

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
EN ASSOCIATION AVEC L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'APPORT DE L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE DANS LA CONSTRUCTION
DE L'IDENTITÉ D'ENSEIGNANT ASSOCIÉ EN ENSEIGNEMENT
PROFESSIONNEL

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
ANDRÉANNE GAGNÉ

SEPTEMBRE 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Choisir le chemin du doctorat, progresser au fil des épreuves et se rendre au bout de la route pour ensuite en emprunter une nouvelle s'avère, après coup, une idée de fou! Un sentiment de fierté et d'accomplissement m'habite néanmoins et il a été rendu possible grâce à plusieurs personnes significatives et chères à mon cœur.

J'ai eu la chance d'*être accompagnée* au meilleur du sens que peut porter cette expression et, après une recherche sur le sujet, j'en sais quelque chose! Madame Sandra Coulombe et Monsieur Marc Boutet, je vous adresse mes sincères remerciements. Je tiens à souligner votre bienveillance, votre honnêteté et la qualité de vos expertises. La relation établie, le soutien apporté et l'ouverture à respecter mon style et mon rythme sont autant d'éléments qui auront fait la différence à mes yeux. Merci chers mentors!

Je tiens également à remercier tous les professeurs et les chercheurs qui m'ont fait confiance professionnellement pendant cette période. Parce qu'il m'est impossible de vous placer en ordre d'importance, je choisis de ne nommer personne, mais vous m'avez assurément permis de me dépasser. Chacune de ces collaborations aura laissé des traces significatives dans mon parcours d'étudiante.

Mes amis, mes collègues, ma cousine de cœur et d'esprit, je vous remercie pour tous les moments partagés. En personne, à distance, le temps d'un café, d'une discussion ou d'un voyage, votre présence aura rendu l'expérience doctorale plus chaleureuse, plus colorée et plus enrichissante. À tous, je vous souhaite une épanouissante carrière.

Maman, Papa, Marie, chaque fois que je faillis perdre l'équilibre entre les études, le travail et la famille, vous étiez là. Savoir que je pouvais compter sur vous m'a permis de mener ce projet à terme. Tous vos gestes et vos paroles, je les ai remarqués, je les ai appréciés. J'en profite pour vous remercier une ultime fois.

Pascal, mon homme, mon amoureux, les mots me manquent. Plus que tout, je veux te dire *merci* et *je t'aime*. Chacune des pages de cette thèse porte un peu de toi. Ton soutien, ta confiance, tes sacrifices, ton humour, ton talent et, surtout, ton amour sont derrière chaque mot que j'ai pu écrire. Tu mets de la lumière, de la chaleur, de l'aventure et du bonheur dans ma vie. Cet objectif je l'ai atteint avec toi.

Florence et Mathilde, maman vous aime plus que tout! Je vous souhaite de suivre votre cœur, de rêver grand et d'aller au bout de vos ambitions. Continuez de rayonner par vos idées et vos personnalités, soyez fières de qui vous êtes et cultivez chaque jour votre bonheur. Je serai à vos côtés pour que vous releviez vos propres défis.

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	iii
LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES TABLEAUX	ix
RÉSUMÉ	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	5
1.1 Le parcours des enseignants en formation professionnelle	6
1.1.1 La première période du parcours : la carrière initiale	6
1.1.2 La deuxième période du parcours : la profession enseignante	10
1.1.3 La troisième période du parcours : la formation de la relève	15
1.2 Synthèse du problème de recherche	29
CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL	36
2.1 La structure de l'interactionnisme symbolique	36
2.2 L'identité en construction ou en transition	39
2.2.1 La théorie des identités	41
2.3 L'expérience professionnelle	48
2.3.1 La forme active de l'expérience	49
2.3.2 La forme passive de l'expérience	51
2.3.2.1 Les savoirs professionnels	53
2.3.2.2 Les dimensions de l'accompagnement	58
2.3.3 La forme discursive de l'expérience	65
2.4 Synthèse des fondements théoriques et conceptuels	67
2.4.1 Les objectifs de recherche	71
2.4.2 Le but de la recherche	73
CHAPITRE 3 : CADRES MÉTHODOLOGIQUE ET ANALYTIQUE	74
3.1 Le type et la posture de recherche	74
3.2 La démarche de collecte des données	75
3.2.1 Le journal de bord (étape 1)	79
3.2.2 Le questionnaire (étape 2)	80
3.3 L'étude de cas	86
3.3.1 Les entretiens biographiques (étape 3 à 5)	90
3.3.1.1 La phase narrative (étape 3)	92
3.3.1.2 L'analyse du document écrit (étape 4)	96
3.3.1.3 La phase dialogique (étape 5)	97
3.4 La démarche de l'analyse structurale	104
3.5 L'analyse par modélisation systémique	112

3.6	Synthèse méthodologique	113
3.7	Les critères de scientificité	116
3.7.1	La validité interne	116
3.7.2	La validité externe	118
3.7.3	Les exigences éthiques	121
CHAPITRE 4 : RÉSULTATS		122
4.1	Les résultats du questionnaire	122
4.1.1	Les données sociodémographiques (bloc 1).....	123
4.1.2	La période de la carrière initiale (bloc 2)	126
4.1.3	La période de l'enseignement (bloc 3A)	132
4.1.4	Autre emploi occupé dans un CFP (Bloc 3B)	134
4.1.5	La période de l'accompagnement (Bloc 4).....	139
4.2	Les résultats des entretiens par EA	148
4.2.1	Enseignante associée 1 (EA1)	151
4.2.2	Enseignant associé 2 (EA2).....	155
4.2.3	Enseignant associé 3 (EA3).....	158
4.2.4	Enseignant associé 4 (EA4).....	162
4.2.5	Enseignante associée 5 (EA5)	165
4.2.6	Enseignante associée 6 (EA6)	168
4.2.7	Enseignante associée 7 (EA7)	171
4.2.8	Enseignant associé 8 (EA8).....	174
4.2.9	Enseignante associée 9 (EA9)	177
4.2.10	Enseignante associée 10 (EA10)	180
4.2.11	Enseignante associée 11 (EA11)	183
4.2.12	Enseignant associé 12 (EA12).....	186
4.2.13	Enseignante associée 13 (EA13)	189
4.2.14	Enseignante associée 14 (EA14)	191
4.2.15	Enseignante associée 15 (EA15)	194
4.2.16	Enseignante associée 16 (EA16)	197
4.3	Les résultats pour l'ensemble des entretiens biographiques	200
4.3.1	Les séquences	203
4.3.1	Les actants	207
4.3.2	Les propositions dialogiques argumentaires.....	210
4.3.2.1	Les savoirs professionnels issus de la carrière initiale.....	217
4.3.2.2	Les savoirs professionnels issus de l'enseignement.....	218
4.3.2.3	Les savoirs professionnels issus de l'accompagnement.....	219
4.4	Les limites et les constats des stratégies de collecte et d'analyse	227
CHAPITRE 5 : DISCUSSION		231
5.1	Retour sur la dynamique identitaire des EA.....	231
5.1.1	L'identité de métier	233
5.1.2	L'identité d'enseignant	234
5.1.3	L'identité de conseiller pédagogique.....	235
5.1.4	L'identité d'enseignant associé	237
5.2	Hiérarchie des identités	239

5.3	Retour sur les formes de l'expérience professionnelle.....	242
5.3.1	L'expérience active.....	243
5.3.2	L'expérience passive	243
5.3.3	L'expérience discursive	245
5.3.4	Les évènements significatifs.....	245
5.3.5	Les actants significatifs	250
5.4	Retour sur les savoirs professionnels d'accompagnement	253
5.5	Synthèse de la discussion	257
CONCLUSION.....		260
5.6	L'apport scientifique de la thèse	260
5.7	Les recommandations pour les milieux universitaires	267
5.8	Les recommandations pour les milieux de pratique.....	269
ANNEXE A : APPROBATION ÉTHIQUE.....		272
ANNEXE B : INVITATION DESTINÉE AUX ENSEIGNANTS ASSOCIÉS.....		273
ANNEXE C : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LE QUESTIONNAIRE		275
ANNEXE D : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES ENTRETIENS		277
ANNEXE E : LISTE DES QUESTIONS D'ENTRETIEN ET LEURS REFORMULATIONS.....		279
ANNEXE F : APERÇU DU CODAGE DES ENTRETIENS BIOGRAPHIQUES		283
RÉFÉRENCES		284

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1. Adaptation pour le contexte de l'enseignement professionnel du réseau de formateurs (Gervais et Desrosier, 2005, p.5)	17
Figure 1.2. Synthèse du parcours professionnel des EA en enseignement professionnel comprenant les étapes de l'insertion professionnelle de Balleux et Gagnon (2011)	30
Figure 2.1. L'identité professionnelle : entre tensions et transactions (Perez-Roux, 2011, p. 41).....	40
Figure 2.2. Modèle de l'identité selon la théorie de Burke et Stets et (2009, p.62, traduction libre)	43
Figure 2.3. Modèle pour trois identités au sein d'un individu (Burke et Stets, 2009, p.134, traduction libre).....	45
Figure 2.4. Les savoirs professionnels de l'enseignant associé en enseignement professionnel inspirée de Balleux et Gagnon, (2011), Koelher et Mishra (2009), Mialaret et Barbier (2011), Morales Perleza (2016) et Vanhulle (2009).....	65
Figure 2.5. Modélisation préliminaire de la dynamique expérientielle et identitaire des enseignants associés en enseignement professionnel inspirée de Zeitler et Barbier (2012) et Burke et Stets (2009)	70
Figure 3.1. Feuille de travail pour une étude de cas multiple (Stake, 2006, p.5, traduction libre).....	89
Figure 3.2. Résumé du cas-objet de l'étude de cas.....	102
Figure 3.3. Arbre de codage préliminaire de la démarche d'analyse structurale du discours.....	107
Figure 3.4. Arbre de codage pour les entretiens biographiques.....	108
Figure 4.1. Parcours professionnel de l'EA 1	151
Figure 4.2. Structure hiérarchique des identités de l'EA1	153
Figure 4.3. Parcours professionnel de l'EA2.....	155
Figure 4.4. Structure hiérarchique des identités de l'EA2.....	157
Figure 4.5. Parcours professionnel de l'EA3	159
Figure 4.6. Structure hiérarchique des identités de l'EA 3.....	161
Figure 4.7. Parcours professionnel de l'EA4.....	163
Figure 4.8. Structure hiérarchique des identités de l'EA 4.....	164

Figure 4.9. Parcours professionnel de l'EA5.....	166
Figure 4.10. Structure hiérarchique des identités de l'EA5.....	167
Figure 4.11. Parcours professionnel de l'EA6.....	169
Figure 4.12. Structure hiérarchique des identités de l'EA 6.....	170
Figure 4.13. Parcours professionnel de l'EA7.....	172
Figure 4.14. Structure hiérarchique des identités de l'EA 7.....	173
Figure 4.15. Parcours professionnel de l'EA8.....	175
Figure 4.16. Structure hiérarchique des identités de l'EA 8.....	176
Figure 4.17. Parcours professionnel de l'EA9.....	178
Figure 4.18. Structure hiérarchique des identités de l'EA 9.....	179
Figure 4.19. Parcours professionnel de l'EA10.....	181
Figure 4.20. Structure hiérarchique des identités de l'EA 10.....	182
Figure 4.21. Parcours professionnel de l'EA11.....	184
Figure 4.22. Structure hiérarchique des identités de l'EA11.....	185
Figure 4.23. Parcours professionnel de l'EA12.....	187
Figure 4.24. Structure hiérarchique des identités de l'EA 12.....	188
Figure 4.25. Parcours professionnel de l'EA13.....	189
Figure 4.26. Structure hiérarchique des identités de l'EA 13.....	190
Figure 4.27. Parcours professionnel de l'EA14.....	192
Figure 4.28. Structure hiérarchique des identités de l'EA14.....	193
Figure 4.29. Parcours professionnel de l'EA15.....	195
Figure 4.30. Structure hiérarchique des identités de l'EA 15.....	196
Figure 4.31. Parcours professionnel de l'EA16.....	198
Figure 4.32. Structure hiérarchique des identités de l'EA16.....	199
Figure 5.1. Synthèse finale du parcours professionnel des enseignants associés en enseignement professionnel inspirée des étapes de l'insertion professionnelle de Balleux et Gagnon (2011).....	248
Figure 5.2. Adaptation finale du réseau d'actants entourant le stagiaire en enseignement professionnel inspiré de Gervais et Desrosier (2005, p.5).....	251

- Figure 5.3. Les savoirs professionnels de l'enseignant associé en enseignement professionnel inspirés de Balleux et Gagnon (2011), Morales et Perleza (2016) et Vanhulle (2009)..... 256
- Figure 5.4. Modélisation finale de la dynamique de conciliation expérientielle et identitaire des enseignants associés en enseignement professionnel inspirée de Zeitler et Barbier (2012), Burke et Stets (2009) et Balleux et Gagnon (2011) 264

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1. Les étapes de l’insertion professionnelle selon Balleux et Gagnon (2011)	7
Tableau 1.2. Les étapes de l’insertion professionnelle selon Balleux et Gagnon (2013)	10
Tableau 1.3. Entrecroisement des responsabilités attendues des superviseurs universitaires et des enseignants associés par les universitaires québécoises offrant un programme d’enseignement professionnel.....	20
Tableau 3.1. Synthèse des étapes de collecte des données	78
Tableau 3.2. Première partie du questionnaire destiné aux enseignants associés.....	82
Tableau 3.3. Deuxième partie du questionnaire destiné aux enseignants associés.....	82
Tableau 3.4. Troisième partie du questionnaire destiné aux enseignants associés.....	83
Tableau 3.5. Quatrième partie du questionnaire destiné aux enseignants associés	84
Tableau 3.6. Guide de la phase I de l’entretien biographique	94
Tableau 3.7. Ébauche du guide de la phase II de l’entretien biographique	99
Tableau 3.8. Résumé des principales caractéristiques des EA interviewés.....	101
Tableau 3.9. Synthèse du protocole de collecte et d’analyse des données	103
Tableau 3.10. Synthèse des étapes de la démarche d’analyse structurale inspirée de Demazière et Dubar (2004) et Paillé et Mucchielli (2012)	105
Tableau 3.11. Devis méthodologique	114
Tableau 3.12. Récapitulatif des stratégies proposées et retenues pour assurer la validité interne et externe de la recherche	120
Tableau 4.1. Répartition selon le sexe et le groupe d’âge (186 répondants)	123
Tableau 4.2. Répartition des répondants selon les secteurs d’activités des derniers emplois occupés pendant la carrière initiale (156 répondants)	124
Tableau 4.3. Formation en enseignement (186 répondants).....	125
Tableau 4.4. Années d’expérience en enseignement (148 répondants).....	125
Tableau 4.5. Statut d’emploi en enseignement (148 répondants).....	126
Tableau 4.6. Années d’expérience en accompagnement (136 répondants).....	126
Tableau 4.7. Opportunité de bifurquer vers l’enseignement (146 répondants)	130

Tableau 4.8. Motifs de bifurcation vers l'enseignement (125 répondants; 213 codes attribués).....	131
Tableau 4.9. Qualificatifs caractérisant la perception des EA par rapport à leur rôle d'enseignant en formation professionnelle (144 répondants, 409 codes attribués)	133
Tableau 4.10. Autres emplois occupés ou ayant été occupés par les EA dans un CFP	135
Tableau 4.11. Nombre d'années d'expérience pour les autres emplois occupés dans un CFP	135
Tableau 4.12. Raisons ayant mené vers l'accompagnement de stagiaires du BEP (122 répondants)	138
Tableau 4.13. Responsabilités assumées par les EA en enseignement professionnel (133 répondants).....	140
Tableau 4.14. Thèmes des formations rapportés par les EA (134 répondants, 169 codes attribués).....	143
Tableau 4.15. Actants offrant du soutien ou devant offrir du soutien (127 répondants, 113 codes attribués).....	145
Tableau 4.16. Actants étant reconnaissants ou devant être reconnaissants (118 répondants, 163 codes attribués)	146
Tableau 4.17. Description du codage des entretiens de l'EA1	154
Tableau 4.18. Description du codage des entretiens de l'EA2	158
Tableau 4.19. Description du codage des entretiens de l'EA3	162
Tableau 4.20. Description du codage des entretiens de l'EA4	165
Tableau 4.21. Description du codage des entretiens de l'EA5	168
Tableau 4.22. Description du codage des entretiens de l'EA6	170
Tableau 4.23. Description du codage des entretiens de l'EA7	174
Tableau 4.24. Description du codage des entretiens de l'EA8	177
Tableau 4.25. Description du codage des entretiens de l'EA9	180
Tableau 4.26. Description du codage des entretiens de l'EA10	183
Tableau 4.27. Description du codage des entretiens de l'EA11	186
Tableau 4.28. Description du codage des entretiens de l'EA12	188
Tableau 4.29. Description du codage des entretiens de l'EA13	191
Tableau 4.30. Description du codage des entretiens de l'EA14	194

Tableau 4.31. Description du codage des entretiens de l'EA15	197
Tableau 4.32. Description du codage des entretiens de l'EA16	199
Tableau 4.33. Description du codage par période et par niveau pour l'ensemble des entretiens	201
Tableau 4.34. Description du codage par période et par niveau pour chaque EA....	202
Tableau 4.35. Actants significatifs mentionnés par les EA	208
Tableau 4.36. Responsabilités liées au rôle d'EA	211
Tableau 4.37. Savoirs professionnels codés par période pour tous les EA	215
Tableau 4.38. Détail des savoirs professionnels codés par période et par EA	216
Tableau 5.1. Description des dimensions de Vignoles, Schwartz et Luyckx (2011) pour les principales identités professionnelles de l'enseignant associé en enseignement professionnel	233
Tableau 5.2. Résumé de l'organisation hiérarchique des identités professionnelles des enseignants associés interviewés.....	240

RÉSUMÉ

Cette thèse de doctorat s'intitule : *l'apport de l'expérience professionnelle dans la construction de l'identité d'enseignant associé en enseignement professionnel*. Elle porte sur le parcours professionnel des enseignants associés qui accompagnent des stagiaires du secteur de l'enseignement professionnel au Québec. Plus particulièrement, elle aborde la contribution des événements et des interactions qui marquent leurs parcours professionnels dans la manière de se définir en tant qu'enseignant associé. D'abord travailleurs de métier, ils sont ensuite devenus enseignants en formation professionnelle avant d'accepter d'accompagner des stagiaires en formation initiale à l'enseignement professionnel. De ce fait, leurs formations initiales et continues, leurs expertises professionnelles et leurs identités professionnelles varient considérablement d'un enseignant associé à l'autre. Des recherches concernant l'accompagnement et les stages en enseignement professionnel soulèvent d'ailleurs des difficultés à se reconnaître professionnellement et à se sentir valorisé par rapport à ce rôle de formateur de stagiaires, ce qui amène à poser la question : *selon les enseignants associés en enseignement professionnel, comment l'expérience vécue au cours de leur parcours professionnel contribue-t-elle à la construction de leur identité professionnelle de formateur d'enseignants?*

Comme l'expérience professionnelle et la dynamique identitaire des enseignants associés mettent en évidence l'importance des interactions vécues, la perspective de l'interactionnisme symbolique structurel sert d'ancrage à cette recherche. La recherche fait ainsi appel à la théorie des identités pour expliciter la construction et l'organisation des identités professionnelles construites au cours du parcours professionnel (objectif 1). Elle s'appuie également sur les trois formes de l'expérience pour repérer et décrire les événements et les interactions significatifs dans le parcours professionnel des enseignants associés (objectif 2). Ces formes, passive, active et discursive permettent, entre autres, de comprendre comment l'expérience contribue à la construction de référents identitaires. Sur le plan conceptuel, la notion de savoirs professionnels et les dimensions de l'accompagnement circonscrivent cet apport de l'expérience professionnelle dans la dynamique identitaire des enseignants associés (objectif 3).

L'étude d'un groupe professionnel comme celui des enseignants associés exige de dresser, à minima, le portrait de ses acteurs et de leur contexte professionnel. Appréhender la dynamique entre l'expérience professionnelle vécue et la construction de l'identité d'enseignant associé demande également d'analyser les discours à propos de leurs parcours professionnels. Les données qualitatives recueillies proviennent donc, d'une part, d'un questionnaire électronique comprenant des questions ouvertes distribué aux enseignants associés des programmes de baccalauréat en enseignement

professionnel au Québec. D'autre part, des entretiens biographiques inscrits dans une étude de cas multiples fournissent également un corpus de données riche et pertinent à l'égard de cette dynamique entre l'expérience professionnelle et l'identité de l'enseignant associé. Des analyses de contenu, un protocole d'analyse structurale et une démarche de modélisation systémique ont été mis en œuvre pour donner sens et signification à ces données.

Les résultats exposés dressent le portrait de ce groupe professionnel et de leur parcours de la carrière initiale à la période de l'accompagnement. Ils explicitent le sens donné par les enseignants associés à leurs différents rôles professionnels, dont celui occupé auprès des stagiaires. Ils décrivent également les événements et les interactions déterminants dans la manière de se définir en tant qu'enseignants associés. Enfin, ils organisent les propositions argumentaires relevées selon les différentes dimensions de l'accompagnement des stagiaires en enseignement professionnel.

Les résultats discutés viennent ainsi définir l'identité de l'enseignant associé comme une identité d'accompagnateur. Cette identité suppose une posture d'accompagnement particulière qui favorise la formation du stagiaire et le développement professionnel de l'enseignant associé. La discussion des résultats cible également des événements et des actants qui contribuent à la construction de cette identité. Par exemple, les enseignants associés ciblent leur propre insertion dans la profession enseignante ou leurs stages de formation comme des événements marquants. Plus encore, les individus ayant agi comme accompagnateurs pendant ces périodes, de manière formelle ou informelle, jouent un rôle déterminant dans la manière d'interpréter le rôle d'enseignant associé des années plus tard. Enfin, les constats dégagés permettent de formaliser les savoirs professionnels, nommés savoirs d'accompagnement, construits par l'enseignant associé.

L'ensemble des conclusions découlent sur une production scientifique originale en proposant une modélisation de la dynamique expérientielle et identitaire des enseignants associés. Elles proposent également des recommandations pour les milieux universitaires et les milieux de pratique, et ce, dans l'optique où les acteurs de ces milieux s'avèrent des partenaires dans la formation des stagiaires.

Mots-clés : enseignement professionnel, enseignants associés, accompagnement, identité professionnelle, savoirs professionnels, formation professionnelle

INTRODUCTION

Le parcours professionnel des enseignants de la formation professionnelle au Québec sait retenir l'attention; ce secteur d'enseignement se distingue, entre autres, par le mode de recrutement et l'insertion professionnelle de ses enseignants (Balleux, 2006a, 2006b, 2011, 2013; Deschenaux, Monette et Tardif, 2012; Deschenaux et Roussel, 2008, 2010a, 2010b, 2011). Les centres de formation professionnelle sélectionnent leurs enseignants parmi les bassins des travailleurs spécialisés des différents métiers enseignés. Ces derniers se retrouvent dans la salle de classe, face à leurs élèves, sans posséder de formation en enseignement. C'est après avoir accepté et commencé à enseigner qu'ils s'inscrivent et poursuivent, à temps partiel et simultanément à leur tâche d'enseignement, leur formation universitaire au baccalauréat en enseignement professionnel.

Les parcours professionnels de ces enseignants se constituent donc d'une première période correspondant à la carrière initiale dans le métier pratiqué. L'entrée en enseignement et l'exercice de la profession correspondent à la deuxième période (Balleux, 2011). À cet effet, la recension des écrits présentée dans le **premier chapitre** met en évidence des composantes récurrentes de ces périodes comme l'expertise, l'identité professionnelle et la formation par rapport aux rôles professionnels occupés. Elle soulève également des tensions d'ordres personnel, professionnel, relationnel et contextuel perçues lors de la transition vers l'enseignement et qui se répercutent sur la dynamique identitaire de ces enseignants (Balleux et Gagnon, 2011; Berger et D'Ascoli, 2012; Gagné, 2015). En plus de mettre en évidence la dynamique entre l'expérience professionnelle vécue et la construction des identités professionnelles, ce chapitre aborde une troisième période de ces parcours professionnels, soit celle de l'accompagnement (Balleux, 2013; Gagnon et Mazalon, 2016; Gagnon et Rousseau, 2010; Rousseau, 2008). Bien que les recherches sur le continuum des parcours en enseignement professionnel n'aient pas encore considéré cette troisième période, des

enseignants choisissent, à un moment de leur carrière, de devenir enseignants associés auprès des stagiaires en enseignement professionnel. Les recherches montrent que cette troisième période s'appuie, comme les deux précédentes, sur l'expertise professionnelle acquise. Elle entraîne également des changements sur le plan identitaire, en plus de comprendre de la formation spécifique pour ce rôle. Il ressort également de cette période qu'elle entraîne des tensions qui se traduisent par des difficultés, de la part des enseignants associés, à légitimer leurs actes et à se sentir valorisés dans leur rôle de formateurs d'enseignants (Gagnon, 2013).

Cette thèse intitulée *l'apport de l'expérience professionnelle dans la construction de l'identité d'enseignant associé en enseignement professionnel* porte sur la dynamique expérientielle et identitaire des enseignants expérimentés qui accompagnent les stagiaires du secteur professionnel. Elle pose un regard sur le continuum des parcours en enseignement professionnel pour comprendre la manière dont l'expérience professionnelle vécue, c'est-à-dire les événements et les interactions, contribue à la construction de soi en tant que professionnel qui accompagne des enseignants en formation. Elle vise à contribuer à la valorisation, la reconnaissance et la légitimation de cet important rôle de la formation en milieu de pratique qui, entre autres, constitue une opportunité intéressante de développement professionnel pour les enseignants associés (Gagnon et Mazalon, 2016; Gagnon et Rousseau, 2010; Gagnon, 2017).

À cet effet, le **deuxième chapitre** circonscrit les fondements théoriques et conceptuels convoqués pour étudier le phénomène, dont la perspective de l'interactionnisme symbolique structurel (Stryker et Burke, 2000). Pour expliciter les identités professionnelles construites au cours du parcours professionnel (objectif 1), cette thèse retient la théorie des identités de Burke et Stets (2009). Pour repérer et décrire les événements et les interactions qui marquent l'expérience professionnelle et qui contribuent à la construction de l'identité d'enseignant associé (objectif 2). Les travaux de Zeitler et Barbier (2012) et de Dubet (1994, 2007, 2012), entre autres, servent de

cadrage à la démarche. Enfin, le concept de savoirs professionnels (Lessard et Tardif, 1999) et les dimensions de l'accompagnement (Balleux et Gagnon, 2011) précisent l'apport de l'expérience professionnelle appréhendée dans cette recherche (objectif 3).

Le **troisième chapitre** expose le dispositif méthodologique pour l'opérationnalisation de cette recherche interprétative de type étude de cas multiples (Stake, 2000). Afin de dresser le portrait du groupe méconnu des enseignants associés en enseignement professionnel, cette étude met en œuvre une préenquête réalisée par questionnaire électronique. Ce dernier a été rempli par 186 enseignants associés des programmes de baccalauréat en enseignement professionnel offerts au Québec. Par la suite, des entretiens biographiques réalisés auprès de 16 enseignants associés volontaires permettent de dégager une compréhension à la fois fine et riche de l'apport de leur expérience professionnelle dans la construction de leur identité professionnelle. Une démarche d'analyse structurale (Demazière, 2011; Demazière et Dubar, 2004), visant à construire et reconstruire le discours des interviewés, guide l'analyse du corpus de données. De même, la modélisation systémique (Caetano, 2016; Gendron et Richard, 2015), un processus par lequel les données théoriques et empiriques sont organisées sous forme de schémas, soutient les activités de recension, de collecte, d'analyse et de présentation de manière transversale.

Dans le **quatrième chapitre**, les résultats exposés suivent les étapes du devis méthodologique. En premier lieu, le chapitre décrit les résultats du questionnaire, et ce, selon les trois grandes périodes du parcours professionnel évoquées en problématique. En deuxième lieu, 16 sous-sections permettent de dresser le profil de chacun des enseignants associés interviewés, tout en donnant un aperçu du contenu des entretiens. Enfin, comme lors de l'analyse, le chapitre offre une présentation détaillée des résultats concernant l'analyse de l'ensemble des entretiens biographiques.

S'ensuit le **cinquième chapitre** qui discute les résultats présentés. La discussion s'articule de façon à effectuer un retour sur les trois objectifs avancés à la fin du deuxième chapitre. Ainsi, elle porte d'abord sur l'interprétation que les enseignants associés font de leurs différents rôles professionnels, dont celui d'accompagnement. Par la suite, elle s'oriente vers les évènements et les interactions apparus significatifs dans le parcours professionnel des enseignants associés. Le dernier retour aborde les savoirs professionnels d'accompagnement construits tout au long du parcours professionnel et qui témoignent de la construction d'une identité d'enseignant associé.

La question de recherche, à savoir « *selon les enseignants associés en enseignement professionnel, comment l'expérience vécue au cours de leur parcours professionnel contribue-t-elle à la construction de leur identité professionnelle de formateur d'enseignants?* », trouve sa réponse en **conclusion**. L'apport scientifique de la thèse se résume par une modélisation de la dynamique expérientielle et identitaire des enseignants associés éclairée par la perspective de l'interactionnisme symbolique structurel. Des recommandations pratiques sont également adressées aux milieux universitaires et professionnels.

L'originalité de cette thèse repose sur le fait qu'elle porte sur une période du parcours professionnel des enseignants en formation professionnelle encore jamais étudiée en termes de continuum. Elle porte également l'attention sur un groupe du secteur de l'enseignement professionnel pour lequel les milieux scientifiques et professionnels disposent de peu d'informations. Particulièrement, cette recherche s'avère la première à formaliser les savoirs professionnels de l'enseignant associé en enseignement professionnel. Avec un questionnaire et des entretiens biographiques, elle s'inscrit comme pionnière pour saisir le point de vue des EA en enseignement professionnel, pour comprendre leur manière d'interpréter et d'exercer leur rôle, ainsi que pour fournir des pistes afin de soutenir la construction de leur identité professionnelle et de leurs savoirs professionnels d'accompagnement.

CHAPITRE 1 :

PROBLÉMATIQUE

Pour enseigner au Québec, les exigences auxquelles doivent répondre les enseignants comprennent la formation en enseignement et l'obtention d'une autorisation permanente, nommée le brevet d'enseignement, ou d'une autorisation temporaire d'enseigner, le permis d'enseignement (Gouvernement du Québec, 2015a). La formation en enseignement correspond le plus souvent à l'un des programmes de baccalauréats offerts dans l'une des universités québécoises. De manière générale, tous les enseignants du préscolaire, du primaire, du secondaire, ainsi que ceux de l'adaptation scolaire, de l'enseignement des langues secondes et de l'éducation physique et à la santé complètent un baccalauréat en enseignement ou une maîtrise qualifiante¹, puis s'insèrent dans la profession. Toutefois, le parcours professionnel des enseignants en formation professionnelle (FP), ceux qui enseignent les métiers spécialisés et semi-spécialisés au Québec, se distingue de celui de leurs homologues des autres secteurs (Deschenaux *et al.*, 2012). Lorsqu'ils entrent dans la profession enseignante, ils ne possèdent, le plus souvent, pas de formation en enseignement, mais plutôt un nombre variable d'heures de pratique (au moins 3000) du métier qu'ils enseignent (Gouvernement du Québec, 2001). Cette distinction retient d'ailleurs l'attention de chercheurs qui décrivent ce passage de l'exercice d'un métier vers son enseignement.

¹ Programme de cycles supérieurs qui s'adresse au détenteur d'un baccalauréat disciplinaire qui désire obtenir un brevet d'enseignant en poursuivant sa formation au 2^e cycle pendant deux années plutôt que de devoir réaliser un programme de quatre ans au premier cycle en formation à l'enseignement.

1.1 Le parcours des enseignants en formation professionnelle

Les travaux de Balleux (2006a, 2006b, 2011, 2013), ainsi que ceux de Deschenaux et ses collaborateurs (Deschenaux et Roussel, 2008, 2010a, 2010b, 2011; Deschenaux, Roussel et Boucher, 2008; Tardif et Deschenaux, 2014a, 2014b), permettent de dresser le portrait du parcours des enseignants de la FP au Québec. Ces travaux s'insèrent dans un plus vaste mouvement touchant les enseignants qui ont choisi l'enseignement comme seconde carrière dans plusieurs pays du monde dont la France (Girinshuti, 2017; Marsollat Dozolme, 2015; Martinez, 2018; Perez-Roux, 2011), les Pays-Bas (Tigchelaar, Brouwer et Korthagen, 2008; Tigchelaar, Brouwer et Vermunt, 2010; Tigchelaar, Vermunt et Brouwer, 2014), l'Australie (Richardson et Watt, 2006), la Suisse (Berger et D'Ascoli, 2012; Berger et Girardet, 2015; Girinshuti, 2017) ou Israël (Wagner et Imanuel-Noy, 2014). Unanimement, ils appréhendent le parcours de ces enseignants sous l'angle de la transition : transition en matière d'espaces, de relations, de compétences et d'identités. Il ressort du passage de l'exercice du métier vers son enseignement qu'il engage la personne tout entière, d'où l'importance des bouleversements rapportés. Cette transition concerne certes l'expérience de l'individu, soit son vécu professionnel, mais aussi sa manière de se percevoir et d'être perçu comme travailleur à travers ses interactions (Gagné, 2015; Gaudreault, 2011; Grossmann, 2011). Les points suivants décrivent les grandes périodes du parcours professionnel des enseignants en FP et les transitions entre celles-ci. Ils abordent l'expérience vécue, incluant les formations, et les transformations sur le plan identitaire.

1.1.1 La première période du parcours : la carrière initiale

La période de la carrière initiale englobe les deux premières étapes précédant la transition qu'opèrent les travailleurs et travailleuses de métier vers l'enseignement rapportées par Balleux et Gagnon (2011).

Tableau 1.1. Les étapes de l'insertion professionnelle selon Balleux et Gagnon (2011)

1 ^{re} étape	2 ^e étape	3 ^e étape	4 ^e étape
Première vie professionnelle	Les voies d'avenir et la résonnance	L'entrée en enseignement	L'adaptation et la régulation à l'enseignement

La première vie professionnelle (étape 1 de 4)

Préalablement à leur première vie professionnelle, les hommes et les femmes qui deviendront enseignants et enseignantes en FP complètent une formation dans le métier qu'ils pratiqueront. Comme le soulignent Deschenaux *et al.* (2012) : « Le personnel enseignant en formation professionnelle provient d'horizons diversifiés » (p.50). Le plus souvent, cette formation correspond à un diplôme d'études professionnelles (DEP) de niveau secondaire, mais certains obtiennent un diplôme d'études collégiales ou universitaires dans le même domaine ou dans un autre. À la suite de cette première formation, ils s'insèrent dans le métier et l'exercent pendant quelques années, voire pendant toute une carrière. Au fil des années, ils acquièrent une solide expertise dans ce métier pour laquelle ils seront reconnus (Gouvernement du Québec, 2008).

Pendant cette première carrière, la majorité des travailleurs n'envisagent pas l'enseignement comme plan d'avenir. Ils ne disposent d'ailleurs d'aucune formation en enseignement. Pourtant, Balleux et Gagnon (2011) soutiennent qu'au cours de cette carrière initiale tous les indices d'une transition à venir sont présents, même s'ils demeurent le plus souvent inconscients. Par exemple, ces travailleurs souhaitent transmettre leurs savoirs, ils ont l'impression d'atteindre une limite sur le plan professionnel ou ils montrent une ouverture à relever d'autres défis (Balleux, 2006b).

Dans ce processus entre l'affirmation de soi en tant que personne distincte et l'appropriation de la réalité des professionnels du métier pour développer un sentiment d'appartenance, les travailleurs et travailleuses construisent leur identité de métier

(Balleux et Perez-Roux, 2011; Deschenaux et Roussel, 2008; Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001). Cette forte identité de métier réfère à la manière dont ils se perçoivent et se définissent professionnellement dans l'interaction, ainsi qu'à l'image que reconnaît et leur renvoie leur entourage (Perez-Roux, 2011). Elle demeure intimement liée aux savoirs et aux compétences techniques (Gaudreault, 2011), aux normes socioculturelles du secteur d'activités (Köpsén, 2014), ainsi qu'aux valeurs véhiculées dans le métier (Gagné, 2015). Il ressort donc de cette première étape, une relation étroite entre l'expérience vécue dans la carrière initiale, incluant la formation qui s'y rattache, qui mène vers l'appropriation d'un métier et la construction d'une première identité professionnelle.

Les voies d'avenir et la résonance (étape 2 de 4)

La deuxième étape s'amorce également pendant la période de la carrière initiale. Elle coïncide avec le moment où l'opportunité de bifurquer² vers l'enseignement se présente aux travailleurs et travailleuses. Cette opportunité peut se présenter sous la forme d'un affichage d'emploi consulté ou d'une offre transmise par une personne de leur réseau de contacts (Balleux, 2006b). Ils considèrent alors l'enseignement comme une voie possible, car cette dernière entre en résonance avec leur culture, leurs valeurs et leurs représentations (Balleux et Gagnon, 2011; Berger et D'Ascoli, 2012; Gagné, 2015). Il demeure que les centres de formation professionnelle (CFP) recrutent les enseignants pour leur expertise professionnelle et leurs savoirs dans un métier (Gouvernement du Québec, 2001).

Comme l'âge moyen de la bifurcation vers l'enseignement professionnel se situe autour de 45 ans (Deschenaux *et al.*, 2012), plusieurs travailleurs cumulent donc un bagage de connaissances et de compétences plus vastes que les exigences minimales de 3000

² Le terme « bifurquer » souligne un changement dans la trajectoire, mais aussi la continuité entre le métier occupé et le métier enseigné (Deschenaux et Roussel, 2010b). Ce n'est pas à proprement parlé une réorientation de carrière, mais une autre manière de capitaliser l'expertise acquise.

heures. Des travaux ont largement mis en avant l'importance de l'expérience de métier pour devenir enseignant en FP (Balleux, 2006b, 2011; Deschenaux et Roussel, 2011). Les auteurs la décrivent comme la base de l'enseignement (Balleux, 2011), le socle du développement professionnel de ces enseignants (Deschenaux et Roussel, 2010b) ou la clé de voute de leur transition vers l'enseignement (Deschenaux *et al.*, 2012). Le métier « constitue un ancrage solide puisque c'est à partir de cette mise en lisibilité du métier que les enseignants de la formation professionnelle vont pouvoir contextualiser leur enseignement » (Balleux et Gagnon, 2011, p.158). Comme le rappellent Deschenaux, Roussel et Alexandre (2013), les enseignants qu'ils deviendront s'avèrent, entre autres, des experts de contenu qui œuvreront principalement à former leurs élèves à exercer un métier spécifique, plutôt qu'à faire acquérir des connaissances générales.

Avant de décrire la deuxième grande période et les deux étapes subséquentes de l'insertion professionnelle des enseignants en FP, il apparaît nécessaire de spécifier que le passage vers la profession enseignante s'illustre, comme mentionné, sous la forme d'une dynamique de transition. Malgré les perturbations et les tensions qui surviennent sur le plan professionnel, il ne s'agit pas d'une rupture ou d'une coupure sur les plans expérientiel et identitaire.

Comme se déroule un long ruban qui, à son extrémité, sans être tout à fait le même qu'au début, n'en appartient pas moins au même objet. Rarement, le fil se rompt, plus souvent il s'enroule sur lui-même, se noue ou se tend, tirailé par les événements et les confrontations avec des gens, des expériences, l'entrée dans de nouveaux micromondes (Balleux, Beaucher, Gagnon et Saussez, 2016, p.57).

L'individu vit des doutes et des incertitudes qui amènent une redéfinition sur le plan identitaire et une restructuration de son rapport aux savoirs (Deltand et Kaddouri, 2014). La transition s'inscrit donc dans un processus continu de transformation de ce qui a été intériorisé par le travailleur au fil de l'expérience professionnelle vécue dans le métier.

1.1.2 La deuxième période du parcours : la profession enseignante

Toujours en référence au processus de transition décrit par Balleux et Gagnon (2011), la période correspondant à l'exercice de la profession en tant qu'enseignant en FP couvre les troisième et quatrième étapes du parcours professionnel.

Tableau 1.2. Les étapes de l'insertion professionnelle selon Balleux et Gagnon (2013)

1 ^{re} étape	2 ^e étape	3 ^e étape	4 ^e étape
Première vie professionnelle	Les voies d'avenir et la résonnance	L'entrée en enseignement	L'adaptation et la régulation à l'enseignement

L'entrée en enseignement (étape 3 de 4)

À la suite d'une deuxième étape pleine de possibles, les individus entrent dans la troisième étape de l'insertion dans la profession enseignante. Certains quittent leur emploi vers l'enseignement, d'autres continuent leur carrière initiale en raison de la précarité d'emploi en enseignement. Cette précarité constitue un phénomène connu depuis plusieurs années en enseignement (Mukamurera, 1998). Les enseignants de nombreux niveaux scolaires connaissent les pressions liées à l'obtention et au renouvellement de leur contrat. Les enseignants de la FP s'avèrent également sujets à cette précarité puisqu'au moins 30 % d'entre eux travaillent à contrat et 45 % à taux horaire (Deschenaux *et al.*, 2012). De plus, ces derniers doivent conjuguer avec l'incertitude du renouvellement de leur programme en fonction des inscriptions et des décisions d'instances supérieures. Ce principe de double précarité des contrats et des programmes laisse place à un éventail de scénarios de conciliation entre la carrière initiale et la profession enseignante (Deschenaux *et al.*, 2008).

Plus important encore, à contrario de leurs collègues de l'enseignement général³, les enseignants de la FP commencent à enseigner activement leur métier sans une quelconque formation en enseignement (Balleux, 2006b; Coulombe, Zourhlal et Allaire, 2010; Deschenaux et Roussel, 2010a; Tardif et Ettayebi, 2001). À leur premier moment dans la salle de classe, ils disposent de leur expertise professionnelle et de leurs savoirs de métier, ainsi que du soutien très variable reçu de leurs collègues du CFP (Beucher, Mazalon et Beucher, 2016b). Comme le soulignent les auteurs cités précédemment, ainsi que le rappelle Balleux (2014), cette étape constitue une transition éprouvante pour le nouvel enseignant en raison « de la force et de la profondeur des transformations tant sur le plan existentiel que professionnel » (p.113). L'enseignement s'inscrit donc comme une deuxième, voire une troisième carrière.

Cette bifurcation, qui survient plus tard dans le parcours de vie, engendre effectivement d'importantes répercussions sur le plan professionnel, mais aussi personnel (Balleux, 2006a, 2006b; Berger et D'Ascoli, 2012; Tigchelaar *et al.*, 2008; Tigchelaar *et al.*, 2010). Même s'il s'agit d'un choix volontaire (Deschenaux et Roussel, 2010a), le mouvement entraîne une perte de repères environnementaux et relationnels (Deschenaux et Roussel, 2008). L'enseignant doit s'adapter à son nouveau rôle, son nouvel environnement et ses exigences, ainsi qu'aux événements qu'entraînent les nouvelles interactions avec ses employeurs, collègues et élèves. La Fédération des syndicats de l'enseignement (2011) prévient d'ailleurs les enseignants de la FP en indiquant qu'ils acquerront leur expérience à la fois dans l'exercice quotidien de la profession, mais également à travers leur formation universitaire.

La formation universitaire au baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) et ses stages constituent un autre aspect prépondérant de l'insertion dans la profession (Tardif, Castellan et Perez-Roux, 2010; Tardif et Deschenaux, 2014a; Tardif et

³ Dans cette thèse, l'expression « enseignement général » résume les programmes de formation des maîtres en éducation préscolaire et enseignement primaire, ainsi qu'enseignement secondaire régulier.

Ettayebi, 2001). En effet, comme le soulignent Gagnon et Boudreault (2018), « l'enseignement professionnel est une profession complexe, qui nécessite de concilier un grand nombre de préoccupations, et qui doit en conséquence être soutenue, notamment par la formation initiale » (p.5). De sorte qu'après avoir commencé à enseigner, les nouveaux enseignants de la FP doivent s'inscrire au BEP pour obtenir une autorisation provisoire d'enseigner et, au terme de cette formation, leur brevet d'enseignement. Cependant, il n'en a pas toujours été ainsi puisque parmi les filières d'enseignement, le BEP offert au Québec s'avère relativement récent (Gagnon *et al.*, 2010). De ce fait, les enseignants qui ont complété leur formation avant la réforme de la formation des maîtres de 2001 possèdent généralement un certificat en enseignement professionnel (30 crédits) (Gagnon, Coulombe et Dionne, 2016). Le BEP (120 crédits) est devenu obligatoire avec l'entrée en vigueur de la réforme en 2003. Dans les CFP du Québec, les enseignants possédant un certificat œuvrent donc avec ceux qui complètent ou détiennent leur baccalauréat.

Cinq universités du Québec offrent un programme de BEP à temps partiel : l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), l'Université du Québec à Montréal (UQAM), l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) et l'Université de Sherbrooke (UdeS). Les étudiants du BEP, plus de 5500 étudiants inscrits (Deschenaux *et al.*, 2012), disposent donc de dix années pour compléter les 90 premiers crédits de leur programme, aucune limite de temps n'est imposée pour compléter les 30 suivants (Gouvernement du Québec, 2001). Cette formule répond aux besoins des étudiants du BEP qui occupent simultanément leur tâche d'enseignant dans les CFP. Néanmoins, suivant les propos d'Ulmann (2013) qui s'est intéressée à la formation pour apprendre un métier déjà connu ou pratiqué, notamment en enseignement et en petite enfance, les individus se révèlent

tiraillés entre ce qu'ils font dans leur vie professionnelle (ou plus largement leur histoire et leur culture) et ce qu'ils découvrent de ce qu'ils devraient faire pour entrer dans le

monde des « qualifiés », ils vivent la formation comme un moment éprouvant, où ils doivent renoncer à une partie de ce qu'ils sont (p.149).

L'expertise de l'enseignant se construit donc au moins dans deux milieux. Le programme d'enseignement professionnel vise à développer ou parfaire chez les étudiants les 12 compétences professionnelles explicitées dans les orientations de la formation à l'enseignement professionnel (Gouvernement du Québec, 2001). Dans le milieu professionnel, l'enseignant se construit à même son vécu professionnel dans le CFP et en interaction avec ses élèves dans la salle de classe⁴. Comme le décrit Balleux (2014), dans le changement qui s'opère « au fil du temps, malgré une impression constante d'adversité à surmonter au quotidien, l'expérience initiale du métier prend valeur d'ancrage, continuant à assurer une légitimité et constituant une ressource pour les nombreux changements en cours » (p.113).

À travers cette alternance d'espaces, de relations et de contextes, l'enseignant construit non seulement ses savoirs pour s'adapter à son nouveau rôle, mais il modifie également sa manière de se percevoir (Köpsén, 2014). Comme le déclare Morales Perleza (2016), « les savoirs d'expérience [...] sont pour les enseignants la base même de leurs compétences et de leur identité professionnelle » (p.261). Les compétences 11 et 12, d'engagement dans une démarche de développement professionnel et d'agir éthique, soulignent cet enjeu identitaire (Gouvernement du Québec, 2001). Bien que la formation participe au développement de cette nouvelle identité d'enseignant, l'exercice de la profession reste son principal moteur. Dubet et Martuccelli (1996) rapportent, à propos d'enseignants de la formation générale qu'ils ont interrogés :

⁴ Des étudiants sans tâche d'enseignement, bien que minoritaires, peuvent également s'inscrire au baccalauréat en enseignement professionnel Marc Tardif et Frédéric Deschenaux, «Les étudiants « sans tâche » d'enseignement en formation à l'enseignement professionnel : un phénomène nouveau et unique», *Mcgill Journal Of Education* 49, no. 1 (2014b).. Ces étudiants ne se rattachent à aucun CFP et ne possèdent donc pas l'expérience de la salle de classe de leurs collègues. Ils répondent néanmoins aux exigences de base, comme posséder de l'expérience de métier.

« Comme c'est surtout face à la classe qu'une forte identité professionnelle se construit, certains affirment la supériorité de l'expérience sur toute autre formation » (p.125).

L'identité professionnelle, à l'instar des périodes du parcours professionnel, connaît un processus dynamique de transition (Balleux, 2011). Il appert que l'identité professionnelle de métier ne peut être occultée, ce qui n'est nullement souhaité, en devenant enseignant. Elle prend racine dans ce qui fonde l'enseignant en FP : son métier. Or, à travers les nouveaux espaces occupés, la salle de classe, l'atelier, le CFP, mais surtout les interactions sociales établies, la manière de se percevoir et de percevoir son environnement et le regard qu'autrui pose sur soi changent (Perez-Roux, 2011).

Car il s'agit bien de rester soi-même, homme ou femme de métier, il s'agit d'un soi-même qui n'est plus tout à fait le même puisqu'ils sont devenus enseignants. [...] Devenir enseignant de formation professionnelle implique donc cette lente transformation professionnelle, tout en gardant vivante une relative appartenance au métier et à son exercice réel. On voit bien que la distinction entre ce qui relève de soi, de son identité et de son expérience de métier et ce qui ne fait pas encore partie de soi, l'entrée progressive dans la profession enseignante, est mal tracée (Balleux *et al.*, 2016, p. 47-48).

En l'occurrence, la nouvelle identité d'enseignant se distingue plus ou moins de celle de métier et sa prédominance dans l'agir de l'enseignant varie selon la transition vécue par l'individu (Gagné, 2015; Gaudreault, 2011). C'est donc dire que les nouveaux enseignants continuent de se percevoir, de manière plus ou moins déterminante, comme des hommes et des femmes de métier. Ce qui, pour en revenir à la troisième étape du parcours professionnel, rappelle que l'entrée en enseignement constitue une étape d'intériorisation des dimensions technique, cognitive, conative, affective et éthique de la profession connue de tous les enseignants en insertion (Gohier *et al.*, 2001). Chez les enseignants en FP, son articulation avec un passé professionnel de métier constitue toutefois un aspect important à prendre en considération dans la saisie du continuum des parcours professionnels.

L'adaptation et la régulation à l'enseignement (4 de 4)

Dans cette logique de continuité, les enseignants en arrivent à la dernière étape de leur insertion, celle de l'adaptation et de la régulation à l'enseignement, qui se traduit par une certaine aisance dans l'action et la prise de décisions. Sur le plan technique, ils parviennent à une forme d'harmonisation entre leurs compétences techniques du métier et leurs compétences pédagogiques (Gaudreault, 2011). Sur le plan identitaire, il y a également consolidation de l'image de soi dans un amalgame plus ou moins cohérent entre l'identité professionnelle de métier et l'identité professionnelle d'enseignant (Balleux, 2006a, 2006b, 2011; Gagné, 2015). Cette quatrième étape conclut la description faite par Balleux et Gagnon (2011) du parcours qu'empruntent les travailleurs et travailleuses de métier pour devenir enseignants et enseignantes en FP.

Par ailleurs, certains enseignants poursuivent leur parcours professionnel et décident de former la relève en accompagnant les stagiaires du BEP. Ils deviennent alors enseignants et enseignantes associés en enseignement professionnel. Les recherches mentionnées sur l'insertion et la transition vers l'enseignement ou la dynamique identitaire des enseignants en FP ne considèrent toutefois pas cette autre période dans leur continuum. D'autres recherches, exposées subséquemment, portant sur les stages du BEP et l'accompagnement des stagiaires, incitent pourtant à s'y intéresser dans une perspective de prolongement des parcours professionnels.

1.1.3 La troisième période du parcours : la formation de la relève

Au Québec, l'enseignant associé (EA) s'inscrit dans le système de la formation en milieu de pratique en enseignement. Cette part de formation réfère aux stages réalisés par les futurs enseignants. Ces stages, d'une durée d'au moins 700 heures, se répartissent en enseignement professionnel, comme dans les autres programmes de baccalauréats en enseignement, selon les modalités des universités concernées. Tous les programmes d'enseignement au Québec disposent d'un système de formation en

milieu de pratique devant permettre notamment, la mise en œuvre de la formation poursuivie en milieu universitaire. De nombreux travaux réalisés en enseignement général sur cette formation pratique ont mis en évidence ses fonctions, ses dimensions et sa pertinence (Arpin et Capra, 2008; Boutet et Rousseau, 2002; Desbiens, Borges et Spallanzani, 2012; Gervais et Molina, 2008; Gouvernement du Québec, 2008; Guillemette et L'Hostie, 2011; Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008). Depuis plus d'une décennie, les instances universitaires et les milieux de pratique cherchent également à articuler les stages afin de contribuer au développement des compétences professionnelles des enseignants de la FP du Québec (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2005; Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant, 2006; Gagnon *et al.*, 2010; Gouvernement du Québec, 2001, 2008; Rousseau, 2008).

Pendant ces moments de formation en milieu de pratique, les stagiaires bénéficient donc d'un accompagnement assuré par des formateurs de stagiaires⁵. D'une part se trouve le superviseur universitaire qui, mandaté par les instances universitaires, accompagne le stagiaire, principalement lors de visites planifiées. D'autre part, il y a l'EA qui, faisant partie du corps enseignant, se rattache au CFP et accompagne quotidiennement le stagiaire dans le milieu de pratique (Deschenaux *et al.*, 2012; Tardif et Deschenaux, 2014b). En enseignement général, son rôle se décrit comme prépondérant dans l'accompagnement du stagiaire (Gervais et Desrosier, 2005). La figure suivante, une adaptation de celle de Gervais et Desrosier (2005, p.5), positionne l'EA en enseignement professionnel par rapport à d'autres acteurs qui interviennent dans la formation pratique des stagiaires. Le trait pointillé montre le lien qui unit l'EA et le superviseur universitaire dans leur rôle d'accompagnement du stagiaire. De même, l'encadré ombragé derrière l'EA et les collègues enseignants rappellent que,

⁵ L'expression « formateurs de stagiaires » est celle retenue dans le cadre de référence de Portelance *et al.* (2008). Elle désigne les enseignants associés et les superviseurs universitaires qui interviennent auprès des futurs enseignants pendant leurs stages.

généralement, l'EA continue d'occuper sa tâche d'enseignement dans le même CFP que le stagiaire, car l'EA provient de ce bassin de professionnels.

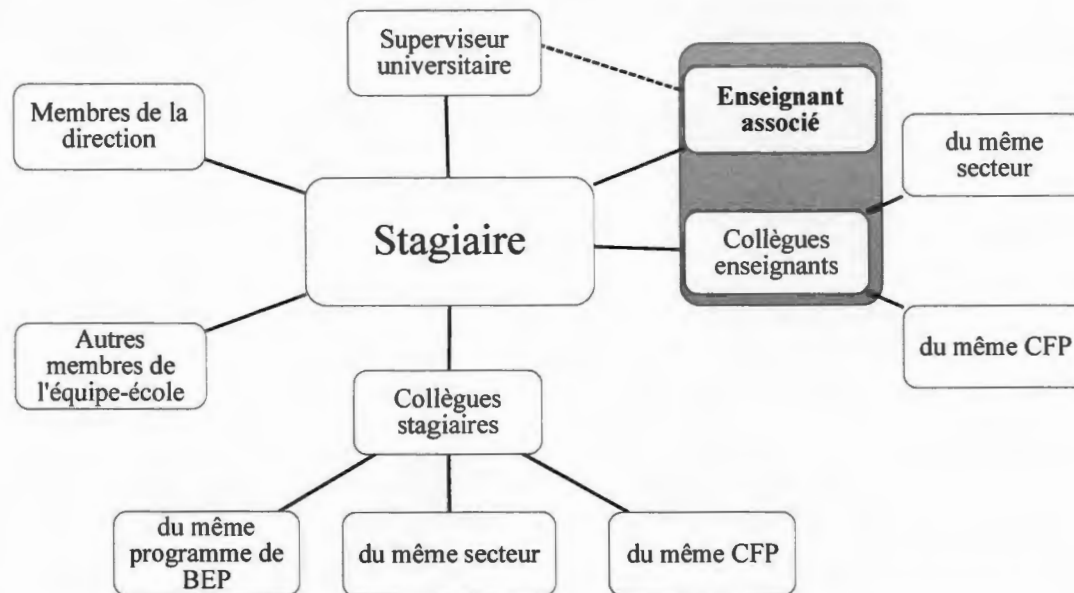


Figure 1.1. Adaptation pour le contexte de l'enseignement professionnel du réseau de formateurs (Gervais et Desrosier, 2005, p.5)

Pour devenir EA en enseignement professionnel, il faut, comme exposé précédemment pour les enseignants, répondre à certains critères (Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant, 2006; Gouvernement du Québec, 2008). D'abord, l'enseignant s'engage à assumer ses fonctions d'accompagnement de façon volontaire. Il possède une expertise significative d'au moins cinq années en enseignement. Comme le souligne Correa Molina (2011) en enseignement général, le bagage professionnel en enseignement constitue la base de la formation de nouveaux enseignants. Cette idée rappelle l'importance de l'expertise de métier pour enseigner en FP. De plus, l'EA doit détenir un baccalauréat en enseignement professionnel ou un certificat s'il a complété sa formation avant 2003. La direction d'établissement qui entérine le mandat doit reconnaître que l'EA maîtrise, suffisamment pour former un autre enseignant, les 12 compétences professionnelles qui se rapportent aux fondements de la profession, à l'acte d'enseigner, au contexte scolaire et social et à l'identité professionnelle

(Gouvernement du Québec, 2001). Il manifeste aussi des attitudes comme l'esprit d'équipe, le sens de l'innovation et de la création, ainsi que des capacités d'analyse réflexive et d'observation. Finalement, toujours selon les exigences énoncées, il s'engage à recevoir une formation pour occuper son rôle auprès des stagiaires qu'il accompagne.

Selon Gagnon et Mazalon (2016), les étudiants du BEP jugent l'apport de l'EA particulièrement important pendant les stages de formation (enseignants associés 82 %, superviseur universitaire 60 %). Cet apport comprend, selon le Gouvernement du Québec (2008), et ce, pour tous les programmes de baccalauréat en enseignement, trois facettes : l'accompagnement pour développer l'autonomie du stagiaire, l'encadrement pour le soutenir et le diriger dans le développement de ses compétences professionnelles et l'évaluation pour rendre compte et apprécier ses développements. Ce mandat commun avec celui des superviseurs universitaires se concrétise par l'exercice complémentaire de leurs responsabilités spécifiques pendant le stage (Portelance *et al.*, 2008; Rousseau et St-Pierre, 2002). Aucun référentiel officiel ne décrit le rôle attendu spécifiquement de l'EA du secteur professionnel. Chaque université remet aux EA du BEP des documents qu'elle choisit ou produit. Ceux-ci peuvent être spécifiquement destinés au secteur professionnel ou être partagés à l'ensemble des EA des différents programmes d'enseignement. Le tableau 1.3 (p.20) résume les responsabilités confiées à partir d'une compilation de documents remis par les universités⁶ chapeautant un programme de BEP au Québec, ce qui comprend

⁶ **UQAC** : Guide des responsabilités de l'enseignant associé publié en 2010 ; Guide des responsabilités du superviseur universitaire publié en 2013 (tous secteurs d'enseignement) ; *Documents d'accompagnement de la formation en milieu de pratique* (stages 1 à 3 version 2009, stage 4 version 2011, secteur de l'enseignement professionnel).

UQAM : Cadre de référence pour la formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires publié en 2008 (tous secteurs d'enseignement). Accès refusé aux guides de stage.

UQAT : *Cahier d'observations* version 2011 ; *Cahier d'évaluation* version 2011 (secteur de l'enseignement professionnel).

UdeS : *Guides d'accompagnement du superviseur universitaire*, documents 202, 204 et 206 version 2015-16, ces guides incluaient le rôle de l'enseignant associé décrit dans les *Guides d'accompagnement*

notamment les orientations de la formation en milieu de pratique (Gouvernement du Québec, 2008) et le référentiel de Portelance *et al.* (2008).

Le tableau 1.3 présente verticalement les responsabilités confiées aux EA et horizontalement celles des superviseurs universitaires. Les verbes d'action principaux et les expressions qui s'en approchent résument les énoncés qui servent à caractériser ces rôles attribués par les instances responsables. Le tableau indique également le nombre de fois où l'élément a été répertorié dans les différents documents. L'ombrage gris met en évidence les rapprochements entre les responsabilités de chacun des formateurs.

de l'enseignant associé version 2015-16, ils n'ont pas donc été compilés deux fois (secteur de l'enseignement professionnel).

UQAR : Accès refusé aux documents.

Tableau 1.3. Entrecroisement des responsabilités attendues des superviseurs universitaires et des enseignants associés par les universitaires québécoises offrant un programme d'enseignement professionnel

Responsabilités attendues des superviseurs universitaires	Responsabilités attendues des enseignants associés
Nombre de documents citant ce rôle	Nbr. de documents citant ce rôle
Partager l'information [communiquer, renseigner]	8
Interagir [rencontrer, établir une relation]	7
Rétroagir	8
Guider [permettre de..., laisser découvrir]	8
Observer	7
Évaluer [porter un regard critique]	8
Accueillir [faciliter l'intégration]	5
Se former [participer aux activités de formation]	5
Favoriser l'analyse réflexive	4
Planifier [préparer, prévoir]	4
Fournir des ressources	3
Assurer la conformité des activités	3
Soutenir [accompagner, assister, aider]	3
Collaborer [travailler de concert]	2
Stimuler [s'engager, encourager]	1
Favoriser une approche différenciée [adapter les interventions]	1
	10
	9
	8
	8
	5
	5
	5
	4
	4
	4
	2
	2
	2
	2
	1
	1
	1

Selon le tableau précédent, sur 16 responsabilités confiées à chacun des formateurs, ils en partagent explicitement 12 qui ont été soulignées en caractères gras dans le tableau. Ces activités communes comprennent l'observation, la guidance et la formation du stagiaire. Elles concernent également la différenciation de l'accompagnement, la planification et l'assurance de la conformité des activités pendant le stage. En ce qui a trait à l'évaluation, les EA et les superviseurs assument cette tâche en collaboration (évaluation formative), toutefois c'est du superviseur que relève la sanction finale d'un stage. Enfin, l'interaction, la collaboration et la rétroaction auprès du stagiaire et avec l'autre formateur complètent les responsabilités partagées.

Il revient spécifiquement à l'EA de partager avec le stagiaire et l'autre formateur (superviseur universitaire) l'information sur la profession, ainsi que le stage et ce qui l'entoure. Il accueille aussi le stagiaire dans la classe et l'école, de même qu'il l'intègre auprès de l'équipe. Il favorise l'analyse réflexive du stagiaire et lui fournit des ressources humaines et matérielles pour réussir son stage.

Pharand et Boudreault (2011) soulignent que « c'est dans le contexte réel des stages qu'ils [les formateurs] manifestent diverses compétences à l'accompagnement » (p.122). Plusieurs recherches en enseignement général ont porté sur la mise en œuvre du rôle de l'EA (Boutet et Pharand, 2008; Boutet et Villemin, 2014; Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2002; Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant, 2006; Portelance *et al.*, 2008). Bien que les documents stipulent les exigences à remplir pour devenir EA et que les instances responsables définissent dans leurs différents documents les responsabilités confiées (tableau 1.3, p.20), il appert qu'« accéder à un statut de formateur universitaire ne va [...] pas de soi et les différentes attentes rencontrées par les formateurs sont elles-mêmes porteuses de tensions » (Lavoie et Dumoulin, 2002, p.147). Tel que décrit par Paul (2009), « l'accompagnement ne part donc pas de rien. Il est bien dans le sillage mutant de rôles assignés par les institutions dans une phase antérieure et repensés

autour de la notion de personne en situation » (p.55). Comme le soutiennent Tardif et Lessard (1999), « quelle que soit son occupation, un travailleur n’y arrive jamais vierge : il commence à travailler en étant l’héritier de sa propre histoire » (p.375). Conséquemment, l’interprétation et l’intériorisation que fait l’EA de son rôle, et ce, au regard de l’ensemble de son parcours professionnel, se révèlent particulièrement déterminantes dans sa manière de l’occuper. En enseignement professionnel, aucune des recherches consultées ne porte sur le sens donné par les EA à leur rôle de formateur d’enseignants. Elles mettent toutefois en évidence des tensions qui caractérisent cette période de leur parcours et qui peuvent influencer la manière dont l’individu se perçoit, comme c’est le cas lors de la transition du métier vers l’enseignement.

Les tensions perçues par les enseignants associés

De différentes natures et origines, les tensions perçues par les EA concernent, entre autres, la valorisation du rôle qu’ils assurent auprès des stagiaires (Gagnon et Rousseau, 2010; Rousseau, 2008). Deschenaux *et al.* (2012) résument la situation en écrivant : « L’accompagnement de stagiaires est une tâche pour laquelle ils ne sont pas reconnus ou rétribués à la hauteur de l’investissement exigé et qui s’ajoute tout simplement à leur horaire déjà très chargé » (p.37). C’est de la reconnaissance du rôle professionnel exercé, par soi et par les autres, dont il est question. Pourtant, « la reconnaissance de la fonction d’enseignant associé est au cœur de la refonte des programmes de formation des enseignants » (Gervais et Desrosier, 2005, p.20). Comme le souligne Balleux (2013), cette perception du manque de valorisation s’appuie, le plus souvent, sur des obstacles organisationnels comme : des allocations moindres qu’en enseignement général versées dans des délais jugés déraisonnables lorsqu’elles le sont; des pratiques de versements qui varient entre les commissions scolaires et les CFP; du peu ou pas de formations spécifiques pour les formateurs de l’enseignement professionnel; du peu de stratégies mises en place pour faciliter la coordination des rencontres avec les stagiaires occupant une tâche d’enseignement,

voire de l'obligation d'assumer à leurs frais des périodes d'accompagnement (Balleux, 2013; Gagnon et Rousseau, 2010; Rousseau, 2008). Bien que le Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant (2006) proposait de valoriser et de reconnaître la contribution des formateurs de stagiaires il y a plus d'une décennie, force est de constater que le malaise persiste encore aujourd'hui.

Les formations dans le métier, en enseignement et en accompagnement poursuivies par les EA constituent toujours une zone sensible par rapport à l'interprétation et l'exercice de leur rôle de formateur en enseignement professionnel. Comme mentionné, plusieurs EA actifs dans les CFP possèdent une formation antérieure à 2003, donc un certificat en enseignement. En ce sens, ils n'ont pas effectué l'ensemble du parcours du BEP, donc aucun des stages de formation pour lesquels ils accompagnent les stagiaires. Comme Gagnon (2013) le souligne, il peut en résulter une forme de méconnaissance des aspects intrinsèques qu'apporte le cheminement au baccalauréat.

D'un autre côté, le Gouvernement du Québec (2008) met en garde les personnes qui interviennent auprès des stagiaires, dont les EA, quant à l'expertise qu'ils détiennent dans leur domaine d'activité. Il rappelle que les stagiaires s'avèrent parfois plus au fait des changements technologiques et de l'évolution des milieux professionnels qu'eux. Balleux (2014) parle d'un malaise qui survient à mesure que la distance s'installe avec le métier et la fin de la formation universitaire obligeant même une redéfinition de l'identité professionnelle. Les formateurs qui accompagnent les enseignants du collégial connaissent également ce défi. Ils témoignent d'un manque de temps et d'espace pour s'approprier les nouvelles connaissances techniques produites (St-Pierre, 2012). Il revient donc aux EA de demeurer au fait des innovations, non seulement en éducation, mais aussi par rapport à leur secteur professionnel d'activités pour assumer leurs fonctions et assurer leur crédibilité.

Plus encore, dans son document destiné aux enseignants de tous les secteurs, le Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant (2006) précise que pour le secteur professionnel :

Étant donné le mode d'insertion des enseignants au secteur de la formation professionnelle et le peu d'enseignants dans certaines spécialités à l'intérieur d'un centre de formation professionnelle, il conviendrait, et ce, pour une période transitoire, de choisir les enseignants aptes à accompagner un stagiaire — ce dernier pouvant être un collègue enseignant — en accordant la priorité selon les règles suivantes : avoir un brevet ou une licence d'enseignement dans la spécialité et cinq années d'expérience dans l'enseignement; être conseiller pédagogique en enseignement professionnel avec l'assistance d'un enseignant de la spécialité; être conseiller pédagogique avec l'assistance d'un enseignant hors spécialité, dans une situation exceptionnelle de manque de personnes-ressources (p.4).

En raison du manque de ressources⁷, certains programmes se tournent donc vers d'autres professionnels pour accompagner les stagiaires, comme un conseiller pédagogique (Rousseau, 2008). Ce dernier reçoit le soutien d'un enseignant du même secteur que le stagiaire, mais parfois celui d'un enseignant d'un autre secteur, leurs expertises des différents métiers enseignés et de leur enseignement peuvent alors varier considérablement.

Pour leur part, Portelance *et al.* (2008) ont traité du thème des formations en accompagnement offertes aux EA de tous les secteurs d'enseignement. Selon leurs données, elles s'avèrent variables entre les milieux, autant dans leur contenu que dans

⁷ « À la formation professionnelle, la carte des enseignements rend souvent difficile, voire impossible, la diversification des milieux de stages : en effet, parfois un seul centre de formation professionnelle propose un programme de formation ou un seul enseignant est apte à exercer la fonction d'accompagnement » Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, «Pour une éthique partagée dans la profession enseignante: Avis au ministre de l'Éducation», dans *Avis au ministre* (Québec, Canada : Gouvernement du Québec, 2004).

leur durée ou leur répartition dans le temps. La participation aux activités de formation, qui repose sur le volontariat, demeure mitigée. En fait, le taux de participation des EA de l'enseignement professionnel du Québec aux formations offertes par les différentes universités demeure inconnu. Il n'empêche que le rôle de formateur se distingue de celui d'enseignant et les EA doivent se l'approprier. Gervais et Desrosier (2005) considèrent qu'une formation s'impose en début d'exercice pour y parvenir. Toutefois, selon les travaux de Gagnon (2013), Deschenaux *et al.* (2012) et Rousseau (2008), plusieurs EA jugent l'offre de formations inadéquate dans le contexte de leur pratique.

Cette tension entre les besoins et l'offre de formations peut survenir lorsque le contenu s'apparente en tout point à celui de l'enseignement général ou qu'il ne reflète pas le contexte de l'enseignement professionnel. Comme l'énoncent les orientations relatives à la formation en milieu de pratique (Gouvernement du Québec, 2008) et le relèvent Gagnon *et al.* (2010), la logique qui sous-tend la formation des stagiaires diffère en enseignement professionnel. Alors que les ouvrages (Boutet et Pharand, 2008; Boutet et Rousseau, 2002; Desbiens *et al.*, 2012; Desbiens, Spallanzani et Borges, 2013; Gervais et Molina, 2008; Guillemette et L'Hostie, 2011) et les documents destinés à la formation en milieu de pratique en enseignement général (Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant, 2006; Gouvernement du Québec, 2008; Portelance *et al.*, 2008) stipulent que les stages constituent le premier contact véritable des novices avec l'environnement de la profession, il en va autrement au secteur professionnel. La formation s'apparente plus à une formation continue ou un perfectionnement graduel qu'à une logique de formation initiale, bien qu'elle en soit une (Balleux, 2014; Gagnon *et al.*, 2010; Gouvernement du Québec, 2008).

En contraste au rapport expert-novice qui caractérise la relation entre EA et stagiaire de l'enseignement général (Desaulniers, 2002), les orientations relatives à la formation en milieu de pratique en enseignement professionnel proposent « une relation d'accompagnement empreinte d'égalité » (Gouvernement du Québec, 2008, p.14).

Cette posture semble appropriée dans le contexte où, « en plus d'être collègues, ils [l'EA et le stagiaire] n'interviennent généralement pas dans la même classe, ni dans l'enseignement d'un même module, ni au même moment » (Balleux et Gagnon, 2011, p.164). Cependant, l'extrait met en lumière le défi de la collégialité rencontré dans les stages en enseignement professionnel (Gagnon, 2013). Comme l'EA et le stagiaire enseignent souvent dans le même CFP, et ce, depuis quelques années parfois, ils peuvent non seulement être collègues, mais aussi amis ou l'inverse. Il y a, derrière le défi de l'accompagnement qui consiste à « intervenir tout en retenue, un peu en retrait, à distance » (Lacourse et Nault, 2011, p.208), un important enjeu éthique.

Des ouvrages ont traité de la dimension éthique en enseignement et en accompagnement en enseignement général (Boutet et Rousseau, 2002; Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2004; Desaulniers, 2002; Desaulniers et Jutras, 2012). L'éthique s'y présente d'abord comme une responsabilité incombant aux acteurs des stages, mais aussi comme « une préoccupation des valeurs en jeu dans le travail de supervision » (Desaulniers, 2002, p.131). Paul (2009) soutient que l'éthique pénètre de toutes parts l'accompagnement et qu'elle renvoie systématiquement aux valeurs de l'individu. Ultimement, les valeurs, celles dans le métier et dans l'enseignement, de même sans doute que celles de l'accompagnement, renvoient à des questions identitaires, puisqu'elles influencent la manière dont l'individu interprète son rôle et oriente sa conduite (Gagné, 2015; Hitlin, 2011).

Dans sa thèse portant sur la dimension de l'accompagnement mentorale dans le cadre d'un programme d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants en enseignement général de l'Ontario, la description que fait Gagnon (2017) du rôle de mentor et de l'activité mentorale rappelle les ambiguïtés relatives à l'interprétation du rôle de celui qui accompagne dans une logique de formation continue. Le mentor accompagne effectivement un enseignant en exercice dans l'appropriation de son rôle d'enseignant. Il reçoit une brochure explicative de son rôle et parfois de la formation

relative à l'accompagnement. L'étude souligne notamment des défis d'ordre personnel, ceux qui se rapportent à l'accompagnateur lui-même, comme éprouver des réticences à aborder certaines difficultés du nouvel enseignant et collègue, un sentiment d'impuissance par rapport à des problématiques vécues par ce dernier ou de la difficulté à adopter une approche équilibrée entre donner des réponses et laisser découvrir. D'autres défis découlent de la relation établie entre l'accompagnateur et l'accompagné, mais aussi entre l'accompagnateur et d'autres membres du personnel. Enfin, des défis se rapportent au plan contextuel et témoignent d'un manque de temps, d'une surcharge d'horaire ou des ambiguïtés face au mandat confié.

De son côté, Mattéi-Mieusset (2015) relève les dilemmes qui illustrent ces ambiguïtés dans la manière d'interpréter et d'exercer un rôle de formateur. Ces résultats montrent que les acteurs doivent faire face à des problèmes comme établir le chemin, le cadre et les outils à prendre ou laisser l'apprenant libre de choisir lui-même, transmettre le métier ou faire réfléchir, pointer les échecs et les réussites ou laisser émerger, voire adopter une démarche de soutien ou d'évaluation. Ces dilemmes témoignent d'enjeux identitaires du formateur qui doit construire, relativement seul, les repères de son rôle.

Baillauquès, Lavoie, Chaix et Héту (2002), Gohier (2007), ainsi que Dugal et Legros (2010) décrètent une identité en transition ou double identité : celle d'enseignant et de formateur d'enseignants. En 2006, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant précisait :

L'enseignant associé doit d'abord reconnaître qu'il change de posture identitaire et qu'il exerce des fonctions qui enrichissent son parcours professionnel. Il doit apprendre à s'assumer et à se reconnaître dans un nouveau rôle parallèle à celui qui relève de ses fonctions habituelles (p.47).

Partageant cette position, Portelance *et al.* (2008) ont interrogé des EA, mais reconnaissent n'avoir pu identifier que leur identité professionnelle d'enseignant et non

celle de formateur dans leur propos. Dans l'accompagnement mentorale, Gagnon (2017) décrit la situation en disant : « Les enseignants se contentent alors d'agir selon ce qu'ils connaissent, leur identité de mentor se calquant sur leur identité d'enseignant » (p.42). Les résultats obtenus par St-Pierre (2012) en ce qui a trait à l'enseignement collégial « laissent croire à une amorce de processus d'identification » (p.126) qui se reflètent dans certaines visées et attentes communes à l'égard de leur rôle.

Selon Lavoie et Dumoulin (2002), même la reconnaissance sociale mitigée de la profession enseignante contribuerait à accroître ces difficultés à se reconnaître professionnellement, parce qu'elle fragiliserait l'identité des professionnels qui y œuvrent. Cela se révèle particulièrement critique dans le secteur de la FP, au regard de l'importante dévalorisation connue du secteur de la FP dans les années 1970 et 1980 (Charland, 1982; Gagnon *et al.*, 2016). Dans une quête de légitimité et de valorisation professionnelle (Deschenaux *et al.*, 2012; Gagnon, 2013), la prise en compte de la dynamique identitaire des EA en enseignement professionnel apparaît d'autant plus indiquée.

D'ailleurs, comme l'incitent à penser Boutet (2001) et Gervais et Desrosier (2005) par rapport au rôle d'EA en enseignement général, ainsi que Gagnon (2017) par rapport au rôle de mentor pour des enseignants en insertion professionnelle et Gagnon et Rousseau (2010) en enseignement professionnel, choisir d'accompagner des stagiaires entraîne des répercussions positives pour l'individu. Les principaux bénéfices se rapportent aux plans personnel et professionnel pour celui qui accompagne (Gagnon, 2017). En effet, cette période du parcours apporte des occasions stimulantes et satisfaisantes empreintes de réflexion sur soi-même et sa pratique (Gervais et Desrosier, 2005). Décider de former la relève contribue au renouvellement de l'action en classe après plusieurs années d'exercice, entre autres, par le contact avec le stagiaire en formation universitaire. L'accompagnement constitue également une forme d'engagement professionnel qui confirme la maîtrise des compétences développées, notamment par

l'évaluation du stagiaire qui entraîne une forme d'autoévaluation de l'EA (Boutet, 2001). L'accompagnement entraîne des changements jusque dans la conception même du rôle d'enseignant (Gagnon, 2017), le développement professionnel étant étroitement lié aux transformations identitaires (Barbier, Chaix et Demailly, 1994). La recherche de Rousseau (2008) indique que la plupart des EA qui accompagnent des stagiaires du BEP souhaitent poursuivre et renouveler l'expérience. Néanmoins, il faut retenir que même si les retombées semblent favorables, « la fonction d'enseignant associé est exigeante, accaparante, et ce, même s'ils sont expérimentés » (Gervais et Desrosier, 2005, p.36). Il apparaît donc, eu égard aux enjeux identitaires et aux bénéfices soulevés, tout à fait pertinent de se préoccuper plus spécifiquement du rôle d'EA, et ce, en tant que troisième période du parcours professionnel des enseignants en FP.

1.2 Synthèse du problème de recherche

Le secteur de l'enseignement professionnel se distingue de celui de l'enseignement général sous différents aspects, dont les modes de recrutement et d'insertion dans la profession de ses enseignants (Balleux, 2006a, 2006b, 2011; Deschenaux et Roussel, 2008, 2010a, 2010b, 2011; Deschenaux *et al.*, 2008). Le Gouvernement du Québec (2008) souligne le caractère spécifique du secteur professionnel. Gagnon *et al.* (2016) précisent que « la situation des enseignants et des enseignantes de la formation professionnelle est très particulière » (p.1). Desbiens *et al.* (2013) témoignent également du « contexte très particulier des stages en enseignement réalisés en formation professionnelle au Québec » (p.5).

Pour résumer la recension des écrits précédemment exposée, la figure suivante (figure 1.2) illustre le parcours professionnel de travailleurs de métier, devenus enseignants en FP, puis EA auprès des stagiaires du BEP. Concernant la conception de cette figure, elle montre par la superposition des encadrés l'empreinte des interactions et des milieux fréquentés ou la continuité de chacune des périodes sur les suivantes :

une part de l'expérience vécue dans le métier imprègne le vécu dans la profession enseignante, puis pour l'accompagnement des stagiaires. Certaines parties du vécu professionnel d'une période restent aussi propres à cette dernière. Les flèches indiquent l'invariable progression du parcours professionnel. De même, chaque période regroupe des composantes apparues récurrentes dans les recherches consultées (expertise, formation, identité), dont l'ordre n'est pas fortuit. Enfin, les étapes de l'insertion professionnelle selon Balleux et Gagnon (2013) ont été inscrites sous la période qu'elles caractérisent. Les composantes et les étapes 5 et 6 correspondant à la troisième période du parcours apparaissent en italique. Ces composantes et étapes, sur lesquelles l'attention se porte particulièrement dans cette recherche, ont émergé de la recension des écrits et constituent des propositions inspirées des périodes précédentes.



Figure 1.2. Synthèse du parcours professionnel des EA en enseignement professionnel comprenant les étapes de l'insertion professionnelle de Balleux et Gagnon (2011)

Il appert qu'une première période commence par le choix du métier et réfère à la carrière initiale de l'enseignant en FP, soit l'étape de sa *première vie professionnelle (1)* (Balleux et Gagnon, 2011). Elle comprend la formation antérieure pour ce métier et l'expertise acquise en exercice, ainsi que l'identité professionnelle de métier. La première période prend fin après que le travailleur ait saisi l'opportunité de bifurquer vers l'enseignement, soit après l'étape 2, celles des multiples possibilités nommées *les voies d'avenir et la résonance (2)*.

Une deuxième grande période couvre la transition vers l'enseignement avec *l'entrée en enseignement (3)* et l'exercice de la profession jusqu'à *l'adaptation et la régulation à l'enseignement (4)*. Elle comprend l'expertise acquise dans la salle de classe et l'atelier de formation, de même que la formation universitaire en enseignement professionnel et la construction d'une nouvelle identité professionnelle d'enseignant. À ce jour, les recherches (Balleux, 2006a, 2006b, 2011, 2013, 2014; Deschenaux et Roussel, 2008, 2010a, 2010b, 2011; Deschenaux *et al.*, 2013; Deschenaux *et al.*, 2008; Gagné, 2015; Gagnon et Mazalon, 2016; Gaudreault, 2011; Perez-Roux, 2011; Tardif *et al.*, 2010; Tardif et Deschenaux, 2014a, 2014b), comme le montrent les étapes de l'insertion professionnelle 1 à 4, ne prennent en considération que les deux premières périodes du parcours des enseignants en FP (métier et enseignement) et la transition entre celles-ci. Certains enseignants de ce secteur décident toutefois de former la relève en enseignement professionnel en effectuant une seconde transition, du même ordre, semble-t-il, que la transition déjà effectuée en passant vers l'enseignement (Balleux, 2014; Balleux et Perez-Roux, 2011), avec *l'entrée en accompagnement (5)*. Ils deviennent EA; un rôle particulièrement important auprès des stagiaires et essentiel dans le système de la formation pratique en enseignement au Québec, en plus de constituer une occasion de développement professionnel lorsqu'il y a *adaptation au rôle d'EA (6)* (Boutet, 2001; Gagnon, 2017; Gervais et Desrosier, 2005). Pourtant, aucune étude n'a encore porté sur la dynamique expérientielle et identitaire des EA en

enseignement professionnel, donc sur la manière dont les EA interprètent et occupent leur rôle dans l'interaction.

Quelques chercheurs ont toutefois étudié la situation des stages en enseignement professionnel, les pratiques d'accompagnement et la motivation à accompagner des stagiaires du BEP (Balleux et Gagnon, 2011, 2016; Deschenaux *et al.*, 2012; Gagnon, 2010, 2013; Gagnon et Rousseau, 2010; Rousseau, 2008). Des recherches sur la formation en milieu de pratique en enseignement général appuient également leurs conclusions (Gagnon, 2017; Gervais et Desrosier, 2005; L'Hostie, Robertson et Sauvageau, 2004; LaBillois et St-Germain, 2014; Lavoie et Dumoulin, 2002; Mattéi-Mieusset, 2015; Pharand et Boudreault, 2011; St-Pierre, 2012). Accéder au rôle d'EA exige de changer de posture, passant de celle d'enseignant à celle de formateur d'enseignants (Baillauquès *et al.*, 2002; Dugal et Legros, 2010). Les tensions soulevées par rapport à l'expérience d'accompagnement (Deschenaux *et al.*, 2012; Gagnon, 2013; Gouvernement du Québec, 2008; Portelance *et al.*, 2008; Rousseau, 2008) soulignent toutefois que les EA éprouvent de la difficulté à légitimer individuellement leurs actes (Gagnon, 2013; Mattéi-Mieusset, 2015). Les tensions par rapport aux modalités organisationnelles, à la formation initiale en enseignement professionnel ou à l'exercice du rôle d'EA auprès des stagiaires en exercice dans la profession convergent également vers une reconnaissance et une valorisation mitigée du rôle des EA, notamment par l'entourage, les instances responsables ou les collègues (Balleux, 2013; Deschenaux et Tardif, 2016; Lavoie et Dumoulin, 2002). Ces difficultés soulignent la complexité de s'approprier le rôle d'EA en enseignement professionnel, donc une fragilité sur le plan identitaire autant par rapport à soi qu'à autrui (Perez-Roux, 2011). Comme la formation pour occuper le rôle d'EA intervient de manière variable, ces derniers s'en remettent à leur expérience professionnelle vécue tout au long de leur parcours pour interpréter et exercer leur rôle auprès des stagiaires, ce qui appuie l'investigation de la dynamique expérientielle et identitaire des EA dans un parcours en transition. Considérant qu'ils sont les mieux placés pour s'exprimer et réfléchir à

propos de leur expérience professionnelle, la question de recherche suivante est formulée :

- *Selon les enseignants associés en enseignement professionnel, comment l'expérience vécue au cours de leur parcours professionnel contribue-t-elle à la construction de leur identité professionnelle de formateur d'enseignants?*

Sur le plan scientifique, cette recherche vise ainsi à donner la parole aux EA du secteur professionnel pour comprendre de quelle manière ce qu'ils ont vécu leur permet de se définir professionnellement par rapport à leur rôle d'accompagnement, et ce, en continuité de leurs rôles de travailleur et d'enseignant. Comme mentionné par Deltand et Kaddouri (2014), il s'avère pertinent de prendre en compte ce qui était avant la transition et ce qui advient après elle, autrement dit, d'adopter une perspective biographique du phénomène.

Seule recherche à ce jour à considérer la construction de l'identité d'EA et l'expérience d'accompagnement comme une suite au parcours professionnel des enseignants, elle s'inscrit dans la lignée de travaux récents sur les trajectoires professionnelles, la transition professionnelle et la dynamique identitaire des enseignants de la FP (Balleux et Perez-Roux, 2013; Deltand et Kaddouri, 2014; Gagné, 2015; Gaudreault, 2011; Köpsén, 2014; Perez-Roux, 2014).

Sur le plan du partenariat entre les milieux universitaires et professionnels, cette étude provient du manque de précisions de plusieurs documents destinés à tous les secteurs d'enseignement quant aux spécificités de l'enseignement professionnel et se veut une contribution originale concernant un groupe professionnel peu connu. Elle vise à permettre l'élaboration et l'amélioration des interventions, des documents et des formations proposés aux EA de ce secteur (Beaucher, Mazalon et Beaucher, 2016a; Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2005; Deschenaux *et al.*, 2012; Portelance *et al.*, 2008). Les stratégies déployées pour soutenir et encadrer

les EA devraient favoriser le développement de l'identité professionnelle et des habiletés d'accompagnement (Gagnon, 2017), ce qui exige une structure de formation, des activités et des outils en adéquation avec la dynamique expérientielle et identitaire des EA en enseignement professionnel.

Cette étude souhaite également accroître la reconnaissance du rôle des EA auprès des autres acteurs du système de la formation initiale en milieu de pratique (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 2005; Deschenaux *et al.*, 2012; Gagnon *et al.*, 2010; Gagnon et Rousseau, 2010). Une plus grande valorisation passe par la prise en compte des spécificités du rôle et du contexte des EA et par l'encadrement de leur développement professionnel (Gervais et Desrosier, 2005), dans l'optique où :

Apprivoiser un nouveau rôle, celui de formateur ou de formatrice d'enseignant(es) et d'enseignant(s), reste une voie d'accomplissement professionnel passionnante et valorisante à emprunter, mettant à profit au maximum les compétences développées tout au long d'une carrière en enseignement (St-Pierre, 2012, p.129).

Les conclusions de Beaucher *et al.* (2016a) mentionnent d'ailleurs que les enseignants du secteur de la FP partagent ces préoccupations et souhaitent

[...] bénéficier de plus de ressources, de plus de soutien, d'appui à l'intervention, de plus d'espace pour l'accompagnement et d'un programme de baccalauréat en enseignement professionnel qui outille mieux à affronter les défis liés aux difficultés d'adaptation et d'apprentissage pour les nouveaux enseignants, mais qui offrirait aussi un espace de formation continue pour l'ensemble du personnel enseignant dans les CFP (p.93).

Sur le plan social, cette thèse vient alimenter et orienter les instances responsables de la formation en enseignement professionnel et de la FP dans une optique de valorisation de ce secteur d'enseignement. Le secteur de la FP contribue de façon significative au

développement économique d'une société (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 2004, 2015; Kemmis et Green, 2013; Köpsén, 2014; Lyons, Randhawa et Paulson, 1991; Organisation de coopération et de développement économique, 2014; Psacharopoulos, 1997; Wollschlager et Reuter-Kumpmann, 2004) et certains programmes connaissent une croissance constante comme le montre la recension des effectifs étudiants et enseignants au Québec (Gouvernement du Québec, 2011, 2015b). Il convient donc de chercher à mieux comprendre le vécu des EA qui œuvrent au BEP, notamment parce que cette formation intervient dans le parcours de tous les nouveaux enseignants en FP et qu'elle a des conséquences sur leurs élèves qui seront les travailleurs et travailleuses de demain. Comme le mentionnent Gagnon et Rousseau (2010), en nourrissant la réflexion sur les conditions entourant la situation des stages en enseignement professionnel, il s'avère possible « d'assurer un meilleur encadrement de la relève enseignante et, par là, une meilleure qualité de l'enseignement en FP » (p.13), d'autant que « l'innovation en formation professionnelle peut et doit passer par la recherche universitaire et la formation des enseignants par les universités » (Gagnon et Boudreault, 2018, p.7).

CHAPITRE 2 :

CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Cette deuxième partie circonscrit le cadre permettant d'appréhender l'apport du vécu dans le métier, l'enseignement et l'accompagnement, autrement dit l'expérience à travers un parcours professionnel en transition, dans la construction de l'identité professionnelle de l'EA. Pour y parvenir, cette recherche s'appuie sur une perspective prenant en considération la subjectivité des acteurs autant en termes de sujets que de participants à l'étude dans un contexte social d'interaction : la perspective sociologique de l'interactionnisme symbolique. À l'instar de Lessard-Hébert, Boutin et Goyette (1997), il est entendu que les éléments théoriques prévalent sur les éléments conceptuels puisque les premiers cadrent fondamentalement la démarche de recherche alors que les seconds viennent circonscrire l'objet à l'étude. Ainsi, les théories sociologiques des identités (Burke et Stets, 2009) et de l'expérience (entre autres Zeitler et Barbier, 2012) fournissent les fondements qui orientent la démarche de recherche. Quant au concept de savoirs professionnels (Tardif et Lessard, 1999; Vanhulle, 2009) et aux dimensions de l'accompagnement (Balleux et Gagnon, 2011, 2016), puisés de travaux en éducation et en linguistique, ils précisent le sens et situent la portée de la contribution de l'expérience à laquelle réfère la question de recherche.

2.1 La structure de l'interactionnisme symbolique

L'interactionnisme symbolique associé notamment à la pensée de James (1890), Mead (1934) et Blumer (1937, 1969) peut être considéré comme la perspective qui fournit les repères épistémologiques de cette recherche (Serpe et Stryker, 2011). Cette perspective souligne l'importance de l'expérience subjective que les individus dégagent de leurs interactions et dont la société constitue un résultat (Serpe et Stryker, 2011). En ce sens,

la conduite d'un individu se fonde sur les significations qu'il construit à travers ses relations sociales au sein de groupes auxquels il appartient ou souhaite appartenir (Burke et Stets, 2009).

Le langage symbolise ces significations intériorisées par les individus engagés dans différents groupes sociaux. Le sens donné par les personnes à leurs interactions, constituées d'interprétations et de réflexions, influence leurs actions. Ces mêmes actions, réengagées dans l'interaction, modifient les significations partagées par les membres du groupe, lesquelles se trouvent nouvellement perçues par l'individu. Ce système de perceptions et d'influences réciproques oriente perpétuellement les actions dans l'interaction. Le langage représente le symbole permettant le partage de ces significations intériorisées, modulées à travers les filtres de l'interprétation par soi et par l'autre. Il constitue un objet d'étude dont le sujet, ici l'EA, se révèle le porteur principal du sens. Même à travers le processus de recherche, celui-ci choisit ou non de livrer ses interprétations permettant ou non de construire une compréhension partagée de son expérience.

Cette perspective, Stryker et Burke (2000) la résumant comme celle de *l'interactionnisme symbolique traditionnel*. Les travaux de Manfort H. Kuhn (cité dans Serpe et Stryker, 2011) proposent une version nommée *interactionnisme symbolique structurel*. Alors que l'interactionnisme traditionnel de Blumer (1937, 1969) propose un système dont le flux des perceptions-interprétations-actions reste en constant changement, la structure de l'interactionnisme avancée par Stryker (1980) suggère une certaine stabilité des significations partagées socialement. Certaines tendances peuvent donc s'observer au sein de groupes auxquels appartiennent des individus et pour lesquels ils intègrent les significations des rôles qu'ils endossent. Selon ces conceptions, les EA de l'enseignement professionnel assument un rôle qu'ils intériorisent en fonction d'un cycle continu de perceptions-interprétations-actions. Par leurs actions et par la voie du langage, ils réinvestissent le sens qu'ils donnent à ce rôle.

Les actions, médiatisées par ce symbole du langage utilisé, s'avèrent à nouveau perçues dans l'interaction dans une dynamique d'influences réciproques. Bien qu'il s'opère constamment des changements chez les individus et dans leur environnement à travers leur vécu dans l'interaction, la perspective de l'interactionnisme symbolique structurel suggère une forme de continuité dont l'étude permet de comprendre ce que vivent les sujets.

Cette perspective circonscrit la manière d'appréhender le sujet qu'est l'EA. Elle souligne l'impossibilité d'effectuer une recherche sur la dynamique expérientielle et identitaire autrement qu'en construisant « avec » le sujet une représentation de sa manière d'interpréter et d'exercer son rôle. Cette posture épistémologique de la recherche qualitative s'oppose en quelque sorte au postpositivisme dans lequel le sujet, s'il est interrogé efficacement en minimisant les biais, communique de manière transparente son expérience au plus près de la vérité (Rapley, 2012; Roulston, 2010).

La perspective de l'interactionnisme symbolique structurel avancée ne repose pas non plus sur les changements et les prises de conscience qui s'opèrent dans l'action chez les individus en situation d'interaction comme dans les paradigmes postmoderniste et transformatiste par exemple (Mouchet, Vermersch et Bouthier, 2011; Roulston, 2010; Sebbah, 2004; Talmage, 2012). La recherche s'intéresse à l'apport des parcours professionnels, donc aux événements et aux interactions passés. Elle ne tend pas vers la prise en compte du vécu du chercheur ou des prises de conscience suscitées chez les EA par l'acte de relater leur vécu. Elle accorde cependant toute l'importance à la manière dont l'expérience professionnelle se construit dans l'interaction.

Plus près d'une épistémologie constructiviste qui admet une coconstruction de l'objet d'étude et de sa compréhension, l'interactionnisme s'en distingue en affirmant qu'une fois l'expérience soumise au processus de la pensée et de l'action discursive, il n'en demeure qu'une représentation (Forget, 2013). La compréhension qui en découle ne

porte donc pas sur le phénomène lui-même, mais sur la représentation que les acteurs impliqués s'en font. Cette représentation coconstruite de l'expérience vécue doit impérativement rester au plus près du sens qui donnent les sujets (Poupart, 2012). Les fondements théoriques présentés dans ce chapitre s'accordent par conséquent à la perspective de l'interactionnisme symbolique structurel (Serpe et Stryker, 2011).

2.2 L'identité en construction ou en transition

Selon Stryker et Burke (2000), dont les travaux dressent le portrait passé, présent et futur des théories de l'identité, cette dernière réfère aux facettes de soi constituées des significations que l'individu rattache aux différents rôles qu'il occupe dans la société. Chaix et Baillauquès (2002) définissent l'identité comme

une image et un lieu social. Si elle marque la personne en sa catégorie, lui ordonne sa place et la limite dès lors (des sociologues aussi différents que Dubar et Sainsaulieu le font comprendre), elle la sécurise et ce faisant, l'encourage à chercher ses propres marges d'autonomie. Elle est activité et primordialement, activité de construction de sens chargée de valeurs et d'affects. Aussi l'identité est-elle au fond, une expérience, et relativement au soi qui veut se reconnaître et s'imposer, elle est une expérience de la complexité (p.19).

Gohier *et al.* (2001), reprenant les concepts d'identification et d'identisation de Tap (1986), mettent en évidence qu'il s'agit d'un processus par lequel l'individu cherche à intégrer les caractéristiques d'un groupe auquel il tente d'appartenir, tout en essayant de conserver son unicité en tant que personne. Cette première dialectique s'intègre à une seconde dualité entre les dimensions personnelle et sociale d'un individu, entre le « je » et le « nous » (Vignoles, Schwartz et Luyckx, 2011); comme « un aller-retour constant entre la connaissance de soi et le rapport à l'autre » (Anadón, Bouchard, Gohier et Chevrier, 2001, p.2). Autrement dit, l'identité appréhendée comme un processus comprend la dynamique entre le besoin de l'individu d'intégrer le groupe

auquel il se rattache, tout en maintenant ce qui l'en distingue, ainsi que celle entre l'image qu'il entretient de lui-même et celle qu'il pense que les autres lui renvoient. Il est donc davantage question de dynamique identitaire que d'identité (Kaddouri, 2014).

Ces bases, retrouvées dans plusieurs théories de l'identité (Dubar, 2010; Gohier *et al.*, 2001; Perez-Roux, 2011; Riopel, 2006; Tap, 1986), permettent d'aborder le processus de construction d'une identité ou de transition vers une autre. La figure 2.1 illustre ce type de dynamique entre deux identités.

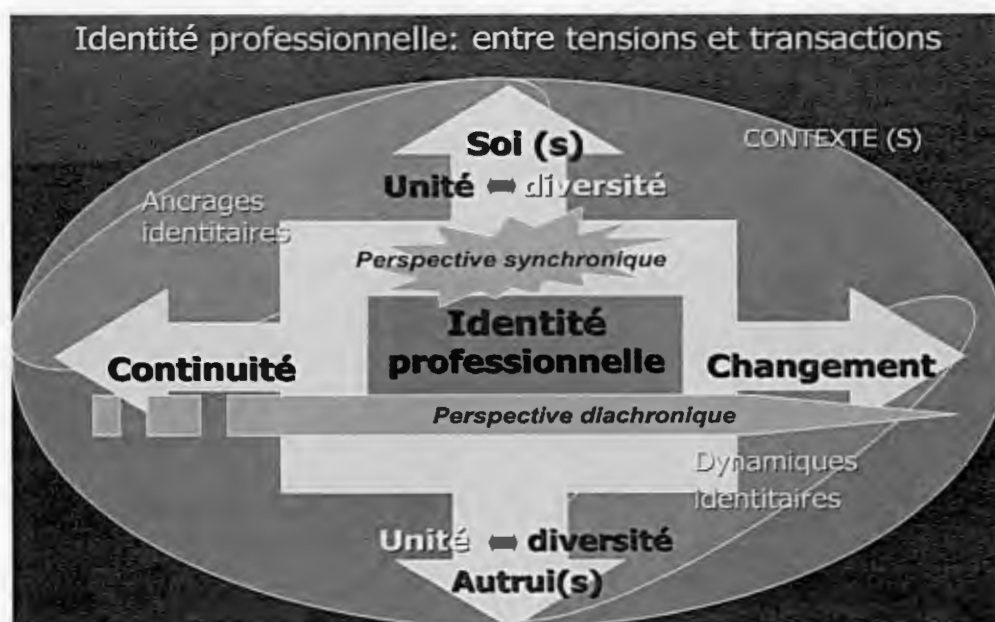


Figure 2.1. L'identité professionnelle : entre tensions et transactions (Perez-Roux, 2011, p.41)

Perez-Roux souligne la dualité qui oppose la *continuité* de l'identité professionnelle initiale à la rupture, au *changement* vers une nouvelle identité professionnelle. De même, elle présente des pôles de tension entre le maintien de *soi* et l'ouverture à la diversité d'*autrui*, et ce, au sein de contextes circonscrits. Ces oppositions, Kaddouri (2014) les résume comme suit : « qui suis-je dans cette période où mes repères antérieurs se trouvent fragilisés, et où les nouveaux ne sont pas encore acquis » et

« ceux d'où je viens ne me reconnaissent plus et ceux vers qui je tends ne me considèrent pas encore comme un des leurs » (p.16). Cependant, ce type de théories de l'identité simple ou double centré plus sur le processus de construction ou de transition identitaire ne permet pas d'appréhender pleinement la conciliation de plusieurs identités en tension chez un même individu.

La problématique a toutefois mis en évidence la multiplicité des contextes et des rôles endossés par les EA en enseignement professionnel au cours de leur parcours professionnel. Des zones sensibles, notamment sur le plan identitaire, ont d'ailleurs été identifiées lors des transitions effectuées entre les périodes de ce parcours. À savoir s'il s'agit bien de multiples identités ou de plusieurs composantes (facettes) d'une seule, Vignoles *et al.* (2011) concluent à une question terminologique plutôt qu'un véritable enjeu, pour lequel il convient surtout d'exposer un cadre de référence cohérent permettant d'éclaircir l'objet et d'en discuter. C'est pourquoi cette recherche aborde la dynamique expérientielle et identitaire des EA selon une théorie des identités multiples.

2.2.1 La théorie des identités

Toujours selon Vignoles *et al.* (2011) qui ont effectué une recension des travaux portant sur l'identité dans plusieurs disciplines, quatre dimensions émergent : individuelle, relationnelle, collective et matérielle. La première couvre la définition que les individus possèdent d'eux-mêmes, avec leurs objectifs, leurs valeurs et leurs croyances. La suivante se réfère aux rôles endossés dans l'interaction avec autrui. La troisième se constitue à travers l'appartenance à des groupes sociaux dont l'individu intègre et partage certaines caractéristiques. La dernière s'appuie sur les biens matériels par lesquels l'individu se caractérise. À partir de ces quatre dimensions, les auteurs proposent une définition intégrative de l'identité que retient ce projet :

Vue à travers le prisme d'un individu, l'identité se compose de la confluence des engagements choisis ou attribués de la

personne, des caractéristiques personnelles et des croyances sur elle-même; des rôles et des positions signifiants en relation avec autrui; et de son appartenance à des groupes et catégories sociales (comprenant à la fois son statut au sein du groupe et le statut du groupe dans son contexte plus large); ainsi que son identification aux biens matériels précieux et sa conscience de l'endroit où elle se situe dans l'espace géographique (Vignoles *et al.*, 2011, p.4, traduction libre).

La théorie des identités de Burke et Stets (2009), associée à la perspective de l'interactionnisme symbolique structurel, offre un cadre pour considérer plusieurs identités structurées hiérarchiquement qui se manifestent dans l'interaction, selon les rôles occupés et la posture éthique de l'individu (Stets et Carter, 2011). La figure 2.2 illustre le fonctionnement de ce système continu où s'opère un cycle de perceptions (entrant), d'interprétations (comparateur) et d'actions (sortant) pour une même identité. Plus particulièrement, les perceptions correspondent à la manière de percevoir les événements et les interactions. Les comparaisons constituent l'évaluation plus ou moins consciente qu'en fait l'individu. Les actions réfèrent quant à elles aux comportements sociaux adoptés et à l'orientation que l'individu donne à sa conduite.

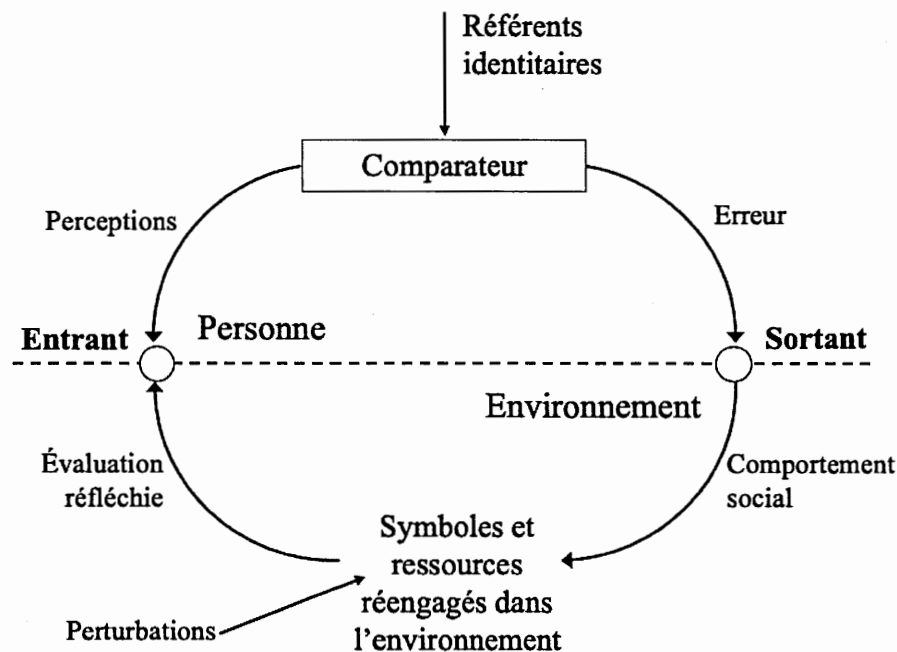


Figure 2.2. Modèle de l'identité selon la théorie de Burke et Stets et (2009, p.62, traduction libre)

Burke et Stets (2009) expliquent que l'individu, dans le cas présent l'EA, se trouve constamment dans ce cycle dès qu'il entre en interaction avec autrui, comme avec des stagiaires, des collègues ou tout autre acteur; il se perçoit lui-même, et ce, indissociablement du contexte dans lequel il évolue. Il compare, plus ou moins consciemment, ses perceptions aux référents mémorisés (comparateur) de son identité. Ces référents s'enracinent dans l'expérience antérieure et présente, en plus de tenir compte des aspirations futures. L'EA en évalue la cohérence et, si l'adéquation entre ses perceptions et ses propres normes de référence n'est pas confirmée (signal d'*erreur*), il tend à orienter ses actions, notamment son discours, dans la direction souhaitée. Les auteurs précisent que les référents constituent un ensemble de significations, comme des critères conservés en mémoire (Burke et Stets, 2009). Ces critères se traduisent le plus souvent en qualificatifs dans le discours, ce qui les rend accessibles à la recherche. Enfin, l'individu réengage ce processus jusqu'à trouver l'équilibre entre ses perceptions, ses référents identitaires et les résultats qu'il juge

obtenir. Puisqu'il s'agit d'un processus interprétatif, des *perturbations* peuvent survenir dans l'interaction, notamment dans l'interprétation des résultats produits.

En résumé, ce que l'EA perçoit de lui-même, de l'autre et de son environnement à travers son rôle auprès des stagiaires doit correspondre au sens qu'il a intégré de ce dernier, aux référents de son rôle d'EA. Ces référents mémorisés et intégrés, s'ils s'avèrent vérifiés ou non, orientent la direction et la magnitude de son action en fonction de leur cohérence (Vignoles *et al.*, 2011). Bien que la description semble linéaire, le processus se représente sous forme circulaire, sans début ni fin et se réalise continuellement dans l'interaction, inconsciemment le plus souvent.

La présentation du modèle de la figure 2.2 (p.43) pour une seule identité sert de préalable à la compréhension du second modèle (figure 2.3, p.45). Toujours selon la théorie des identités, ce dernier montre un système complexe avec trois identités. Il peut se retrouver autant d'identités (personnelles, sociales, professionnelles) qu'un individu peut en posséder au sein du système. Pour cette recherche, seules les principales identités professionnelles repérées (de métier, d'enseignant, d'EA) s'y retrouvent, sauf s'il s'avère pertinent d'en inclure d'autres au cours d'étapes subséquentes (celle de conseiller pédagogique par exemple).

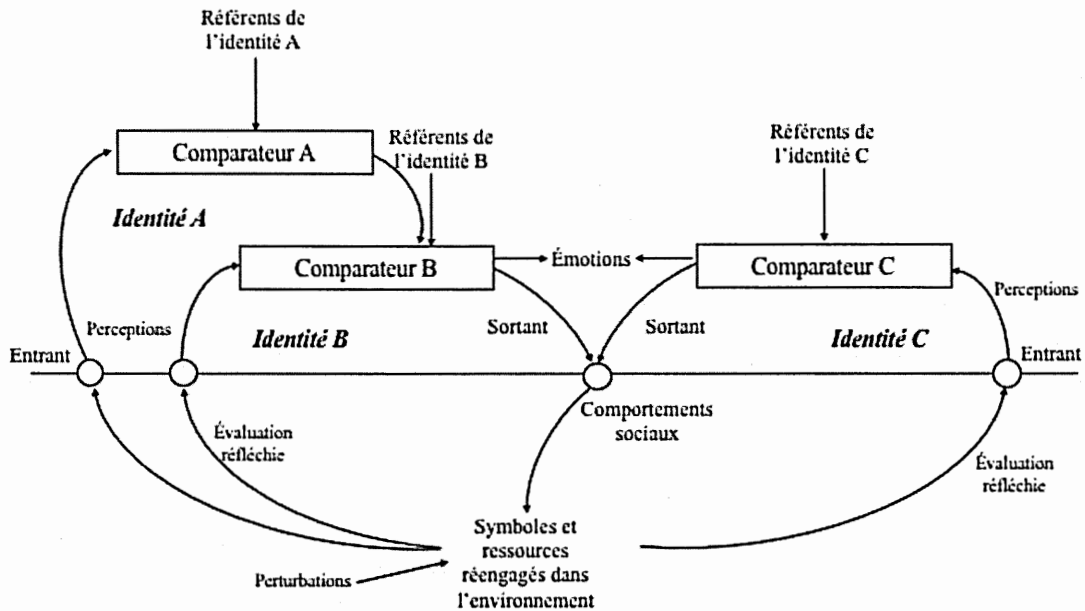


Figure 2.3. Modèle pour trois identités au sein d'un individu (Burke et Stets, 2009, p.134, traduction libre)

Dans ce modèle, comme dans le précédent, Burke et Stets (2009) positionnent l'individu dans un flux constant de perceptions. Selon le contexte et les perceptions, une identité s'active plus que les autres, car les perceptions (entrant) entrent en comparaison avec les caractéristiques (référénts) qui qualifient cette identité. Lorsque les perceptions n'apparaissent pas conformes aux significations mémorisées, une forme de message d'erreur signalé par les émotions survient pour modifier la conduite du professionnel. L'influence des émotions sur les comportements se concrétise par le fait que le message envoyé incite la personne à agir dans le sens induit par le référent ou l'inverse. Les émotions positives, c'est-à-dire les sentiments et les sensations perçus et exprimés par un individu, indiquent une cohérence entre le résultat d'un comportement et les référents de l'identité activée ou, du moins, d'une diminution du décalage entre les deux. Les émotions ou les sensations négatives désignent l'opposé. Les perturbations inscrites dans les figures 2.2 et 2.3 rappellent que, bien que le processus de perceptions-interprétations-actions revête un caractère individuel, il se vit dans l'interaction. Les répercussions de la conduite de l'individu restent donc éminemment

sujettes au processus individuel de l'autre et peuvent, entre autres, faire l'objet d'erreurs d'interprétation ou de malentendus.

Hiérarchiquement, la figure 2.3 montre deux identités de niveau inférieur (identités B et C) et une identité de niveau supérieur (identité A). Les identités inférieures contrôlent symétriquement le système de perceptions et la conduite de l'individu. Quant à l'identité supérieure, elle se connecte normalement à une ou plusieurs identités inférieures. Le cycle de l'identité supérieure diffère de celui de l'identité inférieure puisque le « sortant » sert de contrôle aux référents de l'identité inférieure, qui elle, influe sur la conduite. En d'autres mots, lorsqu'une identité inférieure s'active et qu'elle s'avère liée à une identité supérieure, cette dernière s'active également. Le processus de perceptions-interprétations-actions vise la cohérence avec les référents de l'identité inférieure qui guide la conduite, mais aussi avec ceux de l'identité supérieure qui en orientent les buts et les aspirations.

Par exemple, dans une situation d'accompagnement, trois identités peuvent s'activer : l'identité de métier (A) subordonne celle de l'enseignant associé (B) qui, elle, se trouve symétrique à celle d'enseignant (C). Les identités A et B ne peuvent pas entrer en conflit puisque l'identité de métier prescrit les buts et les objectifs à atteindre à celle d'EA. Leur niveau de perception diffère puisque le niveau supérieur concerne davantage des buts abstraits, alors que le niveau inférieur poursuit des buts concrets et près de l'action. Pour un EA par exemple, cela peut se traduire par le fait que les référents intégrés par rapport aux aspects relationnels du marché du travail surpassent les exigences du stage. Autrement dit, lorsque l'identité d'EA (identité inférieure) s'active en situation d'accompagnement, celle de métier (identité supérieure) s'active simultanément en arrière-plan. Même si l'EA n'exerce plus le métier depuis des années, cette identité A continue de guider ses actions auprès des stagiaires. En fin de compte, l'EA agit de manière à remplir le rôle qu'il s'attribue auprès du stagiaire, mais cette interprétation demeure en cohérence avec les référents intériorisés en tant que

travailleur de métier. De même, il peut arriver que face à certains événements une autre identité que celle attendue s'active. Par exemple, l'identité d'EA devrait s'activer en situation d'accompagnement, mais comme il s'agit d'une identité récente qui possède peu de référents, l'EA peut se positionner par rapport à une autre identité comme celle d'enseignant ou celle de métier qui sont mieux définies. Il convient donc de préciser que tous les arrangements entre identités inférieures et supérieures demeurent envisageables selon les individus, leur contexte et leur parcours et qu'ils peuvent évoluer au fil du temps et des situations.

En résumé, la théorie de Burke et Stets (2009) s'appuie sur une approche systémique dans l'interaction. Le travail dans l'enseignement se définit « comme une expérience sociale conçue comme la capacité pratique de combiner des logiques différentes, cette capacité-là étant au cœur de l'identité enseignante » (Dubet, 1999, p. XII). L'individu, selon la perspective de l'interactionnisme symbolique structurel exposée précédemment, évolue dans un cycle constant de perceptions-interprétations-actions. Les perceptions nommées « entrants » se trouvent au cœur du processus identitaire, car « nos perceptions nous parlent de notre environnement; nos perceptions sont notre seule source d'information sur ce qui se passe autour de nous » (Burke et Stets, 2009, p.64, traduction libre). Quant aux comparateurs, ils représentent la phase de mise en sens des perceptions. L'étape de l'interprétation repose sur les référents mémorisés relatifs à des rôles sociaux, dont font partie les rôles professionnels, auxquels se comparent les perceptions et qui agissent à titre de contrôleurs. Cette recherche de concordance apparaît particulièrement critique, car la personne tend constamment à vérifier ses identités, sans quoi elle doit réajuster sa compréhension de son rôle et de ses comportements. Il s'agit d'une dynamique qui se réalise perpétuellement dans le quotidien, à même le vécu professionnel de l'EA. La section suivante délimite d'ailleurs ce vécu compris comme l'expérience professionnelle.

2.3 L'expérience professionnelle

L'expérience connaît une large acceptation sociale, et ce, même en éducation (Zeitler, Guérin et Barbier, 2012). Il n'existe toutefois pas une définition univoque de l'expérience. Du point de vue sociologique de Dubet (1994), l'expérience sociale

désigne les conduites individuelles et collectives dominées par l'hétérogénéité de leurs principes constitutifs [l'intériorisation du système social], et par l'activité des individus qui doivent construire le sens de leurs pratiques au sein même de cette hétérogénéité. [...] Dans cette perception de l'expérience sociale, le sujet se constitue dans la mesure où il est tenu de construire une action autonome et une identité propre en raison même de la pluralité des mécanismes qui l'enserrent et des épreuves qu'il affronte (p.15; 254).

Il apparaît pertinent d'accoler cette conception de l'expérience à la théorie des identités. Comme l'ont déjà exposé Zeitler et Barbier (2012), les théories de l'expérience et de l'identité partagent plusieurs aspects relatifs à l'individu et son environnement. Les recherches sur les parcours de vie mettent en évidence une relation étroite et complexe entre l'expérience vécue par l'individu et son développement identitaire (Mailliot et Parlier, 2013; Parlier et Ulmann, 2013). Elles considèrent les rôles choisis et attribués, puis endossés par l'individu, dans l'orientation de sa conduite.

L'expérience et l'identité évoquent notamment un passage (Mailliot, 2013), un processus de transformation de soi en relation avec les autres. À la lecture des travaux cités subséquemment portant ou évoquant l'expérience, certains fondements théoriques centraux ont été repérés. Plutôt que de comparer les perspectives pour présenter les principales acceptions de l'expérience et les distinctions entre leurs composantes, les sous-sections suivantes exposent les trois formes répertoriées qui englobent les différentes facettes de l'expérience dans un contexte professionnel.

2.3.1 La forme active de l'expérience

L'expérience revêt un caractère factuel, appréciable, qualifiable et cumulable (Osty, 2013). Lorsqu'appréhendée sous l'angle du recrutement pour un emploi, l'expérience de l'individu s'apprécie; sous l'angle de la validation des acquis, elle qualifie; sous celui du développement des compétences, elle devient une base de données de savoirs. Legendre (2005) rapporte Keeton (1977) qui décrit l'expérience comme un « contact direct avec un objet ou un phénomène, qui contribue à l'élargissement des connaissances et des habiletés d'une personne » (p.656). Pepermans (1990), également cité par Legendre (2005), précise que l'expérience se veut un « savoir-faire dans l'exercice d'une fonction ou d'un métier qui s'apprend par la pratique » (p.656). Ces définitions mettent l'accent sur une dimension de l'expérience concrète, tangible et synchrone de l'activité de l'individu. Elles supposent qu'un contact prolongé avec un objet ou une action répétitive suffit à en dégager une ressource cognitive.

Traité séparément, le postulat de Dewey (1934) à savoir qu'il « y a constamment expérience, car l'interaction de l'être vivant et de son environnement fait partie du processus même de l'existence » (p.80) étaye cette vision factuelle. Sous cet angle, tout évènement ou tout contact avec l'autre contribuent à l'expérience. Le nombre d'années ou la quantité des situations suffit à cumuler cette expérience. Or, pour Dewey (1934), repris entre autres par Tardif et Gauthier (2012), l'expérience peut s'avérer rudimentaire et sa capacité à faire émerger des savoirs chez le sujet limitée. Pour devenir significative, l'expérience nécessite un effort d'adéquation entre le monde physique et la perception, entre les objectifs poursuivis et les résultats obtenus, entre les référents passés, l'activité présente et les aspirations futures. Des expériences répétitives ou même une seule expérience intense n'éprouvent pas deux individus de la même façon. Ce vécu ne résonne pas de la même manière avec les référents issus d'évènements passés. Autant une situation peut demeurer superficielle chez l'un, autant elle peut se détacher du flux de l'expérience chez l'autre (Dewey, 1934). Cette

signification donnée à l'expérience rejoint le troisième sens qu'y donnent Rogalski et Leplat (2011). Pour eux, l'expérience peut renvoyer à une activité matérielle (1), à un amalgame de connaissances et d'habiletés acquises au cours d'une période donnée (2) ou à un évènement qui laisse une trace, une impression, sur l'individu (3).

L'expérience constitue donc un processus complexe dont le vécu en relation avec autrui s'avère en quelque sorte la matière première. Mailliot (2013) nomme cela l'expérience à vivre. Zeitler et Barbier (2012) parlent du vécu de l'activité. Dubet (1994, 2007) reconnaît aussi la forme active de l'expérience, le flux du vécu, qu'il relie à l'objectivité du système sociétal.

L'objectivité ne renvoie à aucun postulat sur la nature de la « réalité » du système, elle signifie simplement que les éléments simples qui composent l'expérience sociale n'appartiennent pas à l'acteur mais lui sont données, lui préexistent ou lui sont imposés à travers une culture, des rapports sociaux, des contraintes de situation ou de domination (Dubet, 1994, p.135).

Les termes de *processus* et de *flux* rappellent les caractéristiques de l'expérience de Dewey (1934). L'expérience au sens large se présente donc comme une confluence continue, sans interruption, d'évènements vécus. Dans cette suite, chaque situation comporte un commencement, une progression, un élément culminant, un dénouement et une fin. Le rythme et l'amalgame de ces éléments créent des épisodes d'une qualité unique qui imprègnent l'individu.

L'expérience de l'individu convie donc à une intériorisation des valeurs, des normes, des rôles qui conditionnent ses identités (Dubet, 2007). Zeitler et Barbier (2012) soulignent par ailleurs que l'expérience s'enrichit de l'engagement du sujet dans l'action. Donc, pour que la forme active de l'expérience parvienne à une transformation vers sa forme passive, celle qui laisse des traces dans l'agir, la personne doit adopter

une posture d'engagement. À l'opposé de quoi le vécu peut demeurer muet (Mailliot, 2013), non significatif dans la construction de l'individu, donc de son identité professionnelle.

2.3.2 La forme passive de l'expérience

Se rapportant également à Dewey (1938), la forme passive de l'expérience, sa mise en sens, concerne l'intériorisation de l'activité. Mailliot (2013) parle de l'expérience acquise. Zeitler et Barbier (2012) l'appellent l'élaboration de l'activité et Dubet (1994, 2007) l'associe à la subjectivité de l'individu, à l'activité cognitive derrière l'expérimentation, la construction et la vérification du réel. Autrement dit, l'élaboration produite par l'individu de son activité comprend essentiellement une dimension personnelle et individuelle. À partir d'un vécu passé et intégré, la forme active de l'expérience entre dans un processus d'interprétation au cours duquel l'individu y donne un sens.

Les travaux de Schön (1983, 1987) éclairent cette forme de l'expérience. Par sa théorie de la réflexion dans l'action et sur l'action, il met en lumière la dynamique entre la forme active et passive de l'expérience. Objectivement, l'activité se vit sur le plan sensoriel et environnemental, mais elle ne peut se soustraire aux principes subjectifs de perception, d'interprétation et de transformation. Ces travaux, comme ceux de Zeitler et Barbier (2012), appuient l'idée d'une construction et d'une transformation de soi par l'engagement dans l'activité indissociable du contexte de réalisation : idée étroitement liée à la conception exposée précédemment de la dynamique identitaire.

Cet engagement dans l'activité rejoint également les propos de Tardif et Gauthier (2012) quant à la rationalité de l'acteur. Cette manière d'appréhender le sujet, Balleux *et al.* (2016) la partagent lorsqu'ils envisagent l'enseignant du secteur professionnel « comme un agent qui raisonne sur son expérience de l'enseignement [...] » (p.51).

Selon eux, l'acteur doit être considéré comme un sujet réflexif, capable de jugement et de discernement qui n'agit pas sans raison. Il s'engage donc en fonction de finalités idéalement partagées avec son groupe professionnel, mais dont il demeure l'interprète singulier porteur d'un sens éminemment personnel. L'inverse revient à imaginer un individu capable de conformer ses actions aux normes édictées sans plus de réflexion. Cela réduit non seulement son agir professionnel, mais peut le mener à se percevoir comme un sujet divisé sur le plan identitaire (Ulmann, 2013) : ce qu'il pense devoir être et ce qu'il pense qu'il est. Cet aspect rejoint la subjectivation énoncée par Dubet (1994, 2007) pour qui le sujet constitue un acteur critique disposant d'une certaine liberté et pouvant exercer ses propres choix. Ces choix s'avèrent toutefois l'extension d'un système sociétal intégré donc, dans une certaine mesure, investie des normes, des valeurs, des significations partagées par les groupes auxquels l'individu appartient.

En somme, l'expérience, tel qu'entendu dans cette recherche, rejoint la vision sociologique de Dubet (2012) et s'insère dans une perspective interactionniste structurelle (Stryker et Burke, 2000). Elle tient compte à la fois d'un système social relativement stable et de sujets critiques qui évoluent en effectuant des choix, et ce, indissociablement des contraintes du système qu'ils ont intériorisées. Dans sa théorie de la structuration, Giddens (1987) proposait, dans le même ordre d'idées, de prendre en compte un acteur compétent, intentionnel et réflexif, progressant au sein d'un système social plus large. En ce sens, cette manière d'appréhender l'expérience outrepassa la notion d'habitus associée à la sociologie de Bourdieu et Passeron (1970) où l'intérêt se porte principalement sur les mécanismes sociaux de transmission. Sans négliger l'influence d'éléments externes à l'individu comme sa famille, son statut ou sa classe sociale, l'expérience ainsi comprise considère aussi les processus intrinsèques de construction de soi et de son identité professionnelle par l'individu, car ils lui permettent de se définir et de définir l'autre (Dubet, 2007, 2012). Autrement dit, il s'agit d'un processus dans lequel pensée et action constituent deux parties indissociables de la conduite de l'individu (Raymond, Butt et Yamagishi, 1993).

Dès lors que la forme passive de l'expérience entre en considération, à savoir tout ce qui a trait à l'élaboration de cette expérience et aux traces laissées par la forme active, il importe de se positionner par rapport aux ressources construites. Comme le résume Zeitler *et al.* (2012), « ce qui est acquis devient des ressources expérientielles, produit d'un processus de construit, censées permettre à la personne d'agir dans d'autres situations similaires » (p.10). Ces ressources constituent selon Tardif et Gauthier (2012), le savoir professionnel de l'individu. Cet ensemble de savoirs acquis et requis en contexte de travail, constamment actualisés dans l'interaction, permet d'interpréter, de comprendre et d'orienter l'action au quotidien (Tardif et Lessard, 1999).

2.3.2.1 Les savoirs professionnels

Les savoirs dits professionnels « ont pour objet une activité de professionnels » (Leplay, 2008, p.66), en l'occurrence, ils s'acquièrent à même les situations, les visées, les actions et les résultats qui fondent l'expérience professionnelle. Paquay (2012) les décrit comme suit : « les savoirs professionnels des enseignants experts ne sont pas des connaissances théoriques : si même ils se réfèrent à des connaissances théoriques, il s'agit d'abord de savoirs enracinés dans le travail et le vécu des enseignants » (p.18). Pour Vanhulle (2009), ils sont la réélaboration subjective « de connaissances à la fois issues des expériences en situations, des savoirs scientifiques appris, des prescriptions institutionnelles en circulation, et du contact avec les pratiques sociales du terrain » (p.167-168). Dans un cas comme dans l'autre, les savoirs professionnels portent les traces des événements et des interactions avec autrui.

Constatant l'usage fréquent de la notion de savoirs professionnels, tout comme le manque d'explicitations de ces derniers, Malo (2005) propose quatre composantes, associées au concept de répertoire, pour les circonscrire. Elles permettent de décrire la mise en disponibilité des ressources construites au cœur du processus itératif entre la

forme active et la forme passive de l'expérience. Ainsi, les savoirs professionnels contenus dans le répertoire d'actions de l'enseignant s'avèrent :

- 1) **Uniques et partagés**, car ils réfèrent à des manières d'agir diverses et propres à chaque personne dans leurs contextes professionnels, mais dont les préoccupations centrales, elles, demeurent partagées, généralisables, parmi les groupes auxquels appartiennent les professionnels.
- 2) **Interreliés**, puisque les répertoires et les savoirs répondent à une vision systémique. Lorsque des transformations s'opèrent, et c'est constamment le cas par le biais des interactions, elles entraînent des répercussions dans les autres répertoires. Il n'y a, en ce sens, pas de savoirs isolés, ils s'intègrent aux structures plus complexes des répertoires qui s'avèrent également reliées entre elles.
- 3) **Hierarchisés**, parce que tout en étant par nature reliés les uns aux autres, les savoirs et les répertoires n'ont pas la même importance relative pour les individus. Cette hiérarchisation diffère d'une personne à l'autre et s'enracine dans un passé, un présent et un avenir propre à lui. Dès lors, certains savoirs priment sur d'autres à travers les activités professionnelles de l'individu.
- 4) **Dynamiques**, car ils se positionnent selon une logique adaptative. La dynamique des savoirs professionnels répond aux objectifs poursuivis et aux résultats obtenus par la personne.

Ces dimensions rejoignent également les caractéristiques exposées dans les travaux antérieurs de Tardif et Lessard (1999), pour qui le savoir professionnel s'avère :

- 1) **Ouvragé et pratique**, donc étroitement lié aux tâches à accomplir.
- 2) **Social et interactif**, il se mobilise et se façonne par et dans l'interaction.
- 3) **Syncrétique, pluriel et hétérogène**, c'est-à-dire qu'il provient de sources multiples et qu'il se constitue d'une multitude de ressources mobilisables en contexte.
- 4) **Complexe, peu formel, personnalisé et existentiel**, autrement dit, il s'enracine dans l'histoire de chaque individu et imprègne sa conduite sans même en être conscient.
- 5) **Ouvert, perméable, temporel, évolutif et dynamique**, il se construit, se transforme, s'ajuste en fonction des situations et des changements.

Ces éléments rappellent sans conteste des aspects de la théorie des identités (Burke et Stets, 2009). Tout comme l'identité des EA, leurs savoirs s'inscrivent à la fois dans les pôles individuels et collectifs. Identités et savoirs s'avèrent le fruit de constructions enracinées dans l'expérience vécue et mises en sens par l'individu. Les savoirs demeurent pluriels et sujets à évoluer selon les réalités. Ces constructions se composent d'éléments interreliés au sein de systèmes hiérarchisés et dynamiques indissociables des contextes, des interactions et de la conduite de l'individu, tout comme les identités décrites précédemment.

Dans sa thèse, Morales Perleza (2016) recense pas moins de neuf typologies des savoirs enseignants. Elle définit le savoir de l'enseignant comme

une relation entre une pluralité de savoirs qui proviennent de différents champs de recherche scientifique, que ce soit en sciences sociales et humaines, les didactiques des disciplines et la recherche pédagogique – et qui sont « formalisés » à travers un programme de formation sous forme de cours théoriques – ainsi qu'une pluralité de savoirs qui proviennent de l'expérience – soit les savoirs pratiques auxquels les enseignants ont accès à travers les stages de formation et, plus tard, à travers l'exercice de leur profession (p.259).

À partir des typologies recensées par Morales Perleza (2016), et complétées d'autres travaux sur les savoirs professionnels (Koehler et Mishra, 2009; Mialaret et Barbier, 2011; Vanhulle, 2009), différents types de savoirs enseignants peuvent être définis :

- Les **savoirs théoriques** correspondent aux références académiques et scientifiques, aux réflexions, analyses réflexives, théories et principes propres aux sciences de l'éducation (Mialaret et Barbier, 2011; Tardif, Lessard et Lahaye, 1999, cités par Morales, 2016).
- Les **savoirs disciplinaires ou curriculaires** constituent les aspects, les concepts et les principes des différentes disciplines (matières) à enseigner. Ils se retrouvent sous la forme de programmes et de curriculum de formation

(Carlsen, 1999; Grossman, 1990; Shulman, 1987; Tardif, Lessard et Lahaye, 1999, tous cités par Morales Perleza, 2016)

- Les **savoirs didactiques** comprennent les stratégies pour enseigner un contenu spécifique à une discipline (Carlsen, 1999, cité par Morales Perleza, 2016).
- Les **savoirs pédagogiques** se rapportent à des connaissances et des compétences génériques qui transcendent les contenus à enseigner. Ils portent sur la gestion et l'organisation de la classe, les méthodes et les stratégies pédagogiques à mettre en place pour faire apprendre (Carlsen, 1999; Churukian, 1993; Grossman, 1990; Shulman, 1987, tous cités par Morales Perleza, 2016).
- Les **savoirs sur les élèves** correspondent à la connaissance de leurs caractéristiques et leurs besoins, ainsi que les manières d'en tenir compte et d'y répondre (Churikian, 1993; Shulman, 1987, tous deux cités par Morales Perleza, 2016).
- Les **savoirs technologiques** portent davantage sur la compréhension que la connaissance de la technologie. Ils portent sur la manière productive d'utiliser les technologies au travail, en classe et au quotidien (Koehler et Mishra, 2009).
- Les **savoirs contextuels ou éducatifs** réfèrent à la connaissance des finalités de l'éducation, ainsi qu'aux objectifs, aux fondements et aux valeurs de l'école. Cette connaissance se lie à celle des enjeux organisationnels, sociaux, philosophiques, historiques, économiques et politiques (Grossman, 1990; Shulman, 1987, tous deux cités par Morales Perleza, 2016; Vanhulle, 2009).
- Les **savoirs expérientiels**, décrits comme implicites, non conscientisés et imprégnés de représentations forgées tout au long de la vie, se construisent dans la pratique du métier et ils sont validés par elle. Ils prennent la forme d'habiletés, de savoir-faire et de savoir-être. (Churikian, 1993; Desjardins et Dezutter, 2009; Tamir, 1991; Tardif et Borges, 2009; Tardif, Lessard et Lahaye 1991, tous cités par Morales Perleza, 2016; Vanhulle, 2009).

Concernant le dernier type, Morales Perleza (2016) souligne que les enseignants considèrent les savoirs d'expérience comme la base de leur compétence et de leur identité professionnelle. Vanhulle (2009) retient également deux types de savoirs qu'elle nomme les savoirs de référence, qui s'apparentent aux savoirs formalisés, et les savoirs pratiques, qui eux, proviennent de l'expérience. Les premiers désignent donc les savoirs académiques et institutionnels, soient les normes, les références

scientifiques et les principes d'action attendus par la société et les employeurs. Quant aux seconds, ils « s'acquièrent au contact de situations et interactions au sein des milieux de pratique et de l'expérience propre » (Vanhulle, 2009, p.170) et correspondent aux savoirs expérientiels. À en croire les propos de Tardif et Lessard (1999), les savoirs d'expérience ne constitueraient pas qu'un type de savoirs, mais bien une base pour tout autre type de savoirs soulignant leur importance pour l'individu.

Par ailleurs, tel qu'énoncé dans cette section, il s'agit là des savoirs professionnels des enseignants, plus particulièrement des enseignants de la formation générale. Ils comprennent les savoirs transmis par la formation universitaire, incluant les stages, et ceux construits à même l'exercice de la profession en milieu scolaire. Toutefois, ils ne correspondent qu'en partie aux savoirs des EA et, possiblement de manière encore plus limitée, à ceux des EA de l'enseignement professionnel.

Pour faire le lien avec les trois grandes périodes relevées en problématique, la carrière initiale recouvre l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être du métier. Ces savoirs, très diversifiés en raison des divers secteurs d'activités et formations associées, sont nommés savoirs de métier dans cette recherche. Par rapport à la période liée à la profession enseignante, les typologies détaillent largement les différents types de savoirs professionnels construits. Toutefois, concernant la période de l'accompagnement, aucune recherche consultée n'a tenté de formaliser les savoirs professionnels de l'EA, et encore moins par rapport à leur rôle en enseignement professionnel. Ainsi, pour pouvoir repérer ces savoirs, il apparaît essentiel de circonscrire ce rôle, notamment en faisant appel aux dimensions de l'accompagnement qu'il sous-entend (Balleux *et al.*, 2016; Balleux et Gagnon, 2011, 2016; Gagnon, 2013).

2.3.2.2 Les dimensions de l'accompagnement

Il n'existe vraisemblablement, à ce jour, aucune définition consensuelle de l'accompagnement. À tour de rôle, les chercheurs cités subséquentment définissent et redéfinissent le concept. À minima, le verbe « accompagner » peut se définir comme

se joindre à quelqu'un : mise en relation/pour aller où il va :
mise en chemin/en même temps que lui : à son rythme (Paul,
2016, p.47).

Cet extrait place la relation à la base de tout accompagnement. Elle prime sur la mise en œuvre du processus de l'accompagnateur et de l'accompagné. De plus, ce processus se caractérise par des séquences dont le rythme varie indispensablement en fonction de celui qui est accompagné (Paul, 2016). Quant à la notion d'accompagnement, elle concerne

Les situations dans lesquelles il y a un acteur principal que, d'une manière ou d'une autre, il s'agit de soutenir, de protéger, d'honorer, de servir, d'aider à atteindre son but; en aucun cas il ne s'agit de le supplanter en prenant sa place ou le devant de la scène, de le diriger » (Le Bouëdec, 2002, p.14).

Dans cette recherche, l'accompagnement est entendu « dans son sens large, englobant l'ensemble des fonctions des divers intervenants en stages et non pas comme un seul des différents rôles de formateurs d'enseignants » (Gagnon, 2013, p.123). Sans être le « fourretout » dont parle Paul (2009), l'accompagnement apparaît comme un concept polydimensionnel qui, comme l'identité professionnelle (Balleux, 2014), se développe entre continuité et rupture au fil de l'expérience (Paul, 2016). L'accompagnement existe à travers des situations de crise, de difficulté, de perte de repères à un niveau existentiel. Il exige accueil et écoute, mais aussi capacité à discerner, à délibérer et à

cheminer avec sollicitude : « l'accompagnement est donc une quête de sens à travers les transitions » (Le Bouëdec, 2001, p.192).

Les travaux de Gagnon et Balleux (Balleux *et al.*, 2016; Balleux et Gagnon, 2011, 2016; Gagnon, 2013) proposent une perspective, en fait la seule perspective repérée dans les travaux abordant l'accompagnement en enseignement professionnel, qui couvre cinq dimensions : le contexte, la relation, le temps, la démarche et la visée. Les points suivants explicitent ces dernières en intégrant des éléments qui se trouvent dans d'autres perspectives de l'accompagnement issues de l'enseignement général.

La dimension du contexte

Le **contexte** représente l'ensemble des circonstances et des conditions organisationnelles, humaines et financières de l'accompagnement. En enseignement professionnel, il peut porter les marques des transitions, de la collégialité et d'une culture d'accompagnement relativement récente (Balleux et Gagnon, 2011; Gagnon, 2010). Guillemette et Lapointe (2011) positionnent le contexte de l'accompagnement « au sein de communautés professionnelles existantes » (p.20). Ces communautés correspondent, pour l'EA, aux milieux scolaires et universitaires par exemple. Fustier (2007) l'associe également au cadre de travail. Il soutient que la dynamique de l'accompagnement doit tenir compte du cadre de l'institution avec ses règles, ses normes et ses exigences liées à l'accompagnement.

La dimension de la relation

La **relation** dans l'accompagnement se comprend comme les rapports sociaux entre la personne accompagnée et celle qui accompagne ou entre les différents acteurs du stage, notamment ceux qu'énonce la figure 1.1 (p.17). La relation suppose engagement et partage, autant en matière de compétences, de connaissances, de normes, que de valeurs

(Balleux *et al.*, 2016; Balleux et Gagnon, 2011). Pour Paul (2007b), accompagner exige de s'engager auprès de l'autre. Rioux-Dolan (2004), reprenant la définition de Lafortune (2001), précise qu'accompagner « c'est donc cheminer avec cette personne, évoluer avec elle et, en conséquence, se transformer avec elle » (p.20), ce qui souligne le caractère mutuel de l'accompagnement. Cet extrait suggère une position prise par la personne qui accompagne. Il indique une posture adoptée en situation d'accompagnement qui, selon Paul (2007b), résulte d'un choix appuyé sur les valeurs de la personne. Comme pour Le Bouëdec (2007), l'expression posture « est employée de manière métaphorique [...] » (p.173). Elle exprime non pas une position du corps, mais une position en relation avec l'autre. En ce sens, elle renvoie à sa manière d'être et à son agir éthique (Paul, 2016). Balleux et Gagnon (2016) se sont interrogés sur les postures, plus spécifiquement sur celles du stagiaire dans sa transition du métier vers l'enseignement. Ils n'ont toutefois pas traité de la posture de l'EA, ni dans l'accompagnement ni en termes de transition entre sa propre expérience d'enseignant et de formateur d'enseignants. Il semble néanmoins pertinent d'en tenir compte puisque la posture peut constituer un des référents intériorisés par rapport à l'identité professionnelle d'EA.

Selon LaBillois et St-Germain (2014), la posture peut être considérée dans sa verticalité, où la relation suppose un individu au-dessus de l'autre. Dans ce type de structure, l'EA domine ou dirige le stagiaire. La posture peut aussi être considérée dans son horizontalité où l'accompagnement exige l'écoute de l'autre et le partage du vécu (LaBillois et St-Germain, 2014).

Le Bouëdec (2007) relève quatre postures interactionnelles, dont une seule correspond véritablement à une posture d'accompagnement. La première se nomme *posture d'autorité* et elle comprend « tout ce qui est fait en fonction de ce qui est prescrit » (p.173). Les savoirs liés à l'évaluation des stagiaires et l'imposition des contraintes en constituent des exemples. La *posture contractuelle* « relève de ce qui peut être

« négocié » (p.175). L'ouverture à la négociation pour le suivi des stages, la fréquence et les modalités de rencontre, ou les travaux dans certains cas, témoignent de cette position. Quant à la *posture d'animation*, elle implique de rester « au service de la production, sans y participer » (p.176). La production en situation de stage en enseignement professionnel réfère par exemple aux apprentissages ou à la capacité d'analyse que développe l'enseignant. Au sens strict de cette posture, l'EA n'apprend pas sur lui-même et ne développe pas sa propre capacité d'analyse. Il n'y a pas d'apport mutuel. Enfin, la dernière posture constitue celle d'accompagnement. Le Bouëdec (2007) précise qu'il s'agit d'une « posture personnelle et non fonctionnelle qui relève de la décision de l'accompagné » (p.177). Les trois premières postures (d'autorité, contractuelle et d'animation) peuvent s'imposer au stagiaire, la *posture d'accompagnement* requiert un engagement mutuel des deux parties, une forme de réciprocité qui fait place à l'émergence constante de nouveaux savoirs.

La dimension du temps

Le **temps**, ou même les temps, correspondent à la fréquence et la durée des moments d'accompagnement, mais aussi aux intervalles entre eux (Balleux et Gagnon, 2011). De manière synchrone, ils réfèrent à l'expérience active. De manière asynchrone, ils renvoient aussi à la forme passive et à la transition qui continue de s'opérer entre les moments d'interaction directe. Boutinet (2007) stipule que l'accompagnement se vit selon différentes temporalités puisqu'il se réalise dans un temps de perspectives lors de la rencontre initiale, dans un temps de prospective dans l'élaboration du plan d'accompagnement, dans un temps présent lors de sa concrétisation et dans un temps rétrospectif quand vient le temps de l'évaluation.

Rioux-Dolan (2004) et Le Bouëdec (2007) s'accordent pour dire que l'accompagnement comprend une dimension temporelle. Le second résume : « L'accompagnement n'existe que dans la durée » (Le Bouëdec, 2007, p.177). Cette

durée demeure transitoire, avec un début et une fin, généralement programmée (Boutinet, 2002). Sans cette persistance dans le temps, il conviendrait de parler de conseil plutôt que d'accompagnement. En se référant à L'Hostie *et al.* (2004), les savoirs construits par rapport à cette composante portent sur l'évolution qui se produit, ou devrait se produire, dans le temps. De sorte que les acteurs, les moyens, les actions, comme les phases de l'accompagnement ne peuvent rester les mêmes au début et à la fin de la période d'accompagnement.

La dimension de la démarche

La **démarche** de l'accompagnement touche aux activités réalisées et aux dispositifs utilisés pour mener à des changements, mais aussi au caractère individualisé et au type d'accompagnement assuré (Balleux *et al.*, 2016; Balleux et Gagnon, 2011, 2016).

Selon Fustier (2007), la démarche ne peut faire l'économie de la dimension relationnelle. Il distingue d'ailleurs le processus de l'accompagnement du cadre de travail en rappelant que la démarche réfère à ce qui doit être mis en place pour établir le lien avec la personne accompagnée : l'intersubjectivité de l'accompagnement. Sans relation, l'EA applique un simple protocole. Paul (2007b) décrit le processus comme « une médiation institutionnelle [qui] donne légitimité au dialogue afin que la dynamique de la relation incarne une reconnaissance réciproque de l'un et de l'autre » (p.254). Elle met ainsi en avant la relation dans le processus d'accompagnement, car c'est dans l'interaction que la personne qui accompagne vérifie l'effet de sa démarche d'accompagnement (Paul, 2007b).

La démarche peut être abordée d'au moins trois manières : le processus de la personne qui accompagne, le processus de l'accompagné, le processus entre eux deux. Selon Arpin et Capra (2008), le processus du stagiaire doit tenir compte des connaissances antérieures de l'apprenant, faire appel à ces acquis en milieu universitaire et susciter

une pratique réflexive à postériori (Arpin et Capra, 2008). En ce qui concerne la démarche de la personne accompagnatrice, Lafortune et Martin (2004) suggèrent qu'elle s'appuie également sur les connaissances antérieures et l'activité réflexive de la personne qui accompagne (Lafortune et Martin, 2004). Enfin, L'Hostie *et al.* (2004) invitent à prendre davantage en compte la démarche sous l'angle de l'activité visant l'établissement et la consolidation d'une relation significative entre la personne qui accompagne et celle accompagnée.

La dimension de la visée

L'accompagnement répond finalement à une visée construite à partir des attentes institutionnelles, de la vision personnelle et des objectifs partagés dans l'interaction, entre autres, avec le stagiaire (Balleux *et al.*, 2016; Balleux et Gagnon, 2011, 2016). Boutinet (2002) en parle comme d'un paradoxe : « ne pas savoir où l'on va mais tout de même aller quelque part » (p.249). Il convient, en effet, que l'accompagnateur s'ouvre à la direction que prend l'accompagné, tout en étant capable d'influencer cette direction.

L'intention derrière l'accompagnement, sa visée ou son objectif, s'appréhende à deux niveaux. D'une part, il s'agit du mandat confié par l'institution. Selon Paul (2016), la visée peut correspondre à la fonction de l'accompagnement qui « renvoie à la mesure politique à laquelle réfère le dispositif, au cadre institutionnel de sa mise en œuvre, à la déontologie du corps de métier, à ce qui fait référence collectivement et au cahier de charges à respecter » (p.78). Toujours selon Paul (2007b), la mission des instances responsables permet d'orienter et de réguler l'accompagnement. Le mandat d'accompagnement des stages en enseignement professionnel, énoncé en problématique, provient du Gouvernement du Québec (2008). Il précise que l'EA doit développer l'autonomie du stagiaire, le soutenir, le diriger et développer ses compétences professionnelles. Arpin et Capra (2008) stipulent que

« l'accompagnement [...] est centré sur l'action d'apprendre de l'enseignant et sur le développement de ses compétences professionnelles au regard de sa pratique » (p.26), notamment, dans le but de mener à son développement professionnel.

D'autre part, L'Hostie *et al.* (2004), tout comme Le Boterf (1993), rappellent la complexité de la fonction d'accompagnement et de sa visée. Pour eux, l'accompagnement doit permettre « l'analyse des interactions et des expériences concrètes vécues sur le terrain par le débutant » (L'Hostie *et al.*, p.132). La visée comporte donc une part éminemment personnelle. Pour reprendre les propos de Guillemette et Lapointe (2011), l'accompagnement s'inscrit comme « [...] une intention à laquelle un système de pensées contribue, donne sens et forme » (p.21). Ainsi, au-delà du mandat confié par les institutions, les EA y donnent sens et forme. La visée s'appréhende donc dans la manière dont ils interprètent cette mission, orientant leurs conduites et justifiant leurs intentions, des éléments déjà soulevés par la théorie des identités explicitées précédemment.

La visée complète les cinq dimensions de l'accompagnement. Ces dernières ne constituent pas des savoirs professionnels. Elles permettent néanmoins de circonscrire le rôle de l'EA et fournissent des indications pour appréhender les savoirs professionnels construits pour accompagner. La figure 2.4 liste donc les différents types de savoirs professionnels recensés pour le métier et pour l'enseignement. Elle comprend également les dimensions de l'accompagnement fournissant ainsi des repères pour saisir les référents liés à chacune des grandes périodes du parcours professionnel de l'EA en enseignement professionnel.

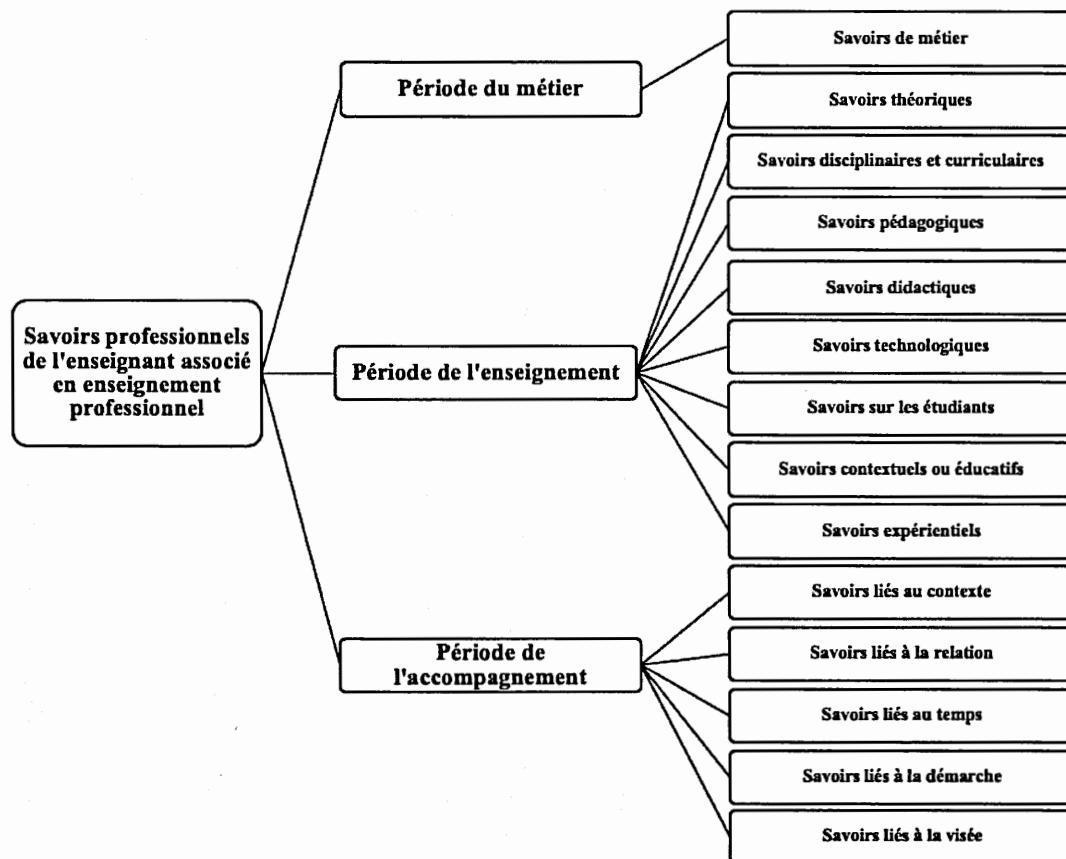


Figure 2.4. Les savoirs professionnels de l'enseignant associé en enseignement professionnel inspirée de Balleux et Gagnon, (2011), Koelher et Mishra (2009), Mialaret et Barbier (2011), Morales Perleza (2016) et Vanhulle (2009)

Pour ce faire, les référents liés à la forme passive de l'expérience nécessitent d'être formalisés pour devenir accessibles à la recherche. C'est par la forme discursive de l'expérience, la dernière forme exposée, que ces traces laissées par le vécu professionnel peuvent être appréhendées.

2.3.3 La forme discursive de l'expérience

Zeitler et Barbier (2012) ont décrit la forme active de l'expérience comme « ce qui advient aux sujets », à son environnement, puis la forme passive comme « ce que les sujets font de ce qui leur advient »; alors que la forme discursive, ou la communication de l'activité, se rapporte à « ce que les sujets disent de ce qui leur advient » (p.114). Il

s'agit de la mise en lisibilité des traces laissées par l'expérience. La communication, autrement dit ce qu'exprime l'individu de son expérience, constitue l'objet, le « quoi », de cette recherche.

Ulmann (2013) souligne la complexité à symboliser l'expérience. Cette mise en symbole, à proprement parler, la mise en mot à travers le langage, fait écho à la perspective symbolique de l'expérience de Dubet (2007). Ce dernier soutient que les acteurs montrent de l'intérêt à expliquer ce qu'ils font et les motifs derrière leur conduite. Dubet (2012) rappelle néanmoins que les événements significatifs, ceux qui se rapportent à des activités cognitives, normatives et sociales suffisamment déterminantes pour imprégner la personne, donc qui laissent des traces transférables dans d'autres contextes, demeurent relativement rares. En ce sens, il convient de chercher dans les propos des sujets des manifestations d'intensité, de tensions, de conflits ou d'enjeux qui marquent des ruptures et des épreuves dans le flux du vécu. Osty (2013) parle de nœuds et d'inflexions qui parsèment les parcours professionnels des individus. Clot (2006) reconnaît ces injonctions dans le discours et suggère que l'argumentation constitue un levier de la construction de soi à travers l'expérience. Vanhulle (2009) appuie cette idée de justification, car « les savoirs professionnels se construisent et s'énoncent en lien avec le travail si celui-ci incite le sujet à en saisir les logiques constitutives et à se positionner par rapport à ces logiques » (p.169).

Tardif et Gauthier (2012) ont plus largement creusé la question de la communication des savoirs. Pour eux, communiquer les savoirs relève de « l'activité discursive qui consiste à essayer de valider à l'aide d'arguments, d'opérations discursives (logiques, rhétoriques, dialectiques, empiriques, etc.) et langagières, une proposition ou une action » (p.249-250). Fenstermacher et Richardson (1994) parlent d'argumentation pratique. Selon eux, l'individu raisonne à propos de ses actions en fonction de ses ambitions et de ses perceptions. Lorsqu'invité à le faire, l'individu peut expliciter sa conduite, décrire ses motivations et ses raisons d'agir, de même qu'explicitier les

résultats obtenus par rapport aux buts poursuivis, et ce, de manière à les rendre accessibles à l'autre. En ce sens, l'argument véhicule les savoirs de l'individu. Par les tentatives de justification et de validation de son activité, plus ou moins riches et complexes, il parvient à symboliser ses savoirs issus de l'expérience.

En revanche, en les rendant visibles à l'autre, l'individu soumet ses savoirs à une nouvelle interprétation. L'individu rend accessible son processus interprétatif et il ne peut échapper à celui de l'autre avec qui il partage. Il y a donc intersubjectivité dans la forme discursive de l'expérience, car « le savoir se déploie dans l'horizon d'autrui et en vue de lui » (Tardif et Gauthier, 2012, p.249). Selon Mailliot (2013), communiquer l'expérience nécessite que le sujet se rende imputable d'un vécu et de ce qu'il en a retiré. L'individu parvient, au moyen du langage, à mettre en perspective son agir et à le justifier (Tardif et Gauthier, 2012).

Cette dernière forme complète le processus de construction de l'expérience puisqu'après avoir été vécue, l'expérience a pu être intériorisée sous forme de savoirs professionnels, puis exprimée sous forme de propos argumentaires par rapport au rôle d'accompagnement de l'EA. La forme discursive constitue donc le matériel saisissable de l'objet d'étude qu'est la dynamique expérientielle et identitaire de l'EA.

2.4 Synthèse des fondements théoriques et conceptuels

Pour rappel, la problématique exposée au premier chapitre a permis de retracer le parcours des EA de l'enseignement professionnel, de la carrière initiale, en passant par la bifurcation vers l'enseignement, jusqu'à la décision de former la relève en enseignement professionnel. Elle a mis en évidence le peu de connaissances à propos de la manière dont les EA de l'enseignement professionnel interprètent leur rôle. À la lumière des transitions effectuées par les EA qui accompagnent les stagiaires du BEP,

il est apparu pertinent de chercher à mieux comprendre l'expérience vécue au cours du parcours professionnel et son apport à la dynamique de construction identitaire de l'EA.

Cette recherche s'appuie principalement sur la théorie des identités (Burke et Stets, 2009) et la décomposition de l'expérience en trois formes (Zeitler et Barbier, 2012; Zeitler *et al.*, 2012). Il apparaît que l'identité, comme l'expérience, relève d'un processus de construction dans l'interaction. L'étude s'inscrit de ce fait, dans la perspective de l'interactionnisme symbolique également explicitée dans ce chapitre (Burke et Stets, 2009; Dubet, 1994; Serpe et Stryker, 2011; Stryker et Burke, 2000). Cette perspective souligne l'interconnexion entre les dimensions sociale et individuelle de l'expérience et de l'identité. Ces deux fondements théoriques acceptent l'idée d'un acteur évoluant au sein d'un système social dont la pratique, les comportements ou la conduite résultent de l'intériorisation des normes sociales partagées. Ils reconnaissent également une forme de rationalité de l'individu, une capacité à porter un regard critique sur son vécu, qui s'exprime par l'hétérogénéité des conduites individuelles (Dubet, 1994).

Plus particulièrement, la théorie des identités de Burke et Stets (2009) a été retenue pour expliquer la relation entre une identité activée et la conduite de l'individu; sa structure hiérarchique permet également de comprendre l'interconnexion entre de multiples identités. En ce sens, elle offre une nouvelle lecture par rapport aux recherches portant sur la transition entre deux identités professionnelles menées auprès d'enseignants de la FP (Balleux, 2011; Deschenaux et Roussel, 2011; Gagné, 2015; Gaudreault, 2011; Grossmann, 2011).

Quant aux travaux de Zeitler et ses collaborateurs (Zeitler, 2012; Zeitler et Barbier, 2012; Zeitler *et al.*, 2012), ainsi que de Dubet (1994, 2007, 2012), avec en arrière-plan la philosophie de Dewey (1934), ils ont mis en évidence les formes active, passive et discursive de l'expérience. Cette manière d'appréhender l'expérience centre la

recherche vers sa forme discursive pour saisir la représentation des parcours professionnels, car elle porte l’empreinte d’un vécu intériorisé et mis en sens. Dès lors, il apparaît tout à fait possible de juxtaposer la dynamique de la construction de l’expérience et celle de l’identité, puisqu’elles s’enracinent dans un même passé, se vivent dans un même présent, entre continuité et rupture, tout en tenant compte d’éléments futurs.

Le concept de savoirs professionnels (Malo, 2005; Tardif et Lessard, 1999; Vanhulle, 2009) et les dimensions de l’accompagnement (Balleux et Gagnon, 2016; Boutinet, 2007; Paul, 2016) circonscrivent plus précisément l’objet pris en compte dans la démarche de collecte et d’analyse de cette recherche. L’attention se trouve particulièrement portée vers les savoirs professionnels construits pour occuper le rôle d’EA, notamment à travers les cinq dimensions de l’accompagnement évoquées précédemment.

La pertinence de ce cadre repose sur sa capacité à saisir, à partir de la forme discursive de l’expérience, les référents identitaires (interprétation du rôle) et les savoirs professionnels (référents de cette interprétation) qui témoignent de la manière dont l’EA a intériorisé son rôle de formateur d’enseignants. Autrement dit, il permet d’appréhender l’apport de l’expérience professionnelle à la construction de l’identité d’EA. La figure suivante synthétise dans un système circulaire les fondements explicites.

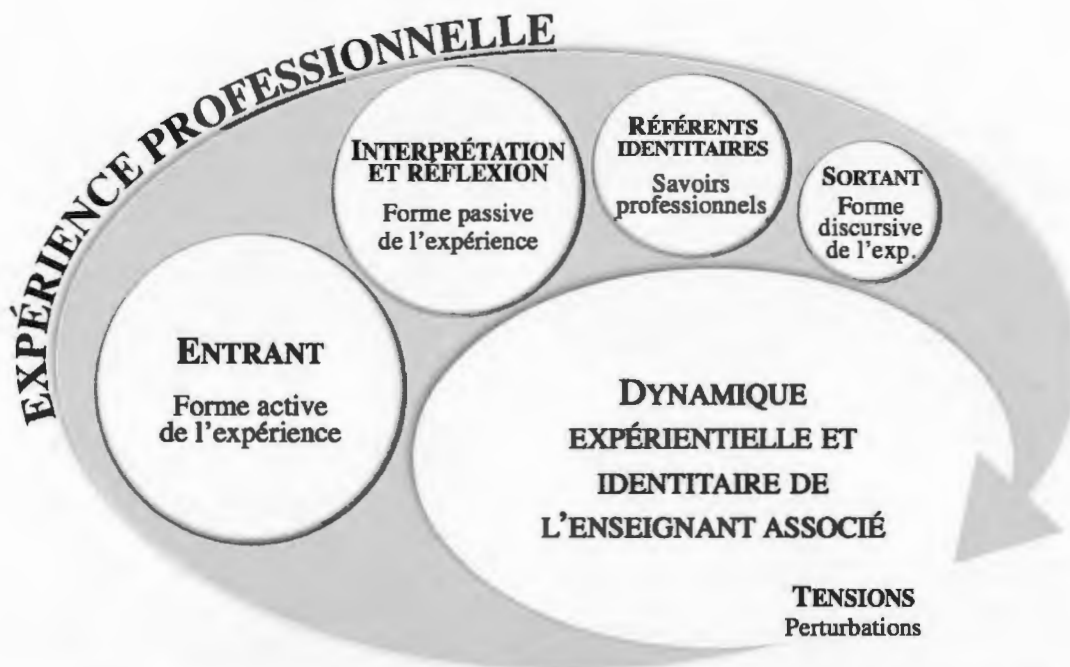


Figure 2.5. Modélisation préliminaire de la dynamique expérientielle et identitaire des enseignants associés en enseignement professionnel inspirée de Zeitler et Barbier (2012) et Burke et Stets (2009)

Cette illustration montre la dynamique identitaire de l'EA qui, comme entendu dans cette recherche, s'inscrit dans un ou plusieurs contextes professionnels selon sa réalité (métier, enseignement, accompagnement). La circularité suggère qu'il n'y a ni début ni fin au processus et qu'il s'opère constamment dans l'interaction. Le cycle indique également, par la taille des cercles, une forme active de l'expérience (entrant) plus large que les autres formes. Tout ce que l'individu vit, ce dont il fait l'expérience, ne s'inscrit pas systématiquement de manière significative dans la construction de son identité (Dubet, 2012) et n'appelle pas la forme passive de l'expérience. La deuxième forme de l'expérience s'associe au processus d'interprétation et de réflexion de l'identité duquel émergent les référents identitaires et les savoirs professionnels construits sur lesquels capitalise l'individu (Mailliot, 2013). Il parvient néanmoins à mettre en sens une partie de son vécu par une activité réflexive plus ou moins consciente (Schön, 1987), selon les dilemmes, les conflits, les ruptures qu'entraînent les événements. Il s'y trouve le germe de l'innovation, la capacité créatrice de l'acteur, que les interactions permettent

de faire resurgir (Mailliot, 2013). Enfin, l'individu n'arrive à rendre compte que d'une partie de ces savoirs par l'intermédiaire du symbole que constitue le langage (Tardif et Gauthier, 2012), soit la forme discursive de l'expérience. Les tensions et les perturbations dans la figure annoncent la zone sensible entre les comportements adoptés en interaction (sortant), les résultats obtenus et perçus et leur adéquation avec les référents identitaires activés. Elles se rapportent aussi à l'intersubjectivité des acteurs qui réengagent constamment la dynamique illustrée, chaque individu réinterprétant sa réalité selon son propre parcours et le sens qu'il y donne. Les propos alors tenus et la conduite de l'individu dans l'interaction réinvestissent le champ du vécu et mènent à des reconstructions de l'expérience antérieure, à des ajustements identitaires, à des réorientations de l'action en contexte professionnel selon le vécu actuel et en anticipation de visées futures.

2.4.1 Les objectifs de recherche

Eu égard à la modélisation préliminaire (figure 2.5, p.70) de la dynamique expérientielle et identitaire des EA en enseignement professionnel (Burke et Stets, 2009; Zeitler et Barbier, 2012), des objectifs de recherche plus pointus sont avancés pour répondre à la question générale de recherche, à savoir : *selon les enseignants associés en enseignement professionnel, comment l'expérience vécue au cours de leur parcours professionnel contribue-t-elle à la construction de leur identité professionnelle de formateur d'enseignants?*

Objectif 1

- 1- *Expliciter l'interprétation que les enseignants associés font des rôles professionnels qu'ils ont exercés pendant les principales périodes de leur parcours.*

Le premier objectif, qui repose sur la théorie des identités (Burke et Stets, 2009), tend à mettre en évidence la diversité des parcours professionnels des EA. Il permet de

compléter la dynamique identitaire déjà connue des enseignants de la FP (Balleux, 2011; Gagné, 2015; Gaudreault, 2011) jusqu'au rôle d'EA. Cet objectif vise à mieux comprendre la prédominance de certains référents identitaires par rapport au rôle méconnu de l'EA (Gagnon et Rousseau, 2010). L'amalgame des identités éclaire, entre autres, la conciliation de ces dernières et leur influence dans la conduite de l'EA.

Objectif 2

2- Repérer et décrire les évènements et les interactions significatifs au fil du parcours professionnel de l'enseignant associé.

Ce deuxième objectif, qui s'appuie sur les fondements théoriques de l'expérience (Dewey, 1934; Dubet, 1994, 2007; Zeitler, 2012; Zeitler et Barbier, 2012; Zeitler *et al.*, 2012), propose de revisiter le parcours des EA pour repérer des interactions et des évènements significatifs par rapport à la pratique du métier, de la profession enseignante et de l'accompagnement. Particulièrement, il importe de repérer les évènements, d'identifier les acteurs importants et de décrire le sens que leur donne l'EA en tant que contribution à sa manière d'interpréter son rôle. Ces moments et ces individus déterminants peuvent constituer des situations et des agents importants pour valoriser et reconnaître de rôle d'EA.

Objectif 3

3- Dégager les savoirs professionnels construits qui permettent d'exercer le rôle d'accompagnement de l'enseignant associé en enseignement professionnel.

Le dernier objectif fait appel aux concepts de savoirs professionnels (Malo, 2005; Morales Perleza, 2016; Tardif et Gauthier, 2012; Tardif et Lessard, 1999) et aux dimensions de l'accompagnement (Balleux *et al.*, 2016; Balleux et Gagnon, 2011, 2016). Cet objectif dépasse la démarche descriptive pour aller vers une perspective interprétative de compréhension du phénomène sous un nouvel angle. Cet objectif tend à dégager les traces qu'ont laissées les évènements et les personnes, en termes de

savoirs professionnels utiles pour accompagner les stagiaires du BEP. La mise en relation des identités professionnelles, des interactions et des événements significatifs, ainsi que des savoirs professionnels, vise donc à mieux comprendre la dynamique expérientielle et identitaire des EA et la manière dont ils exercent leur rôle auprès des stagiaires.

2.4.2 Le but de la recherche

En somme, cette recherche se veut une proposition sur les plans théorique et empirique pour comprendre comment le vécu professionnel contribue à la manière de se définir et d'agir en tant que professionnel. Sur le plan scientifique, elle vise une contribution au modèle de la dynamique identitaire des enseignants en FP, et ce, en y annexant et décrivant le rôle d'EA (objectif 1). Ce but mène à poser un nouveau regard sur les parcours professionnels en transition, notamment sous l'angle des savoirs professionnels issus d'événements et d'interactions significatifs qui témoignent de l'intériorisation des rôles professionnels occupés (objectif 2 et 3). Sur le plan professionnel, cette recherche propose notamment de dégager des pistes et des orientations pour valoriser et reconnaître le rôle d'EA en enseignement professionnel au Québec. Ces lignes directrices visent à permettre un meilleur arrimage des pratiques entre les instances responsables des milieux universitaires et professionnels. Afin de répondre à la question de recherche et pour atteindre les objectifs fixés, des stratégies de collecte et d'analyse ont été sélectionnées pour leur capacité à renseigner sur le phénomène, ce que détaille le troisième chapitre.

CHAPITRE 3 :

CADRES MÉTHODOLOGIQUE ET ANALYTIQUE

Le premier chapitre a particulièrement mis en évidence la dynamique entre l'expérience et l'identité des EA en enseignement professionnel. Compte tenu de la connaissance partielle dont disposent les milieux scientifiques et professionnels du rôle qu'ils occupent auprès des stagiaires du secteur professionnel, il est apparu important de s'adresser aux EA pour mieux comprendre leur vécu. Pour parvenir à saisir l'apport de l'expérience à la dynamique de construction identitaire des EA, des fondements théoriques et conceptuels ont été mobilisés. Le deuxième chapitre expose donc ces théories et concepts, de même que les aprioris de recherche qui éclairent l'objet et la question de recherche, à savoir l'identité, l'expérience, les savoirs et les dimensions de l'accompagnement. Le présent chapitre explique, pour sa part, les choix effectués pour mettre en œuvre un dispositif méthodologique approprié. Il décrit le type de recherche, ainsi que le protocole de collecte et d'analyse élaboré.

3.1 Le type et la posture de recherche

Suivant Paillé et Mucchielli (2008) et Savoie-Zajc (2011), cette recherche constitue une quête de sens, partagée entre les EA et le chercheur, intrinsèquement liée à la recherche interprétative. La formulation utilisée par Poupart (2011) pour décrire l'interactionnisme symbolique s'accorde à cette idée, car la recherche s'applique à *rendre compte* et à *tenir compte* de la perspective des individus dans la saisie de leur réalité sociale. De ce fait, *tenir compte* exige de donner la parole aux acteurs, et *rendre compte*, d'explicitier les traces de l'expérience qu'ils choisissent de partager dans le cadre de la recherche.

Zeitler (2012) soulève la difficulté à saisir l'expérience et suggère de privilégier une approche basée sur la collecte de données qualitatives. La mise en lisibilité de soi, dans une perspective interactionniste, fait appel aux dimensions subjectives de l'individu et aux conditions objectives qui façonnent son parcours (Poupart, 2011). Dans cette quête de compréhension, le type de recherche doit donner accès à des données discursives, saisies par rapport à des systèmes d'interactions et situées par rapport à leur contexte (Anadón, 2006). De ce fait, elle s'inscrit dans une posture compréhensive puisqu'elle vise à mieux comprendre la dynamique expérientielle et identitaire des EA à partir du sens qu'ils y donnent (Schurmans, 2011).

Cette recherche d'intelligibilité constitue l'une des formes sociales de la recherche selon Barbier (2008). Selon la logique de cette forme, les activités de recherche doivent s'organiser de manière à permettre la production de liens entre les existants, c'est-à-dire entre des données descriptives ou factuelles. De ce fait, la recherche tend à rendre compte du « fonctionnement » d'un phénomène, ce qui exige préalablement de pouvoir en faire « l'état » (Barbier, 2008). Face à un déficit d'informations à propos des existants, les activités de recherche doivent également prendre la forme de l'établissement des données. Autrement dit, la démarche de collecte et d'analyse doit d'abord mener à la production de descriptions sur les existants, puis à l'énonciation de liens entre eux.

3.2 La démarche de collecte des données

L'examen de plusieurs recherches sur l'identité professionnelle, l'expérience professionnelle, ou sur les deux à la fois, citées dans la problématique et le cadre théorique, a permis de dégager certaines distinctions entre leurs cadres méthodologiques, mais surtout plusieurs rapprochements qui éclairent la démarche de collecte et d'analyse de cette recherche.

Les recherches ayant pour objet l'identité professionnelle, comme celles de Gohier *et al.* (2001), de Balleux, Castellan et Sahuc (2010) et de Mukamurera et Balleux (2013) mettent toutes à profit l'entretien semi-dirigé. Autant pour illustrer un modèle, retracer des trajectoires biographiques ou explorer une situation pour en dégager les enjeux; ces recherches mettent l'accent sur la nécessité de donner la parole aux sujets. Les chercheurs procèdent ensuite à des analyses thématiques du corpus, ainsi qu'à certaines analyses statistiques (Mukamurera et Balleux, 2013), pour dégager le sens des propos. Voyer et Zaidman (2014) se distinguent en abordant l'identité professionnelle selon les repères disponibles dans des documents institutionnels. L'analyse documentaire effectuée suggère que le texte écrit possède le potentiel de renseigner sur ce phénomène.

Les recherches de Perez-Roux (2005, 2010, 2011, 2012, 2014, 2016) qui portent sur les transitions identitaires, dont certaines avec des enseignants de la FP (Perez-Roux, 2010, 2011), s'étendent sur plus d'une dizaine d'années. Il en ressort que la chercheuse appuie sa démarche exploratoire, auprès de nouveaux groupes de sujets, sur l'usage de questionnaires (Perez-Roux, 2010, 2011, 2012, 2014), qu'elle approfondit ensuite avec des entretiens semi-dirigés. Elle a ajouté le journal de bord des participants comme dispositif à l'analyse de pratiques afin d'étudier les parcours professionnels sur trois ans (Perez-Roux, 2014). Sa démarche d'analyse des données repose principalement sur l'analyse structurale (Demazière et Dubar, 2004). Il appert que la méthode du questionnaire peut précéder efficacement celle de l'entretien devant un groupe pour lequel peu d'informations s'avèrent disponibles. De même, la démarche d'analyse structurale, une variante de l'analyse thématique, apparaît tout indiquée pour articuler l'expérience vécue à la subjectivité des parcours professionnels, ainsi qu'aux identités construites dans l'interaction (Dubar, 1998).

Concernant les travaux portant sur l'expérience professionnelle, trois exemples dont le contexte se rapproche de celui de cette recherche ont été retenus. Ainsi, Balleux et

Gagnon (2016), Dumoulin (2014), de même que Gagnon (2017) traitent de l'expérience dans un contexte d'accompagnement. Leurs objectifs ont exigé de mettre en place des méthodes de collecte différentes : le récit de soi (Balleux et Gagnon, 2016), un dispositif d'échanges sous forme de mentorat (Dumoulin, 2014) et des entretiens semi-dirigés (Gagnon, 2017). Là où ces recherches sur l'expérience convergent, c'est dans la manière de mener la collecte, c'est-à-dire en accompagnant le sujet pendant le processus : soit avec l'analyse réflexive accompagnée (Balleux et Gagnon, 2016), soit avec des entretiens à double sollicitation (Dumoulin, 2014) ou avec des questions ouvertes et des relances favorisant la narration du vécu. Ce constat confirme le rôle du chercheur dans l'explicitation de l'expérience du sujet, et ce, dans une perspective de soutien et d'accompagnement pour permettre d'approfondir les situations et d'argumenter les motivations derrière la conduite des individus.

D'autres études ont déjà pris en compte l'interdépendance de l'expérience et de l'identité professionnelle sous l'angle de la transition entre deux espaces professionnels. Les travaux de Martineau et Presseau (2012) et Mègemont et Baubion-Broye (2001), ainsi que ceux de Deschenaux et Roussel (2011), Duchesne (2011), Balleux (2011) et Grossmann (2011) constituent des exemples plus spécifiquement reliés à l'expérience de transition. En dehors de Mègemont et Baubion-Broye (2001) qui adoptent une démarche par questionnaire avec traitement statistique soulignant le potentiel descriptif, mais aussi les limites de cette méthode, les autres chercheurs ont tous mené des entretiens. Dans le sens des propos d'Anadón (2006), le recours à l'entretien met en lumière la place cruciale à donner aux sujets pour comprendre les phénomènes étudiés. Les entretiens semi-dirigés semblent mieux convenir pour retracer les éléments significatifs, justifier les idées et dégager le sens donné à l'expérience et à la construction de l'identité. Quant aux analyses, la démarche inductive (Duchesne, 2011) et l'analyse thématique (Deschenaux et Roussel, 2011;

Martineau et Presseau, 2012) ou sa variante structurale (Grossmann, 2011) constituent les choix répertoriés.

Ces recherches ne constituent qu'une partie de celles consultées pour ce projet. Elles permettent néanmoins de souligner le potentiel du questionnaire pour dresser le portrait d'une situation et de ses acteurs. Elles mettent aussi en lumière l'importance d'accorder la parole aux sujets, notamment sous la forme d'entretiens dans lesquels le chercheur adopte une posture d'accompagnateur. Elles réaffirment la pertinence de collecter des données qualitatives pour saisir le sens et la signification du discours portant sur l'identité et l'expérience. Ces constats, mais surtout les impératifs de la question et des objectifs de recherche, mènent aux choix méthodologiques résumés dans le tableau suivant.

Tableau 3.1. Synthèse des étapes de collecte des données

Protocole de collecte	
Étape 1	Journal de bord du chercheur Conserve les notes, les traces et les descriptions
Étape 2	Questionnaire Dresse le portrait du groupe des EA en enseignement professionnel et retrace leurs identités professionnelles
Étape 3	Entretiens biographiques phase I Cible des événements et des actants significatifs dans le parcours des EA
Étape 4	Document écrit Confirme la chronologie du parcours professionnel
Étape 5	Entretiens biographiques phase II Explore les traces laissées (savoirs professionnels) par les événements et les actants

Les sections qui suivent détaillent donc les outils et les stratégies mis de l'avant pour collecter les données.

3.2.1 Le journal de bord (étape 1)

La recherche qualitative constitue un processus itératif dont la démarche exige des allers-retours entre les différentes étapes desquelles le chercheur conserve des traces (Baribeau, 2005). Ces notes détaillées prennent, le plus souvent, la forme d'un journal de bord (Savoie-Zajc, 2011) sur lequel Roy (2009) met également l'accent. Le journal de bord peut contenir des notes descriptives, méthodologiques et théoriques; ce qui le place à la fois parmi les outils de collecte et d'analyse de données (Baribeau, 2005).

Le journal de bord exige une démarche active de réflexion tout au long de la recherche. Il constitue l'artéfact de cette activité cognitive en rendant visibles et en soutenant les prises de conscience. Il offre un espace d'expression ouvert et dénué de jugement extérieur pour rapporter des détails sur les événements, les interactions, l'environnement et les contextes et pour faire ressortir les aprioris théoriques et conceptuels dont le chercheur s'est imprégné (Savoie-Zajc, 2011).

Dans son journal de bord, le chercheur collecte des données sous forme de descriptions de faits, d'évènements, d'observations. Il note le déroulement des activités et l'utilise pour reconstituer les contextes de recherche et ceux dans lesquels évoluent les participants. Il note les changements et l'évolution du dispositif méthodologique. Enfin, le journal de bord permet de colliger les informations sous forme de parties d'analyse, de synthèses, d'idées ou de modèles (Baribeau, 2005). Un tel outil de suivi fait ressortir les aprioris du chercheur, tout en conservant des traces, en supportant la réflexion et en permettant d'établir des liens entre les aspects théoriques, méthodologiques et analytiques de la recherche (Roy, 2009) :

Un cas est souvent composé d'éléments très variés, y compris des témoignages contradictoires et des facteurs de contexte très étendus, dont l'interprétation demandera plusieurs jours de réflexion. [... En] notant tout dans son journal, le chercheur finira par prendre conscience de ses biais et par

objectiver sa pensée et ses interprétations (Roy, 2009, p. 219).

Baribeau (2005), ainsi que Valéau et Gardody (2016) soutiennent également que les activités cognitives et les processus mentaux propres à la collecte et à l'analyse de données qualitatives peuvent être ainsi mis en lisibilité, au moins en partie, pour les utilisateurs de la recherche. Pourtant, il soulève un questionnement par rapport aux pratiques entourant la présentation intégrée d'éléments du journal de bord aux écrits scientifiques (Valéau et Gardody, 2016). Il s'avère peu fréquent de retrouver des extraits du journal de bord du chercheur dans les rapports de recherche ou les articles scientifiques par exemple. Pour y remédier, cette recherche s'appuie sur la démarche de la modélisation systémique (Caetano, 2016; Gendron et Richard, 2015) présentée subséquemment comme stratégie d'analyse en extension au journal de bord. En outre, bien qu'il constitue la première étape, le journal de bord supporte l'ensemble du processus de collecte et d'analyse décrit dans ce chapitre.

3.2.2 Le questionnaire (étape 2)

Les écrits consultés et présentés en problématique ont mis en lumière le peu d'informations entourant la situation des EA en enseignement professionnel. La recherche menée par Deschenaux *et al.* (2012) indique qu'ils sont parvenus à rejoindre 101 EA par une importante étude réalisée auprès de tous les programmes de BEP du Québec. Le questionnaire distribué se destinait à plusieurs intervenants des stages du BEP; ils ont donc récupéré peu de données spécifiquement sur le parcours, l'identité ou le rôle des EA. De son côté, Rousseau (2008) a rejoint 153 des 447 EA et mentors ayant collaboré à la formation des stagiaires du BEP de l'Université de Sherbrooke entre 2004 et 2007. Dans cette recherche, les professionnels ont été joints par un questionnaire principalement composé d'échelles de Likert. À titre comparatif, 1298

stages ont été supervisés par des EA en FP au Québec en 2014-2015⁸. Étant donné le peu d'informations disponibles sur le groupe des EA en enseignement professionnel, il apparaît pertinent de mener une première phase exploratoire, soit pour décrire l'existant (Barbier, 2008), en distribuant un nouveau questionnaire électronique composé de questions ouvertes. Bien que les descriptions obtenues avec ce type d'instrument restent partielles, elles s'avèrent généralement plus nombreuses que par voie postale (Fenneteau, 2002).

Selon Roy (2009), le questionnaire constitue un moyen de dresser le portrait d'une situation, d'en circonscrire la nature et l'envergure. Il permet de découvrir des pistes fertiles pour obtenir des informations et d'anticiper des obstacles à franchir. Vu comme une préenquête (Roy, 2009), le questionnaire permet de dresser le portrait du groupe des EA et, plus largement, le contexte de cette étude. Les réponses servent notamment à orienter les étapes subséquentes de collecte et d'analyse.

Pour ce faire, le questionnaire repose sur des éléments théoriques de manière à en permettre l'enrichissement au terme de la recherche (Ayerbe et Missonier, 2007; Yin, 2003, 2013). Il se compose de quatre blocs de questions mixtes, fermées et ouvertes, pour obtenir divers renseignements. Le bloc 1 porte sur les données sociodémographiques, dont le sexe, l'âge et la formation complétée. À ce jour, la présence simultanée d'enseignants en FP qui possèdent un certificat et d'autres qui détiennent un baccalauréat en enseignement professionnel dans les CFP s'avère connue, mais leur répartition parmi les EA, elle, demeure inconnue.

⁸ Pour les années ultérieures, les stages de la formation professionnelle et de la formation générale des jeunes ont été traités indistinctement (Source : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieure, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, données colligées le 16 février, 2017).

Tableau 3.2. Première partie du questionnaire destiné aux enseignants associés

Bloc 1. Données sociodémographiques	
1. Sexe :	Homme <input type="checkbox"/> Femme <input type="checkbox"/>
2. Âge :	20-29 ans <input type="checkbox"/> 30-39 ans <input type="checkbox"/> 40-49 ans <input type="checkbox"/> 50-59 ans <input type="checkbox"/> 60 ans et plus <input type="checkbox"/>
3. Quel diplôme en enseignement détenez-vous?	
	Baccalauréat en enseignement professionnel <input type="checkbox"/>
	Certificat en enseignement professionnel <input type="checkbox"/>
	Je suis toujours inscrit au baccalauréat en enseignement professionnel <input type="checkbox"/>
	Autre <input type="checkbox"/>

Le bloc 2 s'adresse aux EA ayant exercé un métier pendant 3000 heures avant de devenir enseignant en FP. Il cherche à préciser les emplois occupés, à définir la manière de se percevoir professionnellement et à saisir l'importance de cette période dans le parcours vers l'accompagnement de stagiaires.

Tableau 3.3. Deuxième partie du questionnaire destiné aux enseignants associés

Bloc 2. Carrière initiale					
4. Pouvez-vous nommer et décrire les principaux emplois occupés avant de devenir enseignant(e)?					
	Titre d'emploi	Secteur d'activités	Statut d'emploi	Diplôme pertinent (s'il y a lieu)	Nombre d'années d'expérience
Dernier occupé					
Précédent					
3e					
5. Lequel de ces emplois a été le plus marquant avant votre passage vers l'enseignement? Expliquez.					
6. Comment pourriez-vous résumer cette période de votre carrière (avant de devenir enseignant)?					
7. Diriez-vous que votre expérience du métier a été déterminante dans votre cheminement d'enseignant associé? Pour quelles raisons?					

Le troisième bloc se divise en deux parties, l'une pour les EA qui enseignent en FP et l'autre pour les EA qui occupent ou ont occupé d'autres rôles dans les CFP comme les

conseillers pédagogiques. Pour les premiers, il interroge la bifurcation vers l'enseignement, la situation professionnelle dans la profession et, encore une fois, l'importance de cette période dans le parcours vers l'accompagnement de stagiaires. Pour les seconds, le questionnaire permet de dresser un rapide portrait du rôle occupé dans le CFP.

Tableau 3.4. Troisième partie du questionnaire destiné aux enseignants associés

Bloc 3A. Profession enseignante
8. De quelle manière la possibilité d'enseigner s'est présentée à vous?
9. Pour quelle raison principale avez-vous décidé de devenir enseignant(e)?
10. Depuis combien de temps enseignez-vous? 0 à 4 ans <input type="checkbox"/> 5 à 9 ans <input type="checkbox"/> 10 à 14 ans <input type="checkbox"/> 15 à 19 ans <input type="checkbox"/> plus de 20 ans <input type="checkbox"/>
11. Quel est votre statut d'emploi : À contrat temps plein <input type="checkbox"/> À contrat temps partiel <input type="checkbox"/> Permanent <input type="checkbox"/> Remplaçant <input type="checkbox"/>
12. Si vous aviez à vous définir en tant qu'enseignant(e), comment vous décririez-vous?
13. De quelle manière votre expérience en enseignement a-t-elle été déterminante dans votre cheminement d'enseignant(e) associé(e)?
Bloc 3B. Autre profession qu'enseignant
14. Occupez-vous ou avez-vous occupé un autre emploi qu'enseignant dans un CFP? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
15. Quel emploi, autre qu'enseignant, avez-vous occupé dans un CFP?
16. L'occupez-vous toujours? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>
17. Combien d'années d'expérience avez-vous pour ce poste? Moins d'un 1 <input type="checkbox"/> 1 à 3 ans <input type="checkbox"/> 4 à 6 ans <input type="checkbox"/> 7 à 9 ans <input type="checkbox"/> 10 ans et plus <input type="checkbox"/>
18. Possédez-vous une formation liée à cet emploi? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Laquelle?
19. Quelles sont vos principales responsabilités?
20. Diriez-vous que cet emploi est déterminant par rapport à votre rôle d'enseignant(e) associé(e)? Expliquez.

Le dernier bloc correspond à la fonction d'accompagnement. Il s'intéresse à la tâche, à la formation, au rôle, aux motivations et aux difficultés par rapport à la fonction d'EA. Ces données comptent parmi les premières recueillies sur le groupe des EA en enseignement professionnel. En ce qui concerne la question 26, la seule à utiliser une échelle, elle reprend les items du tableau 1.3 (p.20) élaboré en problématique à partir des documents remis aux EA par les universités.

Tableau 3.5. Quatrième partie du questionnaire destiné aux enseignants associés

Bloc 4. Accompagnement des stagiaires					
21. De quelle manière la possibilité d'accompagner des stagiaires s'est-elle présentée à vous?					
22. Depuis combien de temps accompagnez-vous des stagiaires? Moins d'un an <input type="checkbox"/> 1 à 3 ans <input type="checkbox"/> 4 à 6 ans <input type="checkbox"/> 7 à 9 ans <input type="checkbox"/> 10 ans et plus <input type="checkbox"/>					
23. À combien estimez-vous le nombre de stagiaires que vous avez accompagnés?					
24. Accompagnez-vous des stagiaires présentement? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>					
a. Si non, à quel trimestre l'avez-vous fait la dernière fois?					
25. Avez-vous suivi des formations en lien avec l'accompagnement des stagiaires?					
a. Si oui, quels étaient les principaux thèmes abordés?					
b. Si non, pour quelles raisons?					
26. Cochez à quel point ces énoncés correspondent à votre rôle d'enseignant associé:					
Items					
Légende : 1= Très fréquemment, 2= Plutôt fréquemment, 3= Peu fréquemment, 4= Pas du tout fréquemment					
1.	Partager l'information avec le stagiaire (communiquer, renseigner)	1	2	3	4
2.	Interagir avec le stagiaire (le rencontrer, établir une relation de confiance)				
3.	Rétroagir sur sa pratique				
4.	Guider le stagiaire (lui permettre d'expérimenter, le laisser découvrir)				
5.	Observer le stagiaire				
6.	Évaluer le stagiaire (porter un regard critique)				
7.	Accueillir le stagiaire (faciliter son intégration dans le CFP et la classe)				
8.	Vous former en tant qu'enseignant associé (participer aux formations)				
9.	Favoriser l'analyse réflexive chez le stagiaire				
10.	Planifier pour aider le stagiaire à s'organiser (préparer, prévoir)				
11.	Fournir des ressources au stagiaire (matérielles, didactiques, humaines)				
12.	Assurer la conformité des activités aux exigences du stage				
13.	Soutenir le stagiaire (accompagner, assister, aider)				
14.	Collaborer avec le stagiaire et le superviseur (travailler de concert)				
15.	Stimuler le stagiaire (s'engager, encourager)				
16.	Favoriser une approche différenciée auprès du stagiaire (adapter les interventions)				
17.	Autre rôle (préciser) :				
27.	Pour quelle(s) raison(s) principales avez-vous décidé de devenir enseignant(e) associé(e)?				
28.	Quelles sont les principales difficultés rencontrées dans l'accompagnement des stagiaires?				
29.	Diriez-vous que vous vous sentez légitime dans votre rôle d'enseignant associé? Expliquez.				
30.	Vous sentez-vous reconnu(e) dans votre rôle d'enseignant(e) associé(e)? Pourquoi?				
31.	De même, vous considérez-vous bien soutenu(e) dans ce rôle? Pourquoi?				

Le questionnaire se conclut par des remerciements aux participants et une invitation à manifester leur intérêt à participer à la phase des entretiens. Cette réponse envoyée par courriel se distingue entièrement du formulaire rempli par le participant et assure la confidentialité des données recueillies.

Enfin, une mise à l'essai a été réalisée avec un EA-test qui a répondu au questionnaire en commentant les questions et ses réponses, ainsi qu'en émettant des commentaires après l'avoir complété pour assurer la clarté et la validité du questionnaire (Fenneteau, 2002). Cette mise à l'essai a mené à quelques changements mineurs comme d'offrir un espace de texte plus long pour justifier leurs propos. Des exemples ont aussi été ajoutés pour aider les participants à remplir le tableau sur les emplois antérieurs dans le premier bloc. De même, quelques formulations ont été modifiées pour correspondre davantage au vocabulaire utilisé par les EA.

Les répondants au questionnaire

Après avoir obtenu les approbations éthiques des universités offrant un programme de BEP au Québec (UQAC, UQAM, UQAR, UQAT, UdeS), le questionnaire a été acheminé aux EA, soit entre le 27 février et le 6 mars 2018. L'invitation, contenant une brève description du projet, le formulaire de consentement et l'approbation éthique finale (Annexes A, B et C), a été transférée par courriel avec l'hyperlien vers le questionnaire monté sur la plateforme LimeSurvey. Cette plateforme permet d'extraire les données pour les analyser avec différents outils, dont le logiciel Excel utilisé dans cette recherche. Un rappel a été effectué trois semaines plus tard, soit après quelques jours sans nouvelles saisies. Au total, 1100 invitations ont été envoyées à des EA ayant accompagné des stagiaires en enseignement professionnel au cours des deux à cinq dernières années dans ses différentes universités. Toutefois, il demeure impossible de connaître le nombre total d'EA joints puisque, comme mentionné par les EA ayant participé aux entretiens, certains accompagnent des stagiaires provenant d'une, deux

ou même trois universités. Ils ont donc reçu l'invitation à plusieurs reprises. 186 répondants ont rempli en totalité ou en partie le questionnaire : le nombre est précisé pour chaque item dans le chapitre des résultats. Comme il s'agit de questions ouvertes, les répondants restent libres de répondre ou non aux questions, le nombre de réponses utilisables varie donc de 125 à 186 selon les questions. Le chapitre des résultats présente en détail la description du groupe des EA tiré du questionnaire.

3.3 L'étude de cas

Yin (2013) et Collerette (1997) soutiennent que l'étude de cas permet d'appréhender des phénomènes interhumains complexes et multifactoriels. Par sa nature relationnelle, son caractère situé et la complexité du phénomène qu'elle soulève (Stake, 2000), la question de recherche appelle ce type d'approche. L'étude de cas, dans une visée explicative, permet de dégager des liens entre des événements et des interactions pour découvrir des tendances capables d'expliquer ou de prédire la conduite d'individus (Prévost et Roy, 2012). Elle apparaît particulièrement désignée pour surmonter le défi de saisir et d'interpréter le langage afin de mieux comprendre l'expérience vécue (Stake, 2000). Elle ne constitue pas une méthode de recherche en soi, il s'agit plutôt d'un type de recherche intégrant une ou plusieurs méthodes appropriées à cette dernière (Merriam, 1998; Roy, 2009). Bien qu'elle recoure fréquemment à l'observation directe, elle ne s'y limite pas. La triangulation d'autres sources massives d'informations comme les entretiens, les questionnaires et les documents écrits constituent un choix à privilégier lorsque le phénomène, par exemple les parcours professionnels passés, ne se prête pas à l'observation directe (Creswell et Creswell, 2018; Peneff, 1994).

Merriam (1998) décrit l'étude de cas comme un processus particulariste, descriptif, euristique et inductif. Elle repose sur un travail d'interprétation par le chercheur de la représentation du vécu partagé par le sujet, ce qui met en évidence l'intersubjectivité de cette activité de quête de sens et de significations. De plus, le processus mis en

œuvre pour construire une compréhension globale ou approfondie, selon le cas, s'appuie sur une description détaillée des événements et des interactions, et ce, en tenant compte du fonctionnement du système dans lequel se produit le phénomène (Barbier, 2008).

Pour sa part, Yin (2003) reconnaît également la pertinence de l'étude de cas dans l'investigation de l'expérience humaine, autant dans des contextes plus individuels comme les parcours de vie, que pour des phénomènes à l'échelle sociétale. Au-delà du pouvoir exploratoire et descriptif de l'étude de cas (Hamel, 1997), Yin (2003) lui concède un haut potentiel explicatif, notamment parce qu'elle requiert une articulation constante avec les références théoriques servant de cadrage à la recherche. Le potentiel de généralisation de l'étude de cas s'appuie d'ailleurs sur l'élaboration de propositions théoriques qui orchestrent la démarche de recherche.

Stake (2000) souligne la perspective compréhensive de l'étude de cas pour des problématiques à dimensions sociales. Il entend d'ailleurs le cas comme étant l'objet d'étude plutôt qu'un moyen de l'appréhender; en l'occurrence, la dynamique expérientielle et identitaire des EA devient le cas-objet⁹, plutôt que les EA sélectionnés, qui eux, s'avèrent les cas-témoins¹⁰.

Pour appréhender le cas-objet (le phénomène), Stake (2000) propose trois types d'études de cas. Ce cas-objet détermine le choix d'un de ces types et ce choix oriente la sélection du ou des cas-témoins pour la suite de la démarche. Lorsque l'objet d'étude se révèle interne à un cas, le choix du cas-témoin s'effectue selon sa particularité. Cette démarche relève de l'étude de cas nommée intrinsèque. Dans une étude de cas dite instrumentale, le cas-objet se trouve externe aux acteurs. Dans ce type, le cas-témoin

⁹ L'expression cas-objet réfère au phénomène à l'étude, celui de la dynamique expérientielle et identitaire des EA.

¹⁰ L'expression cas-témoin correspond à l'individu, au groupe, aux individus ou aux groupes susceptibles de fournir un matériel discursif riche et pertinent à propos du cas-objet.

sélectionné sert à faciliter la compréhension du phénomène. Ces deux premiers types relèvent d'un cas unique choisi pour leur spécificité interne ou leur rapprochement externe au cas-objet de l'étude. Le troisième type d'étude de cas, l'étude de cas multiple, s'inscrit comme une extension à l'étude de cas instrumentale. Dans ce dernier type, plusieurs cas contribuent à enrichir la compréhension du phénomène.

Des trois types d'études de cas proposés par Stake (2000), l'étude de cas multiple apparaît la plus pertinente pour comprendre la dynamique expérientielle et identitaire des EA en enseignement professionnel. Même si cette dynamique comporte une part éminemment individuelle, ce phénomène s'appréhende comme un système social partagé par un groupe professionnel. En effet, il s'agit d'un phénomène externe aux acteurs, qui ne relève pas d'un seul d'entre eux et qui bénéficie donc de l'investigation de plus d'un cas (Stake, 2000). Dans l'optique de la perspective biographique décrite subséquemment, il s'agit d'un cas où le sujet constitue un groupe possédant des caractéristiques communes et une situation partagée, plutôt qu'un individu singularisé (Peneff, 1994). Comme le résume Roy (2009) : « La multiplication des cas ne sert pas à faire des comparaisons internes entre cas, du moins pas à priori, même si en pratique la méthode mènera à des comparaisons pour mieux saisir l'interaction entre les cas et leur environnement » (p.202-203).

Dans une étude de cas, la sélection des cas s'avère primordiale (Miles et Huberman, 2003). Elle se réalise, non pas sur une base statistique de représentativité, mais sur la qualité et la capacité des cas à contribuer à la compréhension du phénomène (Stake, 1995). Cette qualité, Gagnon (2011) la reconnaît par la répartition géographique des cas sélectionnés. Hamel (1997) et Ayerbe et Missonier (2007) invitent à choisir des cas en vue de permettre un enrichissement sur le plan théorique. Cette manière de sélectionner les participants vise ultimement un retour sur les éléments théoriques existants afin d'en dégager une meilleure compréhension (Yin, 2013). Comme le montre la figure 3.1, chaque cas-témoin (les EA) s'insère dans un système plus vaste

constitué par le cas-objet (la dynamique expérientielle et identitaire) porteur de différents contextes tels qu'éducatif, politique, historique et culturel.

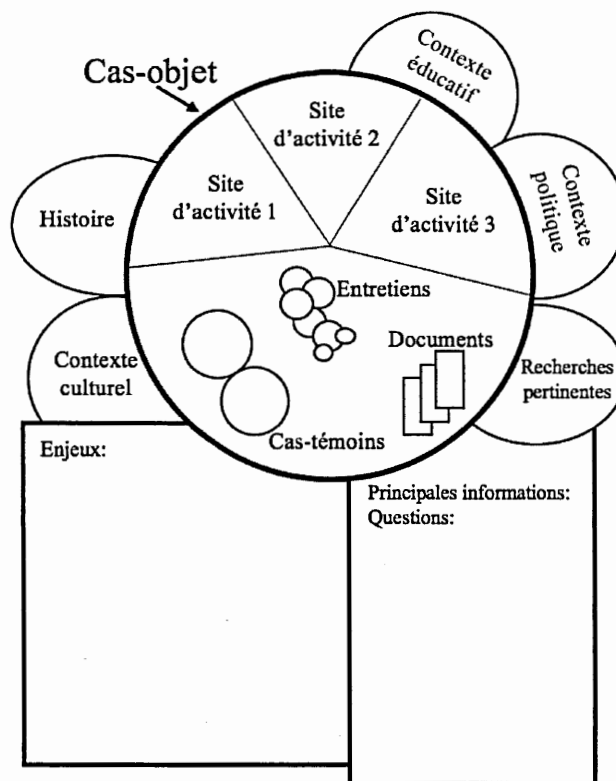


Figure 3.1. Feuille de travail pour une étude de cas multiple (Stake, 2006, p.5, traduction libre)

Les contextes et les composantes de la figure 3.1, éclairés en partie par le questionnaire réalisé, de même que les éléments théoriques déjà soulevés, guident donc le choix des cas et le déroulement des entretiens biographiques. Concernant le nombre de cas à retenir, Gagnon (2011), dans la même lignée qu'Eisenhardt (1989), suggère d'utiliser entre quatre et dix cas pour une étude de cas multiple. Selon les auteurs, sélectionner un trop grand nombre de cas contraint le chercheur à un survol des données, alors qu'un nombre limité suffit à tirer des conclusions d'ensemble intéressantes. Stake (2006) propose également de retenir entre quatre et quinze cas révélateurs provenant d'une diversité de contextes. Dans cette recherche, 16 cas-témoins ont participé aux entretiens.

3.3.1 Les entretiens biographiques (étape 3 à 5)

Étudier l'apport de l'expérience professionnelle dans la construction de l'identité professionnelle rend nécessaire un retour sur leurs parcours professionnels, en passant par une clarification de l'image de soi par rapport à chacun des rôles professionnels occupés. À la suite des constats dégagés à l'égard des méthodes mises de l'avant pour appréhender les aspects identitaires et expérientiels sous l'angle du parcours professionnel, l'entretien biographique (Demazière et Dubar, 2004) constitue la principale méthode de collecte sélectionnée. Selon Anadón *et al.* (2001), la recherche a montré que l'étude de l'identité et des savoirs professionnels passe par les moyens biographiques afin de prendre en compte les trajectoires existentielles uniques des individus. Les méthodes biographiques « concourent à faire évoquer, décrire, réfléchir des périodes de la vie des interrogés. Ces derniers deviennent les porte-paroles de leur histoire, les représentants de leur passé, les informateurs sur leurs conduites et leurs actions » (Peneff, 1994, p.27). Elle apparaît donc tout à fait pertinente pour prendre en compte la contribution de l'expérience à partir du point de vue de l'individu (Raymond *et al.*, 1993).

Comme moyen biographique, « l'entretien de recherche a une fonction maïeutique. Il permet au sujet de faire le point, de construire, par et dans le dialogue avec le chercheur, un discours oral très différent d'un texte écrit, un argumentaire susceptible d'être compris » (Demazière et Dubar, 2004, p.104). Selon Osty (2013), la reconstitution du parcours, incluant les aspects scolaires, professionnels et personnels, permet de rendre compte des méandres du cheminement identitaire, des expériences vécues et de la construction des compétences professionnelles. En fait, « la narration permet aussi de multiples références à des "avant" et à des "après" extensibles [...] permettant de situer l'épisode en termes de continuité ou de rupture avec une trajectoire elle-même porteuse de sens pour son auteur » (Raymond *et al.*, 1993, p.143). Chaque entretien repose sur une articulation entre le mémorisé et le relaté selon une trame temporelle reconstruite

(Demazière, 2003). Cette dernière, dont les rythmes, les formes et les arrangements varient, porte les traces laissées par les événements revisités en fonction de la réalité actuelle, donc de l'interprétation qu'en fait l'EA aujourd'hui.

La méthode des entretiens s'inscrit dans une perspective interactionniste sur les plans théorique et méthodologique (Demazière, 2011; Lillrank, 2012; Morrissette, 2011; Rapley, 2012; Talmage, 2012). Comme le décrit Lillrank (2012), « la connaissance fait partie des expériences vécues subjectives ainsi que de la construction de l'identité dans les interactions sociales » (p.2). Selon Sauvayre (2013), l'entretien biographique permet de saisir la représentation que l'EA se fait de son parcours à travers une dynamique de choix individuels influencée par des contextes sociaux. Cette dynamique décisionnelle rappelle la rationalité de l'acteur de l'éducation abordée par Tardif et Gauthier (2012). Ces chercheurs soutiennent que pour accéder à cette dynamique et comprendre l'agir de l'individu, l'entretien apparaît tout indiqué. Par cette activité, il peut argumenter sa conduite et expliciter les moyens mis en place pour atteindre ses objectifs.

Si nous interrogeons autrui sur ses propres actions, afin qu'il nous les explique, qu'il nous en donne le pourquoi, alors il sera conduit à expliciter, à travers ses raisons d'agir, les savoirs sur lesquels il se fonde pour agir comme il le fait (Tardif et Gauthier, 2012, p.252).

Demazière (2008) souligne également que ce type d'entretien accorde une place importante aux savoirs pratiques et aux divers aspects du contexte (symboliques cognitifs, affectifs, etc.) des sujets qui relatent des fragments de leur existence.

Concernant l'étude multicas, Peneff (1994) enjoint le chercheur à faire « participer l'enquêté à une investigation sur lui-même » (p.27), ce qu'offre cette méthode biographique. Ce rôle du chercheur suppose un « travail interactif et relationnel, ce qui

engage à un travail réflexif où il faut tenter d'interpréter, de comprendre, selon le point de vue de l'interviewé » (Lillrank, 2012, p.2). Ce type d'entretien tire avantage de la participation de plusieurs cas-témoins partageant des caractéristiques similaires ou vivant une même situation, à l'image des EA dans cette recherche. Peneff (1994) recommande de multiplier les entretiens pour pallier le particularisme et pour nuancer le subjectivisme inhérent aux méthodes biographiques, car dans l'entretien biographique, l'individu construit du sens au fur et à mesure à partir de fragments et de pans de son expérience (Demazière, 2003, 2008).

Plus particulièrement, l'entretien biographique comporte deux phases complémentaires : l'une narrative, où l'intervieweur accompagne l'interviewé dans la description chronologique de l'expérience vécue pendant le parcours professionnel en termes d'évènements marquants, l'autre dialogique, vise à approfondir l'aspect relationnel et les traces laissées par ces évènements, incluant les interactions qui s'y rattachent (Dubet, 2012).

3.3.1.1 La phase narrative (étape 3)

La phase I de l'entretien biographique selon Demazière (2011) s'apparente à un entretien semi-dirigé classique. Au cours de ce premier entretien, le chercheur invite les interviewés à raconter leur parcours en délimitant une ou des périodes assez précises. Dans le cas présent, l'entretien couvre trois périodes de la vie professionnelle : le métier, l'enseignement et l'accompagnement. Le but de cette première phase demeure assez ciblé, il s'agit de faire émerger des informations factuelles (dates, lieux, conditions) et des réflexions sur des évènements courts comme des rencontres déterminantes ou longs comme le parcours académique (circonstances, déplacements, situations, interactions) (Peneff, 1994). Ultimement, cette phase tend vers un enchaînement logique, une chronologie des évènements. Le discours produit comprend des indications quant aux jugements portés par rapport à l'importance et l'appréciation

de ces épisodes de la vie « en termes d'amélioration de la situation, de dégradation, de tournants, de bifurcations, de continuités » (Demazière, 2011, p.87). Comme en témoigne Demazière (2003), « les bifurcations et les changements sont des ressources narratives particulièrement riches, qui permettent de donner des explications, de fabriquer de la continuité, de tisser un parcours qui se tient » (p.81).

Un guide a été élaboré pour orienter la phase I de l'entretien (tableau 3.6, p.94). Ce guide constitue un outil flexible qui peut être modifié au gré du déroulement de l'entretien. Il comprend des questions ouvertes dont les relances reprennent les propos sans contraindre les interviewés (Sauvayre, 2013). L'Annexe E regroupe, à ce titre, l'ensemble des questions formulées et leurs nombreuses variantes.

Tableau 3.6. Guide de la phase I de l'entretien biographique

Avant d'aller plus loin, j'aimerais savoir pour vous, que signifie être enseignant associé?		
Questions principales	Questions d'approfondissement	Questions de clarification
Pouvez-vous me raconter votre parcours professionnel de votre première carrière jusqu'à aujourd'hui?	Expérience de métier <ul style="list-style-type: none"> • Comment décririez-vous votre carrière dans le métier? • Certains événements de votre carrière de métier ont-ils été significatifs dans votre cheminement pour devenir enseignant associé? • Certaines personnes ont-elles été déterminantes pendant cette période? Pourquoi? • Y a-t-il eu des formations liées à votre métier qui vous sont encore utiles aujourd'hui pour accompagner? • En quoi cette partie de votre parcours vous est-elle utile pour accompagner des stagiaires? • Professionnellement, comment vous décririez-vous pendant cette période? • Quels étaient vos objectifs de carrière à ce moment? 	Pouvez-vous m'en dire un peu plus? Pouvez-vous m'expliquer davantage? Pouvez-vous me donner des exemples?
	Expérience d'enseignement <ul style="list-style-type: none"> • Comment décririez-vous le déroulement de votre carrière en enseignement? • Certains événements ont-ils été significatifs dans votre cheminement en enseignement pour devenir enseignant associé? • Certaines personnes ont-elles été déterminantes pendant cette période? Pourquoi? • En quoi cette partie de votre parcours vous est-elle utile pour accompagner des stagiaires? • En quoi la formation en enseignement vous semble-t-elle pertinente pour accompagner des stagiaires? • Comment vous décririez-vous en tant qu'enseignant? • Quels objectifs poursuivez-vous en tant qu'enseignant? 	
	Expérience d'accompagnement <ul style="list-style-type: none"> • Comment se déroule votre tâche d'accompagnement des stagiaires? • Quels événements, depuis que vous accompagnez des stagiaires, vous ont le plus appris? • Y'a-t-il des personnes qui ont été importantes dans votre parcours d'enseignant associé? Expliquez. • Avez-vous suivi des formations en lien avec l'accompagnement? Qu'avez-vous appris d'utile? 	
En terminant, comment résumeriez-vous le parcours vous ayant mené à devenir enseignant associé? De même, comment vous définiriez-vous en tant qu'enseignant associé?		

Dès que les répondants au questionnaire ont manifesté leur désir de poursuivre la recherche en participant à la phase des entretiens, un courriel a été envoyé pour les remercier et les inviter à fixer un rendez-vous en personne, virtuellement (Skype, Messenger, FaceTime) ou par téléphone. Les EA ont choisi de fixer rapidement les deux rendez-vous pour chacun des entretiens. Préalablement à la réalisation du premier entretien, chaque participant a également été mis au courant du sujet de la recherche qui se résume à vouloir comprendre comment leur parcours professionnel dans le métier, l'enseignement et l'accompagnement leur a permis de se définir en tant qu'EA. De plus, le formulaire de consentement pour les entretiens a été remis pour être signé sur place ou renvoyé électroniquement (Annexe D).

En ce qui concerne le guide, il démarre et conclut l'entretien en s'attardant sur la manière dont l'EA se perçoit professionnellement. Une question similaire se retrouve aussi dans la section sur la carrière initiale et l'enseignement. Les réponses attendues visent à saisir, en partie, les identités professionnelles de l'EA (objectif 1). Comme le chercheur ne peut anticiper les réponses et la relation établie avec chaque participant (Reissner, 2017), l'ordre et la formulation des questions varient d'un entretien à l'autre. Pour rappel, l'Annexe E énonce les différentes questions et formulations employées au cours des entretiens en fonction de chacune des périodes du parcours (phases I et II combinées). La récurrence dans les questions amène l'EA à énoncer des distinctions ou des similarités entre les périodes de son parcours. S'ensuit la question principale qui invite l'EA à raconter son parcours professionnel pour reconstruire la chronologie des événements et pour cibler ceux ayant été déterminants (objectif 2). Par la suite, les questions d'approfondissement portent sur le déroulement, les événements et les interactions significatifs, l'apport du vécu professionnel et de la formation pour chacune des périodes. Les questions de clarification laissent place aux questions émergentes selon la manière dont l'interviewé oriente son propos. Au terme de cette première phase narrative, les entretiens ont été soumis à une préanalyse pour identifier

les évènements et les interactions déterminants dans le parcours des EA (Demazière, 2011).

Par ailleurs, avant d'entreprendre la deuxième phase et pour assurer la chronologie des évènements et permettre d'apprécier les éléments du parcours valorisés par les interviewés, la consultation de renseignements de même nature provenant d'une autre source est apparue pertinente (Ayerbe et Missonier, 2007). Pour faciliter cette reconstruction des parcours professionnels, les interviewés ont été invités, sur base volontaire, à partager leur curriculum vitae (CV) par courriel.

3.3.1.2 L'analyse du document écrit (étape 4)

L'analyse du CV de 14 participants ayant accepté de le partager dans le respect de la confidentialité a permis de croiser les informations recueillies lors de la phase I de l'entretien (Collerette, 1997). Comme le rappelle Gagnon (2011) en parlant des documents écrits : « Leur utilité ne réside pas nécessairement dans leur précision ou l'absence de biais, mais plutôt dans leur capacité à corroborer les renseignements provenant d'autres sources » (p.68). Les informations corroborées ont facilité la sélection des évènements du parcours professionnel, soit parce qu'ils ont été soulevés et qu'ils ont semblé déterminants, soit parce qu'ils n'ont pas été évoqués et qu'il pouvait s'avérer pertinent de demander au participant de justifier ce choix.

La chronologie des évènements construite pendant l'entretien et organisée sous forme de ligne du temps, disponible dans le profil des EA au chapitre 4, a été mise en relation avec celle découverte dans le CV de l'EA. Plus importants, les épisodes ainsi sélectionnés ont servi à adapter la trame de la phase II des entretiens, afin que chaque interviewé y retrouve des éléments spécifiques de son vécu.

3.3.1.3 La phase dialogique (étape 5)

De manière générale dans la méthode biographique des entretiens, après la première phase ayant permis de construire la trame du parcours du sujet, la seconde phase sert à l'approfondissement de différents aspects (Peneff, 1994). Les aspects en question se rapportent, selon la méthode des entretiens biographiques de Demazière (2011), aux évènements et aux relations survolés pendant la phase narrative, et ce, en accord avec la perspective interactionniste adoptée. La phase II de l'entretien biographique porte l'attention sur les procédés interprétatifs propres au sujet, tout en mettant l'accent sur l'interaction que le simple entretien narratif ne parvient pas pleinement à faire ressortir (Demazière, 2011).

Dans ce second entretien, qui se déroule deux semaines après le premier, le chercheur propose de revenir, sans égard à leur chronologie, sur les évènements et sur les actants (individus, collectifs, groupes sociaux) qui ont été repérés comme significatifs, parce qu'ils apparaissaient plus importants dans le discours de l'interviewé.

La structure de l'entretien [consiste] à passer d'un épisode à l'autre, en explorant chaque fois de manière la plus détaillée possible l'interaction et plus largement la relation, c'est-à-dire les conditions de la (ou des) rencontre(s), les points de vue des protagonistes, les propos échangés, les enseignements tirés (Demazière, 2011, p.76).

L'investigation des relations permet de confirmer ou d'infirmer la sélection d'évènements déterminants effectuée préalablement et d'y apporter des nuances ou des précisions. L'intervieweur explore l'expérience vécue au cours des différentes périodes du parcours professionnel avec l'interviewé, cherchant à comprendre les rôles et les contributions de ces évènements et de ces actants. Dans cette recherche, il s'agit des savoirs professionnels construits par rapport à l'accompagnement.

Les indications fournies sur ces rôles et ces contributions se saisissent à travers l'analyse des « valorisations plurielles et concurrentes racontées en termes de projections dans la situation, d'attentes, d'exigences, de soutiens, d'encouragements, d'oppositions, portées par des personnages rencontrés » (Demazière, 2011, p.76). En d'autres mots, le travail de l'intervieweur consiste à inviter le participant à argumenter l'importance accordée à certains actants ou événements pendant la phase I, et ce, particulièrement par rapport à ce qui a été appris, retenu ou réutilisé par la suite (savoirs professionnels construits). En décrivant ses motifs, ses buts et ses intentions, en argumentant, en expliquant ou en se justifiant, « il peut dire discursivement pourquoi et comment il agit » (Tardif et Lessard, 1999, p.397).

La phase dialogique de l'entretien biographique exige un autre type de guide pour accompagner l'interviewé pendant la rencontre. Alors que la phase I tend à déterminer la chronologie des événements et à en repérer les plus significatifs, la phase II cherche à mettre en place un dialogue autour de ces événements. Le chercheur et l'interviewé abordent les événements et les actants de manière isolée, sans chercher à maintenir l'ordre logique du parcours. Chaque guide de la phase II ne peut être finalisé qu'après une analyse sommaire des propos de la phase I. Le tableau 3.7 résume les principaux éléments communs à l'élaboration des guides spécifiques. Il comporte une suite de consignes qui se répètent pour chacun des événements ou des actants ciblés (Demazière, 2011).

Tableau 3.7. Ébauche du guide de la phase II de l'entretien biographique

Avant d'aller plus loin, j'aimerais que vous me décriviez comment vous vous percevez comme enseignant associé? Pourquoi?		
Questions principales	Questions d'approfondissement	Questions de clarification
<p>Lors de notre premier entretien, vous avez parlé de [nommer l'évènement], cela a semblé important dans votre parcours, pouvez-vous m'en dire plus?</p> <p>Lors de notre premier entretien, vous avez mentionné [nommer l'actant]. Cette personne a semblé importante dans votre parcours, pouvez-vous m'en dire plus?</p>	<p>Expérience (répéter les questions pour chaque période)</p> <ul style="list-style-type: none"> • De quelle manière cet évènement a contribué à ce que vous deveniez enseignant associé? • De quelle manière cette personne a contribué à ce que vous deveniez enseignant associé? • Qu'avez-vous retiré ou appris de cet évènement qui soit utile pour accompagner des stagiaires? • Qu'avez-vous retiré ou appris de cette relation qui soit utile pour accompagner des stagiaires? • En quoi cette formation que vous avez poursuivie vous a été utile? • Comment cet évènement vous a aidé dans votre parcours vers l'accompagnement de stagiaire? • Comment cette personne vous a aidé dans votre parcours vers l'accompagnement de stagiaire? • Qu'est-ce que cet évènement vous a appris? • Qu'est-ce que cette personne vous a permis d'apprendre? • Pourquoi cette personne a-t-elle été importante dans votre parcours d'enseignant associé? • En quoi cet évènement a constitué un défi à surmonter? • En quoi cette personne a constitué un défi à surmonter? • Qu'auriez-vous aimé savoir avant d'occuper ce rôle? 	<p>Pouvez-vous m'en dire un peu plus?</p> <p>Pouvez-vous m'expliquer davantage?</p> <p>Pouvez-vous me donner des exemples?</p>
<p>Que pourriez-vous ajouter à propos du rôle d'enseignant associé en enseignement professionnel?</p> <p>En terminant, si vous pouviez vous exprimer de façon plus générale sur la situation de l'accompagnement des stages en enseignement professionnel, qu'aimeriez-vous ajouter?</p>		

À nouveau, l'entretien s'amorce et se termine par une question ouverte portant sur la manière dont l'EA interprète son rôle et sa situation professionnelle (poursuite de l'objectif 1). Une question principale lance le dialogue à propos d'un évènement ou d'une personne en invitant l'interviewé à s'exprimer librement (voir l'Annexe E pour la synthèse des questions). Grâce à l'analyse préliminaire des entretiens de phase I, les questions principales comportent des éléments spécifiques du parcours de l'interviewé.

Les questions d'approfondissement servent à accompagner l'EA dans son activité discursive. Elles invitent à parler de la contribution, des apprentissages, des défis ou de l'utilité des événements évoqués. Les principales relances utilisées pendant la seconde phase de l'entretien se résument aux questions « pourquoi? » et « comment? ». Celles-ci permettent à l'interviewé d'explicitier les moyens utilisés, les arguments et les motifs derrière sa conduite (Tardif et Gauthier, 2012). Les questions de clarification aident l'intervieweur à construire une signification, la plus commune possible, de l'expérience partagée. Le rejet ou l'ajout d'événements ou d'actants demeure possible tout au long du déroulement de l'entretien.

Les participants aux entretiens

À partir du principe d'enrichissement théorique (Ayerbe et Missonier, 2007; Yin, 2013) et des recommandations en matière de quantité (Eisenhardt, 1989; Gagnon, 2011; Stake, 2006), cette recherche a fait appel à 16 cas-témoins sur une cinquantaine de volontaires. Les EA en enseignement professionnel devaient : 1) avoir cumulé au moins 3000 heures dans le métier et cinq années d'expérience en enseignement, donc susceptibles d'avoir développé, au moins, deux identités professionnelles; 2) posséder une formation en enseignement (certificat ou baccalauréat); 3) être ouverts à communiquer à propos de leur expérience professionnelle et 4) vivre ou avoir vécu l'accompagnement d'au moins un stagiaire. Les volontaires ont été interviewés dans l'ordre où ils ont manifesté leur intérêt et jusqu'à ce que la compréhension du phénomène apparaisse suffisamment riche et que peu de nouvelles données, en dehors de celles relatives aux parcours personnels des EA, ne viennent s'ajouter. Les entretiens ont duré entre 40 minutes et 1h30 chacun.

Cinq hommes et onze femmes ont été interviewés. Dans ce groupe de volontaires, quatre occupent aussi la fonction de conseiller pédagogique dans un CFP. Ils enseignent depuis 15 ans en moyenne et accompagnent des stagiaires depuis six ans et

deuxième. Deux participants possèdent un diplôme d'études professionnelles, dix un diplôme d'études collégiales et quatre un baccalauréat comme plus haut diplôme en lien avec leur carrière initiale. Par rapport à la formation en enseignement, sept EA ont obtenu le certificat et huit le BEP (deux EA possèdent les deux diplômes), alors qu'un EA est toujours inscrit au BEP et un autre détient un baccalauréat en enseignement d'un autre secteur. Un participant a déjà complété sa maîtrise en éducation et deux participants y sont toujours inscrits (indiqué par des points de suspension dans le tableau 3.8). Enfin, dix participants déclarent avoir suivi une formation par rapport à leur rôle d'EA. Le tableau suivant résume le profil des participants aux entretiens.

Tableau 3.8. Résumé des principales caractéristiques des EA interviewés

Identification de l'EA	Sexe	Années d'expérience en enseignement	Années d'expérience en accompagnement	Conseiller pédagogique	DEP	DEC	BAC	Certificat en EP.	BEP	Maîtrise ou études de 2 ^e cycle	Formé en accompagnement
EA1	F	16	12	✓		✓		✓	✓		✓
EA2	H	13	2			✓			::		
EA3	H	20	13	✓			✓	✓		✓	✓
EA4	H	18	3			✓		✓			
EA5	F	19	9	✓	✓	✓		✓		::	✓
EA6	F	16	3				✓				✓
EA7	F	16	12			✓			✓		✓
EA8	H	15	10			✓		✓			✓
EA9	F	12	3		✓				✓		
EA10	F	17	3			✓	✓	✓			✓
EA11	F	13	3		✓	✓			✓		✓
EA12	H	7	1		✓	✓			✓		
EA13	F	23	15	✓	✓			✓	✓	::	✓
EA14	F	15	11			✓			✓		✓
EA15	F	11	1			✓			✓		
EA16	F	13	3			✓	✓	✓			

À la lumière des objectifs de recherche, des stratégies de collecte énoncées et de la présentation sommaire des participants et des répondants, la feuille de travail pour l'étude de cas multiples (Stake, 2006, p.5, traduction libre) résume les éléments importants pris en compte par le chercheur au moment d'amorcer la phase des analyses.

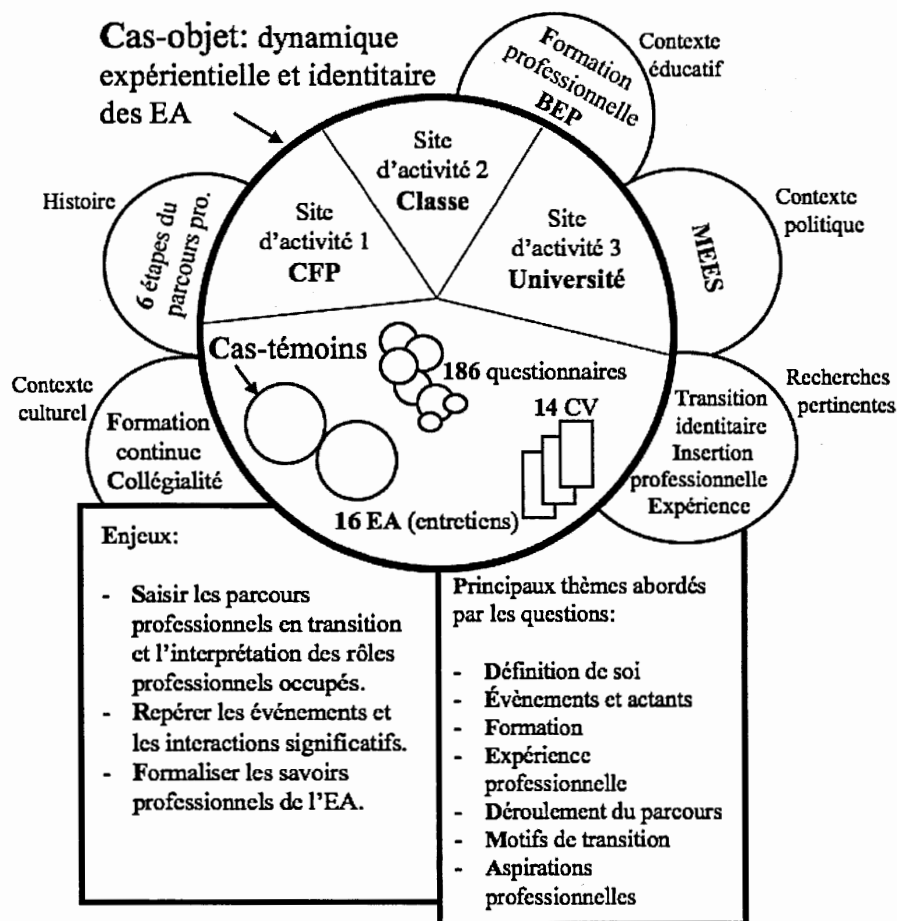


Figure 3.2. Résumé du cas-objet de l'étude de cas

Bref, la figure 3.2 illustre le cas-objet, soit le phénomène de la dynamique expérimentale et identitaire des EA en enseignement professionnel. Pour cette étude de cas, il apparaît que les cas-témoins (16 participants aux entretiens) s'inscrivent dans un système marqué par les contextes culturel, éducatif et politique, de même que leur histoire (à l'échelle de leur parcours professionnel), en plus de prendre en compte des recherches empiriques et théoriques sur le sujet. Elle montre également les principaux

sites d'activités dans lesquels évoluent les EA, les stratégies de collectes employées et les principaux thèmes abordés à travers ce processus, en plus de rappeler les enjeux (objectifs de recherche).

Enfin, la section des stratégies de collecte se termine en reprenant le tableau 3.1 (p.78) du protocole de collecte présenté précédemment. Le nouveau tableau intègre les stratégies d'analyse détaillées subséquentement.

Tableau 3.9. Synthèse du protocole de collecte et d'analyse des données

Protocole de collecte et d'analyse	
Étape 1	Journal de bord Conserve les notes, les traces et les descriptions
Étape 2	Questionnaire Dresse le portrait du groupe des EA en enseignement professionnel et retrace leurs identités professionnelles
Analyses préliminaires	Analyse de contenu Description du contenu qualitatif et compilation des données factuelles
Étape 3	Entretiens biographiques phase I Cible des événements et des actants significatifs dans le parcours des EA
Étape 4	Document écrit Confirme la chronologie du parcours professionnel
Analyses préliminaires	Analyse de contenu Construction de la chronologie du parcours et recherche d'événements et de personnes significatifs
Étape 5	Entretiens biographiques phase II Explore les traces laissées (savoirs professionnels) par les événements et les actants
Principale démarche d'analyse	Analyse structurale Déconstruction/reconstruction du discours des interviewés pour dégager le sens et la signification de l'expérience vécue au cours de leur parcours
Analyses transversales	Modélisation systémique Schématise l'apport de l'expérience d'accompagnement à la construction de l'identité professionnelle d'EA

3.4 La démarche de l'analyse structurale

Demazière et Dubar (2004) proposent d'analyser les entretiens biographiques à partir d'une démarche d'analyse structurale. Cette démarche a également été employée par Perez-Roux (2005, 2012) et Grossmann (2011). En contraste de l'analyse thématique fréquemment mise de l'avant (Balleux et Gagnon, 2011; Deschenaux et Roussel, 2011; Gohier *et al.*, 2001; Martineau et Presseau, 2012; Mukamurera et Balleux, 2013), l'analyse structurale permet, par le travail de construction et de reconstruction de la structure du discours, de prendre en compte les dynamiques temporelles et interactionnelles des parcours biographiques (Demazière, 2003). L'analyse structurale, comme entendue dans cette recherche, rejoint également la définition de sa forme parente qu'est *l'analyse situationnelle phénoménologique et structurale* : « Il s'agit d'un ensemble d'opérations intellectuelles opérées sur des "cas" décrivant des actions en situation, permettant l'explication du sens des actions ayant lieu dans des situations structurellement semblables du point de vue du vécu des acteurs » (Paillé et Mucchielli, 2012, p.167). Le déroulement de la démarche d'analyse structurale explicitée ci-dessous s'inspire de Demazière et Dubar (2004) et de Paillé et Mucchielli (2012). Les sections suivantes décrivent les activités d'analyse énumérées et réalisées.

Tableau 3.10. Synthèse des étapes de la démarche d'analyse structurale inspirée de Demazière et Dubar (2004) et Paillé et Mucchielli (2012)

<p>1. Premier codage des segments</p>	<p>a. <u>Période du parcours concernée par le segment</u> : carrière initiale (C), transition vers l'enseignement (CE), enseignement (E), transition vers l'accompagnement (EA), accompagnement (A) ou autre période (A+)</p> <p>b. <u>Niveau des fonctions</u> : séquences (S)</p> <p>c. <u>Niveau des actions</u> : actants (A)</p> <p>d. <u>Niveau de la narration</u> : propositions dialogiques argumentaires (P)</p> <p>Notes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ce codage demeure ouvert aux catégories émergentes. - Les questions sont codées (Q) à même chacun des niveaux du discours 																
<p>2. Classement des unités codées : recodage</p>	<p>a. regrouper les segments codés (S) et les ordonner (1 à 30)</p> <p>b. regrouper les segments codés (A), les reclasser dans des ensembles pour chacun des acteurs ou groupes d'acteurs évoqués, renommer les actants (élève ou groupe des élèves par exemple)</p> <p>c. regrouper les segments codés (P) et les répartir en « classe d'arguments » (types de savoirs professionnels)</p>																
<p>3. Création d'un schème provisoire de l'entretien : insérer les segments dans une matrice structurale à l'aide du logiciel Excel en arrimant les arguments et les actants aux séquences chronologiques lorsque c'est possible :</p>																	
<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">Séquences</th> <th style="width: 33%;">Arguments</th> <th style="width: 33%;">Actants</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: left;">•</td> <td style="text-align: left;">•</td> <td style="text-align: left;">•</td> </tr> </tbody> </table>		Séquences	Arguments	Actants	•	•	•										
Séquences	Arguments	Actants															
•	•	•															
<p>4. Production des catégories par l'analyse structurale : analyser individuellement les colonnes pour découvrir les disjonctions entre les segments</p>																	
<p>5. Structuration de l'univers sémantique et de la logique sociale du récit : analyser globalement les colonnes pour découvrir des conjonctions dans les propriétés des segments de différents niveaux :</p>																	
<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;"></th> <th style="width: 33%;">Actants</th> <th style="width: 33%;">Enseignant</th> <th style="width: 33%;">Groupe des enseignants</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: left;">Savoirs pro. Théoriques</td> <td></td> <td>•</td> <td>•</td> </tr> <tr> <td style="text-align: left;">Technologiques</td> <td></td> <td>•</td> <td>•</td> </tr> <tr> <td style="text-align: left;">Liés à la visée de l'accompagnement</td> <td></td> <td>•</td> <td>•</td> </tr> </tbody> </table>			Actants	Enseignant	Groupe des enseignants	Savoirs pro. Théoriques		•	•	Technologiques		•	•	Liés à la visée de l'accompagnement		•	•
	Actants	Enseignant	Groupe des enseignants														
Savoirs pro. Théoriques		•	•														
Technologiques		•	•														
Liés à la visée de l'accompagnement		•	•														

Étape 1 : Premier codage des segments

Préalablement à l'analyse, les cas ont été sélectionnés et interviewés deux fois et le matériel discursif retranscrit en verbatim. À l'aide du logiciel Excel, la préparation de ce matériel débute par l'identification des unités de discours qui correspondent aux segments de chacune des réponses données par l'interviewé (unités de sens). Par la suite, le premier codage consiste à indiquer dans quelle **période** du parcours professionnel ou dans quelle transition se déroule le segment : carrière initiale (C), transition vers l'enseignement (CE), enseignement (E), transition vers l'accompagnement (EA), accompagnement (A). Les questions et interventions de l'intervieweur reçoivent également un code pour chaque période selon les segments qui en ont découlé afin de conserver le sens des propos.

Toujours à la première étape du codage, un retour est effectué sur chacun des segments (phases I et II) pour en définir le **niveau**. Trois niveaux retiennent l'attention : les séquences, les actants et les propositions dialogiques argumentaires. Lorsqu'un segment du discours porte sur un évènement, qu'il participe à en construire la séquence chronologique, il reçoit la cote (S). Il s'agit d'un segment du discours de niveau dit fonctionnel. Ainsi, si la suite d'évènements se déroule pendant la carrière initiale, les cotes attribuées se résument par : carrière initiale (C), séquence (S). Lorsque le discours évoque des acteurs (individu, collectif, institution, groupe, etc.), il est noté (A). Il s'agit du niveau des actions. Par exemple, s'il s'agit d'un collègue enseignant ayant soutenu l'EA lors de son insertion dans l'enseignement, le segment obtient la cote : transition vers l'enseignement (CE), actant (A). Enfin, lorsque les propos font référence à des arguments qui expliquent ou justifient la conduite, les actions ou les décisions de l'EA, ce qui se retrouve surtout dans la phase II de l'entretien biographique, la cote (P) est attribuée. Ce niveau réfère à la narration. Pour un argument concernant la manière d'accompagner un stagiaire, les cotes de période et de niveau deviennent :

accompagnement (A), propositions argumentaires (P). La figure suivante présente l'arbre de codage initial avant d'entreprendre les analyses.

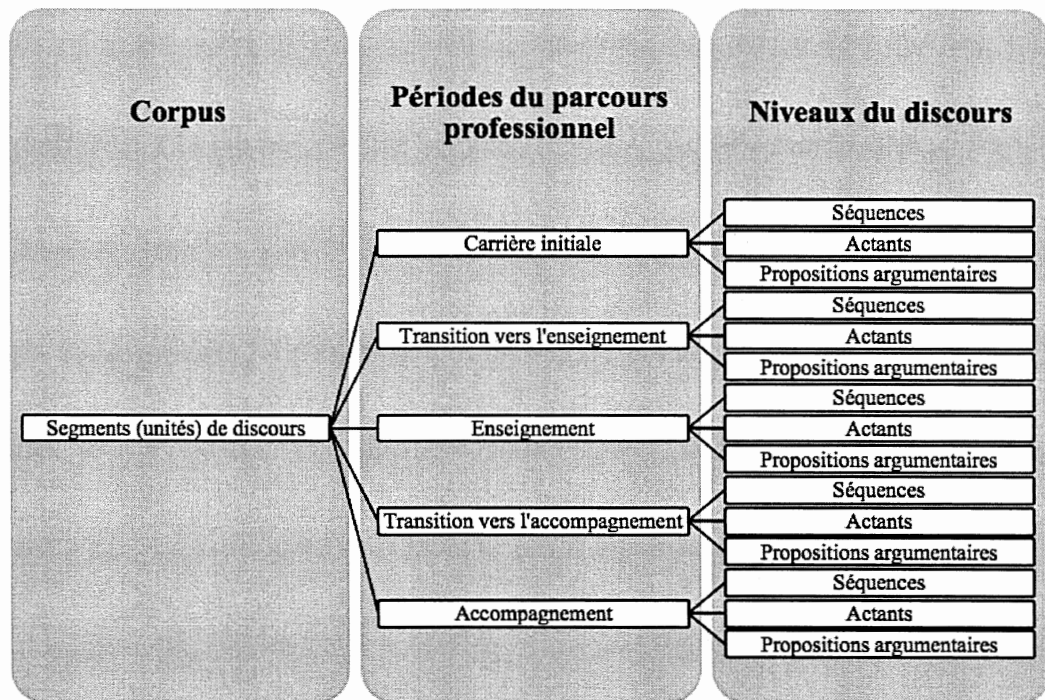


Figure 3.3. Arbre de codage préliminaire de la démarche d'analyse structurale du discours

La démarche structurale suit d'un découpage orienté, toutefois le travail d'analyse relève d'un processus itératif, conséquence du travail cognitif du chercheur. Afin d'assurer la fiabilité, un accord interjuges a été réalisé sur deux entretiens, soit un entretien codé en début de démarche et l'autre à la fin. Étant assez longues, elles correspondent à 20 % des segments codés (EA2=191 segments et EA13=128 segments, pour un total de 319 sur 1616). L'évaluateur s'est concentré sur les périodes du parcours professionnel, les niveaux du discours et les types de savoirs professionnels lorsqu'il s'agissait de propositions argumentaires. Les codes attribués à ces catégories correspondaient dans 97 % (309 de 319 des segments-période), 96 % (306 de 319 segments-niveau) et 92 % (70 de 76 segments-savoirs) des cas, ce qui signifie un excellent accord interjuges (Santos, 2018). Le schéma qui suit (figure 3.4) montre l'arbre de codage final après l'analyse.

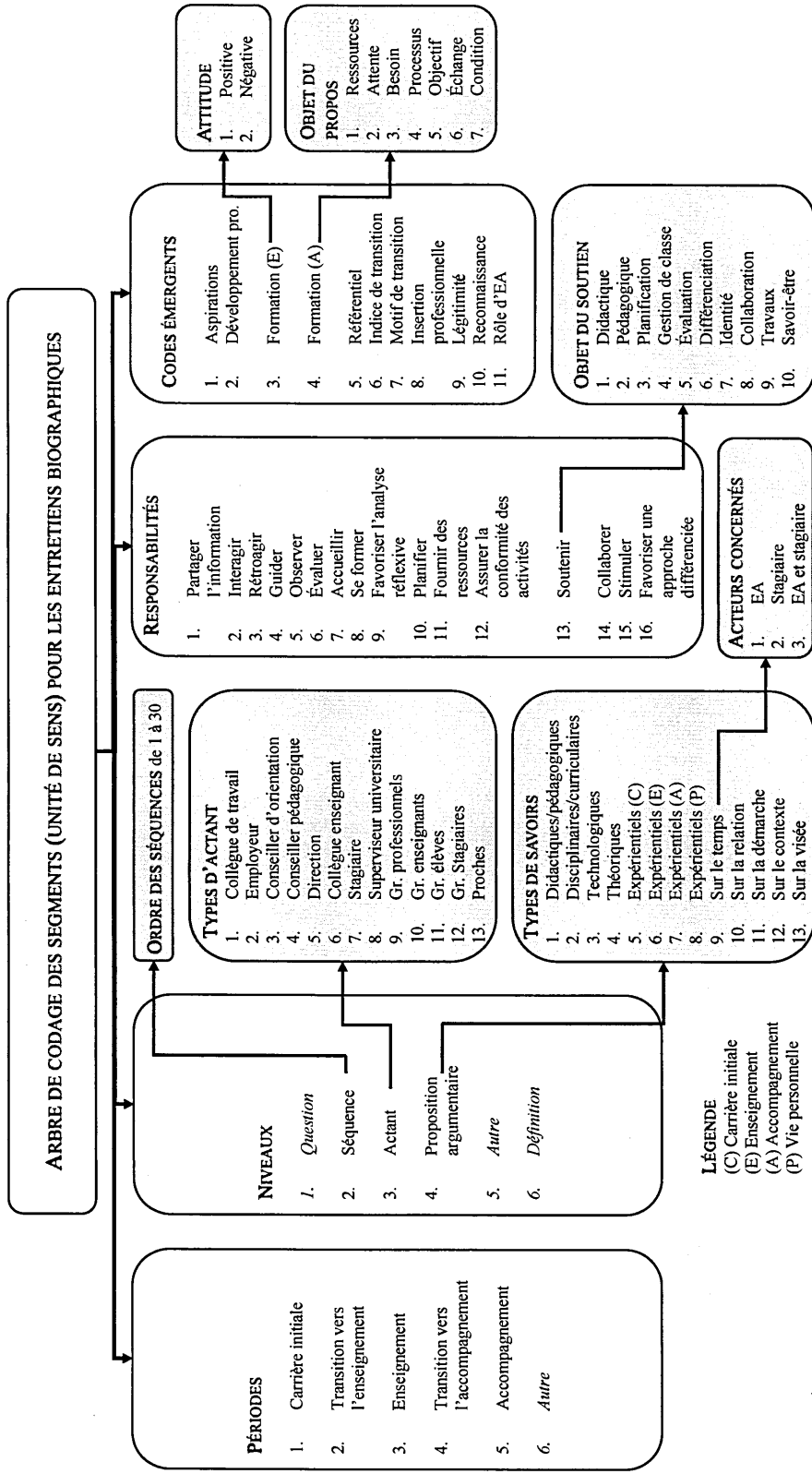


Figure 3.4. Arbre de codage pour les entretiens biographiques

Les encadrés blancs s'avèrent des codes primaires et les encadrés gris, des codes secondaires puisqu'ils ont servi à préciser les premiers. En plus des codes de période et de niveau, il s'est avéré intéressant d'ajouter les codes primaires « responsabilités » et « codes émergents » qui témoignent du travail d'appropriation du contenu discursif. En cours d'analyse, il est également apparu pertinent de numéroter les séquences (1 à 30) afin de dresser la chronologie réelle des événements, et non celle de l'entretien. De même, des codes désignant les actants ou groupes d'actants ont été ajoutés pour pouvoir repérer ses acteurs. De plus, des codes spécifiant le type de savoirs professionnels soulevés dans chaque proposition argumentaire ont été inscrits. Les autres codes sont intervenus plus loin dans le processus d'analyse (étape 3). Chaque segment a minimalement reçu deux codes (période et niveau). L'Annexe F montre un aperçu du codage réalisé avec le logiciel Excel. Cet aperçu présente un extrait des codes attribués pour la période de l'accompagnement de l'EA12. En somme, ce codage final constitue la base pour la réalisation des étapes d'analyse qui suivent.

Étape 2 : Classement des unités codées

La deuxième étape du protocole d'analyse (étape de déconstruction du discours) consiste à répartir les segments selon qu'ils se rapportent aux séquences, aux actants et aux propositions argumentaires. Dans le groupe des séquences, chacun des segments a été replacé, autant que possible, dans l'ordre chronologique dans lequel ils ont été vécus, de la carrière initiale à la période de l'accompagnement, peu importe le moment où ils ont été abordés lors des deux phases d'entretien. Dans le groupe des actants, des sous-ensembles ont été formés pour réunir les segments se rapportant à un même individu ou groupe de personnes. L'arbre de codage final (figure 3.4) énumère tous les types d'actants rencontrés lors des entretiens. Enfin, le groupe des propositions argumentaires a exigé un travail d'analyse de contenu pour répartir les segments selon certaines classes d'arguments. Ces classes, le chercheur les élabore à partir du contenu

des entretiens. Dans cette recherche, une classe principale a servi à préciser le type de savoirs professionnels mobilisé par l'interviewé.

Étape 3 : Création d'un schème provisoire de l'entretien

À la troisième étape, la démarche de l'analyse structurale propose d'organiser les segments dans une matrice structurale, soit un tableau à trois colonnes. Lorsque c'est possible, les actants et les propositions argumentaires sont arrimés avec l'ordre des séquences. Étant donné le travail à effectuer à l'intérieur des matrices et des tableaux croisés, le logiciel Excel de la suite Microsoft Office est apparu un choix pertinent. En plus de sa facilité d'accès, il permet de réaliser une démarche d'analyse de contenu, comme une recherche antérieure l'a montré (Gagné, 2015). L'utilisation de formules, les graphiques intégrés et la fonctionnalité des tableaux croisés conviennent aux besoins de ce type de démarche. La fonctionnalité du tri des données a permis de travailler l'ordre et l'organisation du discours en fonction des codes attribués à chacun des segments. Autant de codes que nécessaire ont pu être associés à un même segment. C'est ainsi que des codes apportant des précisions sur le matériel discursif comme les acteurs concernés par les propositions argumentaires sur le temps, les objets de soutien, les attitudes et les objets du propos sont apparus. Enfin, il a été possible de combiner dans un même classeur de travail tous les entretiens afin d'en tirer des conclusions transversales.

Étape 4 : Production des catégories par l'analyse structurale

S'ensuit la quatrième étape qui consiste à découvrir par l'analyse individuelle des relations disjonctives (oppositions, comparaisons, confrontations) au sein de chacune des trois colonnes du tableau. Cette démarche admet dans le langage l'existence d'oppositions constitutives du sens du discours. Demazière et Dubar (2004) résument

cette perspective par la formule de base « A/r (s)/B avec B = non A » explicable par les corolaires suivants :

A est un *item* quelconque et B est son « inverse » (corrélat) selon r;
 r est la relation de disjonction qui permet de définir la signification (s);
 (s) n'existe que par la relation entre A et B;
 A ne prend sens que par sa disjonction avec B selon la relation r (p.130).

C'est dire qu'un élément du discours (*item*) ne prend son sens que dans la relation qu'il entretient avec un élément qui s'y oppose. Par exemple, pour comprendre la signification que les EA donnent au soutien reçu par rapport à leur rôle d'accompagnement, il faut saisir les oppositions dans le discours concernant le manque de soutien perçu. Cette opposition peut notamment apparaître dans le discours concernant les individus qui offrent du soutien par rapport à ceux qui n'en offrent pas. Autrement dit, c'est la relation entre les items opposés qui permet d'appréhender la signification donnée aux événements et aux interactions.

Étape 5 : Structuration de l'univers sémantique et de la logique

La dernière étape, celle de la structuration de l'univers sémantique et de la logique sociale du récit, consiste à reconstruire le discours. Le travail vise à analyser toutes les colonnes de la matrice élaborée à l'étape 4 pour en dégager les conjonctions (homologies, formes communes) constitutives du discours entre les différents niveaux pour parvenir à répondre à la question de recherche (Demazière et Dubar, 2004; Paillé et Mucchielli, 2012). Différents tableaux croisés (présentés dans la section des résultats) ont été conçus pour fournir des éléments descriptifs, réorganiser les segments et vérifier les interprétations. Ces derniers croisements mettent en évidence, à travers les arguments de l'EA, la contribution des séquences du parcours (événements significatifs) et des interactions (actants significatifs) dans la construction de l'identité

d'EA (Demazière et Dubar, 2004), notamment parce qu'ils participent à l'élaboration de savoirs professionnels pour accompagner.

3.5 L'analyse par modélisation systémique

Dans la visée de suivi et de mise en lisibilité du processus de la recherche qualitative, la démarche de modélisation systémique proposée par Gendron et Richard (2015) vient enrichir les fonctions du journal de bord énoncées précédemment. Il s'agit d'une stratégie d'organisation sous forme de schémas des données théoriques cumulées et des données empiriques analysées (Gendron et Richard, 2015). La figure 1.2 (p.30) en problématique et la modélisation préliminaire des fondements théoriques et conceptuels (figure 2.5, p.70) s'avèrent les premières manifestations de cette démarche de schématisation. Il s'agit d'une

vue intégrée de multiples interprétations, toujours susceptible d'être amplifiée par une combinaison de données empiriques et de conceptualisation théoriques, en élargissant le champ d'observation, en ouvrant des vues multiples et des acteurs multiples dans des situations, par l'approfondissement des significations qui sont assignées à leurs interactions et contextes (Caetano, 2016, p.93).

Plus particulièrement, la démarche de modélisation systémique s'inspire surtout de la théorie de la modélisation des systèmes généraux de Le Moigne (1984). Pour ce dernier, chaque système est vu comme « un objet qui, dans un environnement, doté de finalités, exerce une activité et voit sa structure interne évoluer au fil du temps, sans qu'il perde pourtant son identité unique » (Le Moigne, 1984, p.61). En ce sens, chaque système découle d'une construction intellectuelle, quoique rigoureuse, nécessairement partielle et partiale. Gendron et Richard (2015) insistent tout de même sur la pertinence d'illustrer les propos sous forme de modèle systémique, car cette activité engage le chercheur à expliciter les conceptions et à interroger le sens accordé aux idées. Le Moigne (1984) résume l'essence derrière les finalités poursuivies par la modélisation :

« Là où il fallait hier expliquer l'objet pour le connaître, il faut aujourd'hui le connaître assez, l'interpréter donc, pour anticiper son comportement » (Le Moigne, 1984, p.73).

La modélisation systémique s'arrime donc au journal de bord comme une démarche figurative. Par l'élaboration de modèles, elle mène le chercheur à s'interroger et fait émerger de nouvelles questions. Elle exige de mettre en forme la pensée et donc de confronter les idées pour en assurer la cohérence. Comme l'ont mentionné Gendron et Richard (2015), « le recours à la modélisation systémique en cours d'analyse qualitative a [...] permis d'échafauder des liens auparavant invisibles et a favorisé le croisement d'idées apparemment disjointes » (p.89).

3.6 Synthèse méthodologique

Cette recherche a donc pour but de comprendre comment l'expérience vécue par l'EA tout au long de son parcours professionnel contribue à la manière dont il se définit en tant que professionnel et dont il oriente sa conduite auprès des stagiaires. À cet effet, il a été proposé d'explicitier sa dynamique identitaire (objectif 1), en plus de repérer et de décrire les événements et les actants significatifs qui jalonnent leurs parcours (objectif 2), et ce, en vue de dégager les savoirs professionnels pour accompagner qui en sont issus (objectif 3). Des EA (cas-témoins) ont été sélectionnés pour leur capacité à renseigner sur leur dynamique expérientielle et identitaire. Le tableau qui suit reprend la question de recherche, les fondements théoriques et conceptuels, ainsi que les objectifs qui en découlent. Il les met en relation les stratégies de collecte et d'analyse avancées, en plus de fournir quelques indications sur les résultats présentés au chapitre suivant.

Tableau 3.11. Devis méthodologique

Question de recherche	Fondements théoriques	Objectifs	Stratégies de collecte	Stratégies d'analyse	Présentation des résultats : discussion
Selon les enseignants associés en enseignement professionnel, comment l'expérience vécue au cours de leur parcours professionnel contribue-t-elle à la construction de leur identité professionnelle de formateur d'enseignants?	Théorie de l'expérience (Zeiter et Barbier, 2012)	1. Expliciter l'interprétation que les EA font de leurs rôles professionnels	<i>Questionnaire en ligne</i> : 186 EA des programmes de BEP du Québec	<i>Entretiens biographiques – Phase I</i> (Demazière et Dubar, 2004) : 16 EA volontaires répondants aux critères établis	<i>Analyses de contenu</i> : compilation des données factuelles (questionnaire et CV) et analyses préliminaires des entretiens de phase I
Concept de savoirs professionnels (Lessard et Tardif, 1999) et dimensions de l'accompagnement (Balleux et Gagnon, 2011)	3. Dégager les savoirs professionnels construits par l'EA pour accompagner les stagiaires	<i>Entretiens biographiques – Phase II</i> (Demazière et Dubar, 2004) : 16 EA interviewés en phase I	<i>Démarche d'analyse structurale</i> : phases I et II des entretiens (Demazière et Dubar, 2004) :	Dresser le portrait du groupe des EA : interprétation des rôles professionnels	
			<i>Journal de bord</i> (Baribeau, 2005) : démarche réalisée pendant toute la recherche	<i>Modélisation systémique</i> (Gendron et Richard, 2015)	(conclusion) : schématisation de la dynamique expérimentelle et identitaire des EA

Comme le montre ce devis méthodologique par rapport à la question de recherche, le questionnaire sert de base à l'objectif 1 concernant la manière dont les EA interprètent leurs rôles. La phase I de l'entretien, avec l'analyse du CV en appui, contribue à l'objectif 2 d'identification des événements et des actants significatifs. L'objectif 3 se concrétise à travers la phase II de l'entretien qui permet l'approfondissement des savoirs professionnels construits au fil du parcours professionnel des EA. Il convient toutefois de souligner que l'ensemble de la collecte et de l'analyse des données contribue à chacun des objectifs, particulièrement en ce qui concerne l'explicitation de la dynamique identitaire des EA qui passe par une compréhension approfondie de l'ensemble des données. La présentation sans divisions des stratégies d'analyse et les lignes pointillées de la modélisation systémique et des résultats illustrent également cette construction d'une compréhension globale du phénomène à l'étude.

En outre, toutes les analyses s'emploient à répondre à la question de recherche et à dégager une compréhension riche du phénomène à l'étude. Les résultats, les interprétations et les conclusions proposés comportent surtout des descriptions qualitatives, ainsi que des productions visuelles et graphiques simples et accessibles, permettant au lecteur de construire sa propre interprétation à partir de son vécu (Stake, 2000). Ultiment, cette démarche soutenue tout au long par le journal de bord (Baribeau, 2005) et enrichie par la démarche de modélisation systémique (Gendron et Richard, 2015) découle sur l'élaboration d'un modèle intégrateur (modèle préliminaire, figure 2.5, p.70 et modélisation finale, figure 5.4, p.264).

Avant de poursuivre avec la présentation des résultats, il apparaît nécessaire de spécifier les autres moyens mis en place pour assurer la qualité de la recherche. Les stratégies déployées visent notamment à faire face aux limites de la démarche entreprise. D'autres explications à propos des limites de cette recherche sont exposées au début du chapitre suivant.

3.7 Les critères de scientificité

Dans cet ordre d'idées, les travaux traitant de la recherche qualitative en sciences de l'éducation (Firestone, 1993; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011; Savoie-Zajc, 2000; Van der Maren, 1995), en sciences humaines et sociales (De Ketele et Roegiers, 2009; Fortin et Gagnon, 2010; Miles et Huberman, 2003; Paillé et Mucchielli, 2012; Poupart, 1981; Santiago-Delefosse, 2004; Whittemore, Chase et Mandle, 2001), en sciences de la santé (Barbour, 2001; Chapple et Rogers, 1998; Côté et Turgeon, 2002) et même en gestion (Giordano, 2003) convergent : la recherche qualitative doit répondre à certains critères pour demeurer crédible. Lincoln et Guba (1985), repris par Karsenti et Savoie-Zajc (2011) et Fortin et Gagnon (2010), évoquent cinq critères : reproductibilité, crédibilité, transférabilité, fidélité (fiabilité) et confirmabilité méthodologique. En ce qui concerne l'étude de cas, deux critères semblent englober ces différentes dimensions : la validité interne et la validité externe (Alexandre, 2013; Karsenti et Demers, 2011).

3.7.1 La validité interne

La validité interne se rapporte « à l'exactitude dans la description du phénomène vécu par les participants en fonction de la réalité interprétée », de même qu'à « la stabilité des données et la constance dans les résultats » (Fortin et Gagnon, 2010, p.284-285). Ainsi, à partir des indications et des descriptions fournies par une recherche, une tierce personne parviendrait à des résultats similaires si elle travaillait les mêmes données (Gagnon, 2011). Les principales critiques formulées quant à la validité interne des études de cas concernent les informations partielles, les biais de recherche, le manque de représentativité des cas ou la déformation de la réalité des cas (Alexandre, 2013; Hamel, 1997; Roy, 2009). La présentation des différentes stratégies employées pour diminuer les risques associés à la validité interne suit l'ordre des principales étapes de recherche. Elle suppose la description et l'explicitation minutieuses des choix, des cas

et de la démarche pour assurer de la rigueur des méthodes de collecte et d'analyse (Gagnon, 2011; Hamel, 1997; Mucchielli, 2009).

Dès l'élaboration du cadre théorique, Ayerbe et Missonier (2007), suivant les recommandations de Yin (2003), préconisent que le chercheur construise un cadre qui « intègre les principaux résultats de la littérature, les organise de façon cohérente, délimite et décrit, sous forme narrative ou graphique, les dimensions à étudier et, enfin, aide à décomplexifier le phénomène étudié » (p.49). Ce cadre mène à la formulation d'objectifs de recherche de manière à revenir confronter les théories exposées tout au long du processus. Le chercheur, avec l'aide de pairs comme lors de l'examen du projet doctoral, travaille constamment à assurer la cohérence de la question et des objectifs de recherche avec les résultats qui découlent de la démarche méthodologique (Fortin et Gagnon, 2010; Gagnon, 2011). Baribeau (2005) suggère de tirer parti du journal de bord, pour voir évoluer la cohérence de la recherche, des objectifs aux résultats.

Le travail sur le plan théorique découle sur le plan méthodologique, car il investit l'étape de sélection des cas en précisant les critères d'inclusion et d'exclusion (Ayerbe et Missonier, 2007). Par ailleurs, Gagnon (2011) suggère d'utiliser plusieurs sources de données pour éviter les biais relatifs au contexte d'une seule activité et, dans le cas d'entretien, de produire un verbatim rigoureusement fidèle. Cette multiplication des méthodes correspond à la triangulation des données (Hamel, 1997; Savoie-Zajc, 2011). Pour rappel, cette recherche intègre le questionnaire, deux phases d'entretiens et la consultation du CV.

L'utilisation de plusieurs méthodes se révèle aussi possible sur le plan analytique. À cet effet, les analyses de contenus réalisées servent à confronter les conclusions de l'analyse structurale (Gagnon, 2011), notamment par la recherche d'explications rivales (Savoie-Zajc, 2011). Ces stratégies visent à minimiser les « diverses reconstructions partiales et partielles de la réalité, tandis que le chercheur procède lui

aussi à sa propre reconstruction de la façon dont les [interviewés] reconstruisent la réalité » (Poupart, 1997, p.181). La question des biais liés au discours lors du recours à l'entretien demeure une préoccupation fréquente en recherche qualitative (Boutin, 1997; Daunais, 1993; Ericsson et Simon, 1993; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011; Poupart, 1997; Stone *et al.*, 2000; Van der Maren, 1995). Ces biais se définissent comme « le jeu complexe des multiples interprétations auxquelles les discours donnent lieu » (Poupart, 1997, p.173) et qui peuvent nuire à la solidité des résultats de la recherche (Gaudreau, 2011). Bien que l'approche interactionnelle repose essentiellement sur ce jeu d'interprétations, il n'en demeure pas moins qu'il « faut faire en sorte que nos interprétations des propos tenus restent au plus près du sens qu'en donnent eux-mêmes les acteurs » (Poupart, 2012, p.68). Par conséquent, la recherche inclut une validation interjuges, un retour aux informateurs et des discussions des interprétations avec d'autres chercheurs (Ayerbe et Missonier, 2007; Gagnon, 2011; Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). Ces stratégies permettent également d'assurer la validité externe de l'étude de cas en recherche qualitative.

3.7.2 La validité externe

La validité externe réfère « au degré auquel l'identification et la description du phénomène sont fondées et peuvent être comparées. Il s'agit de savoir jusqu'à quel point les résultats sont applicables à d'autres cas ». (Gagnon, 2011, p.29). Alors que la validité interne permet à d'autres chercheurs d'arriver aux mêmes résultats avec les mêmes données, la validité externe suppose qu'ils arrivent aux mêmes résultats avec d'autres données dans des contextes similaires (Gagnon, 2011; Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière et Mayer, 1997). La non-représentativité des cas constitue une critique fréquemment formulée à l'endroit de l'étude de cas (Alexandre, 2013; Roy, 2009). Pourtant, la validité externe repose d'abord sur la définition des prémisses théoriques et conceptuelles de la recherche (Fortin et Gagnon, 2010; Gagnon, 2011). Les conclusions doivent, non pas représenter statistiquement une population, mais

montrer leur applicabilité sur le plan théorique pour prétendre à la généralisation (Ayerbe et Missonier, 2007; Stake, 1978).

Selon cette perspective, « c'est par la somme des qualités qui lui sont reconnues que se fonde la représentativité du cas » (Hamel, 1997, p.99). Ces qualités passent sur le plan méthodologique avec la sélection de cas aux caractéristiques semblables et pertinentes aux objectifs (Gagnon, 2011). Des cas relativement homogènes permettent de réduire les biais relatifs au contexte (Ayerbe et Missonier, 2007; Pires, 1997; Savoie Zajc, 2007), en plus d'une variété des sources et des moments de collecte (Gagnon, 2011; Giroux, 2003). Les cas, comme les moyens de collecte et d'analyse, exigent des descriptions riches, détaillées, fidèles et rigoureuses. Ce portrait facilite l'identification, par les autres chercheurs, des caractéristiques des participants ou du type de milieu professionnel à l'étude (Firestone, 1993).

En continuité des choix méthodologiques, le support à la démarche analytique que constitue le journal de bord participe aussi à assurer la validité externe de la recherche. Puisqu'il conserve les traces de « la subjectivité du chercheur, de ses préférences, de ses valeurs, de ses choix et de ses interprétations » (Baribeau, 2005, p.111), le journal peut servir à la triangulation des données et accroît la validité des activités de collecte et celle des interprétations (Roy, 2009). En terminant, la mise en place d'un processus de validation et de retour auprès des participants demeure essentielle (Ayerbe et Missonier, 2007). Ce retour aux interviewés sous-entend une présentation concise et accessible des interprétations et des conclusions tirées des résultats, tout en sachant que celui qui prend connaissance des résultats en tire également toujours sa propre interprétation en fonction de son propre parcours (Stake, 2000). Le tableau qui suit résume les stratégies pour assurer la validité interne et la validité externe de cette étude de cas multiples.

Tableau 3.12. Récapitulatif des stratégies proposées et retenues pour assurer la validité interne et externe de la recherche

Validité interne Stratégies proposées	Validité externe Stratégies proposées	Stratégies mises en œuvre
Organisation narrative ou graphique des éléments du cadre théorique	Définitions des prémisses théoriques et conceptuelles	Modèle intégrateur préliminaire des éléments théoriques et conceptuels (p.70) Modélisation finale (p.264)
Formulation des objectifs permettant la confrontation des éléments théoriques		Obj. 1: théorie des identités (Burke et Stets, 2009) Obj. 2: théorie de l'expérience (Zeitler et Barbier, 2012) Obj. 3: concepts de savoirs professionnels (Lessard et Tardif, 1999) et d'accompagnement (Balleux et Gagnon, 2001)
Collaboration pour assurer la cohérence interne de la recherche		Démarche doctorale qui intègre des séminaires, un examen doctoral devant jury, des communications scientifiques devant des experts du domaine, en plus de l'accompagnement du comité de direction Expérimentation préalable du questionnaire par un EA volontaire
Conservation des traces dans un journal de bord	Conservation des traces dans un journal de bord	Prise de notes dans un journal de bord rendues accessibles dans la thèse par une démarche de modélisation systémique (ex. : figure 1.2, p.30) Présentation de tableaux récapitulatifs (ex. : ce tableau et le tableau 3.11, p.114)
Détermination de critères de sélection des cas appuyés par les éléments théoriques	Détermination de critères permettant la sélection de cas assez homogènes	Critère 1 (rôles professionnels) : théorie des identités (Stets et Burke, 2009) Critère 2 (capacité à communiquer) : théorie de l'expérience (Zeitler et Barbier, 2012) Critère 3 (accompagnement de stagiaires) : concepts de savoirs professionnels (Lessard et Tardif, 1999) et d'accompagnement (Balleux et Gagnon, 2001)
	Production de descriptions riches et détaillées permettant l'identification par les lecteurs	Présentation des cas selon les composantes de la figure 3.2 (p.102), ligne du temps des parcours, matrices des analyses, tableaux croisés des analyses et modélisation préliminaire et finale
Recours à plus d'une source de données	Diversification des sources	Questionnaire, entretiens biographiques (2 phases), curriculum vitae et journal de bord
	Diversification des moments de collecte	En premier : le questionnaire 1 mois après : phase I de l'entretien 2 semaines après : phase II de l'entretien
Recours à plus d'un type d'analyses		Démarche d'analyse structurale, analyses de contenu et modélisation systémique

	Produire des descriptions riches et détaillées des méthodes de collecte et d'analyse	Présentation des étapes de collecte (tableau 3.1, p.78) et description détaillée de chacune Présentation des étapes d'analyse (tableau 3.10, p.105) et description détaillée de chacune
Vérification des interprétations	Validation des résultats	Accord interjuges Retour aux participants Discussion avec l'équipe de recherche et échange lors de présentation dans des événements scientifiques

3.7.3 Les exigences éthiques

Ce chapitre se termine sur un bref compte rendu des démarches éthiques entreprises pour assurer la qualité de la recherche et le respect des participants. L'approbation éthique a été demandée auprès de l'Université du Québec à Chicoutimi, constituante d'attache du chercheur. À la demande du comité éthique en recherche, des demandes d'approbations éthiques ont été envoyées auprès de toutes les universités offrant un programme de BEP (UQAM, UQAR, UQAT, UdeS). L'approbation éthique (Annexe A) témoigne de l'obtention de ces dernières. Cette étape, bien qu'exigeante en temps et en démarches, appuie la pertinence, la rigueur et la qualité de la recherche.

Brièvement, la demande de certification éthique formulée souligne le caractère à la fois descriptif (questionnaire) et compréhensif (entretiens) de l'étude, et donc, elle ne vise pas à comparer les institutions, les programmes de formation ou les CFP. À aucun moment les questions n'invitent les participants à préciser la ou les constituantes universitaires avec lesquelles ils collaborent, leur lieu de travail ou toutes informations permettant de les identifier. De même, lorsque des informations de cette nature ont été recueillies, elles ont été anonymisées. Les formulaires de consentements se retrouvent également aux Annexes C et D et fournissent de plus amples détails sur les modalités respectées.

CHAPITRE 4 :

RÉSULTATS

Alors que le premier chapitre expose la pertinence de cette recherche par rapport aux travaux existants, que le chapitre suivant structure les éléments théoriques et conceptuels retenus et que le troisième justifie les choix méthodologiques effectués, ce chapitre-ci repose sur les données collectées et analysées. La présentation des résultats suit la logique du déroulement des analyses. D'abord, une première section présente les données issues du questionnaire. Elle décrit le groupe des EA, les rôles professionnels occupés et les formations poursuivies. Par la suite, la deuxième section rapporte les résultats des entretiens par EA. Un portrait succinct résume donc le parcours de chaque EA rencontré puisque ces données (entretiens de phases I et II) ont d'abord été analysées individuellement. La troisième section fait état des résultats tirés de l'analyse de l'ensemble des entretiens. Cette section décrit plus en détail les séquences, les actants et les propositions argumentaires, soit les savoirs professionnels construits. Le chapitre se conclut sur les limites inhérentes à la démarche de recherche entreprise.

4.1 Les résultats du questionnaire

Le questionnaire a permis de dresser un premier portrait du groupe des EA en enseignement professionnel au Québec. Cette section vise, en partie, à répondre à l'objectif 1 qui consiste à expliciter l'interprétation que les EA font de leurs différents rôles professionnels, particulièrement celui qu'ils occupent auprès des stagiaires du BEP. Les points suivants décrivent d'abord les données sociodémographiques, puis les autres résultats en fonction des blocs du questionnaire qui portent sur chaque grande période du parcours professionnel des EA. Cependant, ces résultats ne trouvent

vraiment leur sens qu'à la lumière des résultats des sections 4.2 et 4.3 portant sur les entretiens biographiques réalisés.

4.1.1 Les données sociodémographiques (bloc 1)

En ce qui concerne le portrait général du groupe des EA tiré du questionnaire, le tableau qui suit montre la répartition selon le sexe et l'âge des répondants.

Tableau 4.1. Répartition selon le sexe et le groupe d'âge (186 répondants¹¹)

Tranches d'âge	Femmes	Hommes	Total	% selon l'âge
30-39 ans	18	6	24	12,90 %
40-49 ans	43	25	68	36,56 %
50-59 ans	46	27	73	39,25 %
60 ans et plus	10	11	21	11,29 %
Total	117	69	186	100 %
% selon le sexe	62,9 %	37,1 %	100 %	

Les EA en enseignement professionnel ont donc 50 ans en moyenne et ils possèdent environ 17 années d'expérience dans le métier. À la question concernant leur formation initiale par rapport à ce métier, 143 répondants se sont exprimés : 6 avaient obtenu un diplôme de deuxième cycle, 32 un diplôme de premier cycle (baccalauréat et certificat), 46 un diplôme de niveau collégial (DEC ou AEC), 55 un diplôme professionnel (DEP ou ASP) et 4 un diplôme d'études secondaires (DES). Le tableau 4.2 détaille d'ailleurs les secteurs d'activités dans lesquels ont œuvré les EA pendant cette période.

¹¹ Pour chaque item le nombre de réponses analysées est précisé.

Tableau 4.2. Répartition des répondants selon les secteurs d'activités des derniers emplois occupés pendant la carrière initiale (156 répondants)

Secteur d'activités	Dernier emploi avant l'enseignement	Le précédent	Le troisième
Santé	35	13	2
Administration, commerce et informatique	30	25	11
Bâtiment et travaux publics	16	5	1
Services sociaux, éducatifs et juridiques	16	14	4
Alimentation et tourisme	13	7	5
Soins esthétiques	12	7	3
Transport	6	1	0
Électrotechnique	5	2	2
Entretien d'équipement motorisé	5	2	2
Communication et documentation	4		1
Fabrication mécanique	3	0	0
Mécanique d'entretien	3	3	1
Agriculture et pêches	2	1	0
Métallurgie	2	4	3
Arts	1	1	1
Bois et matériaux connexes	1	0	0
Chimie, biologie	1	0	0
Foresterie et papier	1	2	0
Mines et travaux de chantier	1	0	0
Environnement et aménagement du territoire	0	1	1
Nombre d'EA total	156	62	37
Statut à temps partiel	14	17	6
Statut à temps plein	136	69	27

Au cours de la carrière initiale, les principaux secteurs d'activités dans lesquels les répondants ont occupé un emploi sont la santé, l'administration, commerce et informatique, le bâtiment et travaux publics, ainsi que les services sociaux, éducatifs et juridiques, ce qui rejoint le fait que les femmes soient un peu plus nombreuses à avoir répondu au questionnaire. Le tableau suivant décrit, pour sa part, la formation détenue en enseignement.

Tableau 4.3. Formation en enseignement (186 répondants)

Formation en enseignement	Femmes	Hommes	%
Baccalauréat en enseignement professionnel	76	29	56,45 %
Certificat en enseignement professionnel	30	21	27,42 %
Je suis toujours inscrit au baccalauréat en enseignement professionnel	2	14	8,6 %
Autre certificat ou baccalauréat en enseignement	4	1	2,69 %
Maitrise ou DESS en éducation	2	4	3,23 %
Je suis toujours inscrit à la maitrise en éducation	3		1,61 %
Total	117	69	186

La majorité, soit 65 % des femmes, détient un BEP (42 % des hommes). Il appert également que 30 % des hommes possèdent le certificat en enseignement professionnel (26 % des femmes) et que 20 % d'entre eux sont toujours inscrits au BEP (seulement 2 % des femmes). De plus, les répondants cumulent en moyenne 14,5 années d'expérience en enseignement, comme le montre le tableau 4.4.

Tableau 4.4. Années d'expérience en enseignement (148 répondants)

Années d'expérience	Nombre	%
5 à 9 ans (A2)	15	10,14 %
10 à 14 ans (A3)	57	38,51 %
15 à 19 ans (A4)	40	27,03 %
Plus de 20 ans (A5)	36	24,32 %
Total	148	100 %
Moyenne d'années	14,47	

Au moment de répondre au questionnaire, la majorité des EA occupent un poste permanent ou à temps plein (tableau 4.5).

Tableau 4.5. Statut d'emploi en enseignement (148 répondants)

Statut	Nombre	%
À contrat temps plein (A1)	47	31,76 %
À contrat temps partiel (A2)	8	5,41 %
Permanent (A3)	92	62,16 %
Remplaçant (A4)	1	0,68 %
Total	148	100 %

Le dernier tableau (4.6) complète les données recueillies dans la première section du questionnaire. Il montre que les EA accompagnent des stagiaires depuis un peu plus de quatre ans.

Tableau 4.6. Années d'expérience en accompagnement (136 répondants)

Années d'expérience	Nombre	%
Moins d'un an (A1)	24	17,65 %
1 à 3 ans (A2)	42	30,88 %
4 à 6 ans (A3)	33	24,26 %
7 à 9 ans (A4)	15	11,03 %
Plus de 10 ans (A5)	22	16,18 %
Total	136	100 %
Moyenne d'années	4,62	

De plus, au moins la moitié ont déclaré être toujours actifs dans l'accompagnement de stagiaires au moment de répondre au questionnaire, les autres l'ayant été au plus loin à l'hiver 2015. Au total, c'est 805 stagiaires que les EA soutiennent avoir accompagnés, soit une moyenne générale de six stagiaires par EA.

4.1.2 La période de la carrière initiale (bloc 2)

En ce qui concerne le bloc dont les questions portent sur la période de la carrière initiale du parcours professionnel, il appert que les répondants en conservent une perception généralement positive (96 sur 141 répondants), comme le montrent les extraits suivants.

Ce fut une période très heureuse sur le plan professionnel et aussi très gratifiante (id69).¹²

C'est l'apprentissage de la vie dans son sens large. J'ai été instruit, éduqué et socialisé par ce milieu. J'ai appris que la collaboration était primordiale et que l'union des personnes pouvait faire des miracles (id159).

Le sentiment de satisfaction et d'accomplissement ressenti (35 de 96¹³), le fait que cet emploi ait mené à l'enseignement (32 de 96) et l'expertise acquise dans le métier (29 de 96) expliquent cette perception à l'égard de la carrière initiale. Toutefois, quelques participants maintiennent une perception plutôt négative (11 de 141), parce qu'ils devaient « travailler dans différents milieux et avec un horaire varié, dans des conditions pas toujours faciles » (id259) ou parce que c'était une « période difficile, car possédant très peu de connaissances pertinentes pour faire face au quotidien » (id48). Les conditions de travail incluant la pression ressentie et le manque d'expertise par rapport à un domaine marquent aussi cette période.

Les autres répondants optent plutôt pour un discours neutre (24 sur 141) ou nuancé (20 de 141), à la fois positif et négatif. Dans le premier cas, la carrière initiale est surtout présentée comme une « acquisition d'expérience » (id46), sinon comme une description de tâches, par exemple : « Durant cette période, j'ai eu à expliquer et même expliciter le travail à faire ou fait sur le véhicule de clients, afin qu'ils soient chaque fois bien informés et qu'ils comprennent les raisons et l'ampleur de la tâche à accomplir pour justifier les frais encourus » (id93). Dans le cas des propos nuancés, une dualité entre le sentiment d'accomplissement et les conditions de travail apparaît dans les extraits :

Travail très demandant, tant physiquement (heures de travail longues, debout toute la journée), que mentalement (clientèle

¹² Chaque répondant correspond à un identifiant qui est inscrit à la fin de l'extrait et ces derniers sont généralement placés en ordre chronologique.

¹³ Les nombres entre parenthèse indiquent la quantité de répondants pour chaque item.

souvent très exigeante, confidences très intimes de la clientèle, etc.), mais un travail aussi très valorisant, car la clientèle repart avec le sourire et en te remerciant sincèrement (id51).

Toujours à apprendre de nouveaux produits, équipements, formation en continu. L'atmosphère de travail était très bonne. Par contre, plus difficile à la maison. L'arrivée de deux enfants, la conciliation travail-famille était passablement ardue (id36).

Lorsqu'interrogés sur la manière dont cette période de métier a été marquante dans leur parcours professionnel de façon générale, les EA (96 répondants; 109 codes attribués¹⁴) mentionnent notamment que leur emploi leur avait déjà permis d'acquérir de l'expérience en formation ou en enseignement (30) et qu'elle leur a ouvert les portes de l'enseignement (29).

Comme infirmière, je devais faire de la formation à mes patients pour qu'ils prennent en charge leurs soins de santé (enseigner à s'injecter un médicament, etc.). En plus, je devais former d'autres infirmières dans l'unité spécialisée où je travaillais, et ce, plusieurs fois par an (id147).

Particulièrement être représentante, cependant les différents postes de conseillère et gérante aussi puisque que j'enseigne le DEP vente-conseil et l'ASP en représentation (id9).

En ce qui concerne la pertinence de cette période par rapport au rôle d'EA, les résultats sont à nuancer. D'emblée, 101 répondants sur 152 (185 codes attribués) affirment que leur carrière initiale a été déterminante pour ce rôle. Cependant, parmi ces réponses, seuls 54 répondants ont tenu des propos liés à l'accompagnement des stagiaires, tous les autres l'ont abordée du point de vue de la pertinence du métier pour enseigner en

¹⁴ Afin de rendre le plus visible possible le processus de codage et de détailler les résultats présentés, les informations précisent le nombre de répondants ou la proportion des répondants pour la question. Le nombre de codes attribués, car des réponses ont reçu plus d'un code, apparaît également.

salle de classe. Ainsi, seulement le tiers des participants ont fait un lien direct entre le métier et le rôle d'EA à la première question explicite sur ce sujet dans le questionnaire. Un extrait résume particulièrement bien la pertinence du métier pour accompagner :

Dans les métiers professionnels, le lien passe souvent par la crédibilité de la personne par rapport au métier. Aussi, je suis en mesure de donner des exemples concrets, d'approfondir les échanges quant aux méthodes d'enseignement selon la matière puisque je connais le contexte du métier, l'application des trucs et tout ce qui entoure le métier. J'ai eu l'occasion d'accompagner quelques enseignants d'autres domaines et le lien est plus difficile à créer. Quand il s'agit d'un enseignant qu'on connaît, même si ce n'est pas le même domaine, le lien est présent d'emblée, mais il n'en demeure pas moins que, lorsque le domaine est le même, on va plus loin dans l'accompagnement et c'est plus apprécié des stagiaires (id62).

Par ailleurs, 19 répondants affirment à propos du métier que « ces emplois n'ont pas été déterminants » (id60) pour accompagner. Pour les autres répondants, 26 précisent que la carrière initiale s'est révélée plus pertinente pour enseigner que pour accompagner et 39 pensent que c'est l'enseignement qui s'avère plus pertinent pour accompagner. C'est donc dire que la carrière initiale n'a pas été « déterminante, mais essentielle pour le passage vers l'enseignement » (id44) et qu'il semble que « c'est plutôt l'expérience en enseignement qui a aidé. La connaissance des notions enseignées certes m'a aidé, mais davantage les notions de pédagogie ont été bénéfiques » (id263).

Comme la période de la carrière initiale inclut le moment où l'opportunité de bifurquer vers l'enseignement se présente dans le parcours professionnel, cette section en détaille brièvement le déroulement. Le tableau 4.7 résume la manière dont l'enseignement s'est présenté aux EA.

Tableau 4.7. Opportunité de bifurquer vers l'enseignement (146 répondants)

Manière dont l'enseignement s'est présenté	Nombre d'EA	%
Démarches personnelles	27	18 %
Recrutement	27	18 %
Réseau de contacts	25	17 %
Offre d'emploi affichée	20	14 %
Manque de personnel	13	9 %
Circonstances	8	6 %
Opportunité liée au milieu de l'enseignement	6	4 %
Opportunité liée au milieu de travail	6	4 %
Réorientation de carrière	6	4 %
Ouverture de programme	4	3 %
Stage	4	3 %
Total	146	100 %

Pour 1 enseignant sur 5, en ce qui concerne les EA en enseignement professionnel, l'arrivée en enseignement résulte d'une demande directe de la part d'une personne œuvrant dans un CFP, la direction ou un enseignant par exemple, ou d'une personne dans le réseau de contacts comme un ami ou un collègue de travail. Dans la même proportion, l'enseignement découle d'une démarche personnelle, ce qui souligne un engagement par rapport à la profession dès la première transition. Différents motifs poussent les travailleurs et travailleuses à choisir la carrière enseignante. Le tableau 4.8 les répertorie.

Tableau 4.8. Motifs de bifurcation vers l'enseignement (125 répondants; 213 codes attribués)

Motifs pour passer vers l'enseignement	Nombre de mentions	%
Pour partager (passion=17, connaissances=13, expertise=13, savoirs=4)	47	22 %
Conditions de travail	28	13 %
Désir d'enseigner	22	10 %
Besoin de s'accomplir	16	8 %
Aptitudes personnelles	15	7 %
Former la relève	15	7 %
Relever un défi	13	6 %
Circonstances	11	5 %
Pour essayer	10	5 %
Réorientation	10	5 %
Intérêt pour l'enseignement	9	4 %
Expertise nécessaire	8	4 %
Valoriser le métier	5	3 %
Désir d'améliorer l'enseignement	2	1 %
Occuper un emploi quelconque	2	1 %
Total	213	100 %

Comme en témoigne le nombre de codes attribués (213), plusieurs répondants ont inscrit plus d'une raison ayant motivé leur choix de bifurquer vers l'enseignement, par exemple :

Désir de partager, une facilité d'expression, une aisance avec le public, une facilité à voir au-delà du moment présent, à intervenir pour l'avenir (id38).

Au départ, c'est l'horaire de travail qui m'a attiré et, par la suite, je me suis découvert une passion à transmettre mon savoir (id85).

De façon générale, le désir de partager la passion, les connaissances et l'expertise de métier, mais aussi les conditions de travail de l'enseignant, ont contribué à cette transition vers à la deuxième période du parcours professionnel.

4.1.3 La période de l'enseignement (bloc 3A)

Les répondants ont été invités à décrire la manière dont ils se perçoivent comme enseignant en FP. Cette question, répondue par 144 personnes, a permis de dresser une liste de qualificatifs (409 codes attribués) caractérisant ce rôle. Lors de l'analyse des résultats, une tendance a été observée dans la manière de répondre aux questions. Deux codes ont été ajoutés afin de préciser si la réponse se rapporte à l'EA lui-même ou qu'elle réfère à autrui. Voici des exemples de réponses orientées vers les autres (62 répondants).

À l'écoute, droit, discipliné, qui démontre par l'exemple tant les attentes au niveau du savoir, savoir-être et savoir-faire, mobilisateur pour ses élèves et l'équipe d'enseignants, axé sur les TIC et le développement de l'élève (id41).

Chanceuse, je travaille avec une équipe hors pair! Curieuse, j'aime apprendre sur les gens et sur mon métier. Motivée, c'est toujours inspirant d'enseigner à mes étudiants mon métier (id232).

Dynamique, soucieuse de la compréhension de tous, mais également de la réussite de tous. Chacun a des forces et des faiblesses et tout le monde a le droit à la réussite. Certes, les chemins seront différents, mais ils conduiront à la fin. Je suis une enseignante qui essaie de rejoindre tout le monde et qui veut que chacun se sente concerné (id263).

D'autres extraits montrent que les EA orientent leurs propos par rapport à eux-mêmes (82 répondants).

Je me décrirais comme un enseignant qui est crédible, bien préparé, rigoureux, qui aime transmettre ses connaissances et ses compétences (id96).

Je suis dynamique, organisé et méthodique, aussi un peu directif. J'aime la bonne humeur et je maintiens une dose d'humour importante (id135).

Plutôt conservateur! Sans être technophobe, je ne suis pas celui qui doit avoir le plus récent ordinateur ou la dernière technologie, juste pour changer. Je déteste l'enseignement individualisé. J'aime être dans une classe en enseignant ma matière au groupe. Quant au travail d'atelier, je fonctionne mieux quand tous sont dans le même projet (id109).

L'ensemble des caractéristiques relevées ont donc été placées selon qu'elles exigent ou non la prise en compte de l'interaction pour faire sens (tableau 4.9). Lorsque des synonymes étaient employés, le terme le plus fréquemment mentionné a été conservé.

Tableau 4.9. Qualificatifs caractérisant la perception des EA par rapport à leur rôle d'enseignant en formation professionnelle (144 répondants, 409 codes attribués)

Par rapport à soi	Nbrs	Par rapport à autrui	Nbrs	Par rapport à la tâche	Nbrs
Passionné	51	À l'écoute	42	Pédagogue	18
Dynamique	26	Patient	20	Vulgarisateur	6
Ouvert au changement	22	Exigeant	20	Conservateur	3
Structuré	15	Ouverture d'esprit	15	Magistral	2
Rigoureux	15	Aidant	13		
Actualisé	10	Disponible	10		
Compétent	10	Proche des élèves	9		
Conscientieux	8	Juste	9		
Capacité d'adaptation	8	Guide	8		
Créatif	7	Soucieux de la réussite	8		
Professionnel	5	des élèves			
Curieux	4	Collaboratif	6		
Humoristique	4	Généreux	4		
Intègre	3	Conscience citoyenne	3		
Persévérant	3	Motivant	3		
Responsable	2	Protecteur	2		
Technologique	2	Flexible	2		
Analytique	2	Respectueux	2		
Simple	1	Crédible	2		
Désireux de transmettre	1	Attentionné	1		
Autocritique	1	Doux	1		
Sous-totaux	200		180		29
Total	409				

De façon générale, dans les extraits comme dans les qualificatifs, les répondants centrent un peu plus leurs réponses par rapport à eux-mêmes (200) qu'à autrui (180). Aucune liste de caractéristiques n'a été fournie, il s'agit des termes choisis par les répondants. De manière générale, l'enseignant en FP qui devient EA se décrit donc comme un passionné de son métier et de l'enseignement. Il se dit dynamique et ouvert au changement. Il fait preuve d'écoute et de patience, tout en se montrant exigeant envers ses élèves. Par rapport à la tâche, il se caractérise comme un pédagogue. Ces qualificatifs constituent des manifestations des référents identitaires intériorisés par les répondants comme expliqués au chapitre 2.

Avant d'aller plus loin dans la présentation des résultats concernant la période de l'enseignement, entre autres avec la présentation des motifs de transition vers l'accompagnement, il convient d'exposer les données provenant du sous-bloc sur les autres emplois occupés dans un CFP.

4.1.4 Autre emploi occupé dans un CFP (Bloc 3B)

Le questionnaire rapporte 35 répondants ayant mentionné un ou plusieurs autres emplois, dont 22 toujours actifs. Le tableau 4.10 fournit les titres des emplois nommés et le statut des répondants par rapport à ces derniers.

Tableau 4.10. Autres emplois occupés ou ayant été occupés par les EA dans un CFP

	Inactifs (13 répondants, 14 fonctions mentionnées)	Actifs (22 répondants, 27 fonctions mentionnées)	Total (35 répondants, 41 fonctions mentionnées)
Conseiller pédagogique	5	13	18
Direction et direction adjointe	4	5	9
Conseiller en formation	0	3	3
Agent de développement	0	2	2
Conseiller en reconnaissance des acquis	0	2	2
Gestionnaire de stage	2	0	2
Concierge	1	0	1
Assistant-professeur (école privée)	1	0	1
Orthopédagogue	0	1	1
Formateur pour l'ASP et le SAE	0	1	1
Répondant de secteur	1	0	1

Le poste de conseiller pédagogique s'avère le plus fréquemment occupé pour les EA dans les CFP, 13 étant toujours en fonction sur 18. C'est environ 15 % des EA interrogés qui sont ou qui ont été conseillers pédagogiques. En ordre d'importance, cette catégorie est suivie par celle des directeurs et des directeurs adjoints. Le nombre moyen d'années d'expérience pour les postes énumérés est de 6,3 ans selon les résultats présentés dans le tableau 4.11.

Tableau 4.11. Nombre d'années d'expérience pour les autres emplois occupés dans un CFP

Nombre d'années d'expérience	Nombre d'EA	%
Moins d'un an	5	11,90 %
1 à 3 ans	12	28,57 %
4 à 6 ans	5	11,90 %
7 à 9 ans	8	19,05 %
plus de 10 ans	12	28,57 %
Total	42	100 %

Il ressort des commentaires que les modes de fonctionnement, en ce qui concerne les rôles occupés simultanément, varient d'un CFP à l'autre. Dans certains milieux, le conseiller pédagogique se voit fortement encouragé à assurer l'accompagnement des

stagiaires des différents programmes, alors que dans d'autres, il sera contraint d'abandonner ses fonctions d'EA. Par ailleurs, tous les répondants ont été invités à préciser le nombre de stagiaires qu'ils ont accompagnés au fil de leur parcours professionnel (moyenne de 6 stagiaires comme mentionnée précédemment). Toutefois, il appert que les conseillers pédagogiques qui remplissent le rôle d'EA ont accompagné plus de stagiaires en moyenne (15 stagiaires) que leurs collègues enseignants (5 stagiaires), notamment parce qu'ils agissent dans plusieurs secteurs et que leur horaire de travail permet de concilier ces responsabilités.

Quant à affirmer si ces emplois ont été marquants dans le cheminement vers le rôle d'EA, 22 répondants sur 34, dont 15 des 18 conseillers pédagogiques, répondent positivement.

Comme directeur, je faisais des observations en classe de mes enseignants et je leur donnais des trucs pour améliorer leur pédagogie (id24).

Oui, car je ne suis pas seulement axé sur le contenu des cours, mais aussi sur l'organisation du programme (id246).

Les autres (12 répondants) jugent que leur rôle d'enseignant demeure le plus déterminant dans leur parcours professionnel.

Non, pas particulièrement déterminant. Pas plus que celui d'enseignant que j'occupe actuellement (id56).

Non, le plus déterminant est celui d'enseignant, car plus près des apprenants (id81).

Pour en revenir aux résultats sur la période de l'enseignement de façon générale, il appert que cette dernière comprend le moment où l'opportunité d'accompagner des stagiaires s'est présentée dans le parcours professionnel. Interrogés sur ce thème, 89 des 129 répondants ont mentionné qu'une demande leur a été formulée, le plus souvent

par un stagiaire (49) ou par la direction de leur centre (22), sinon par le conseiller pédagogique (5) ou l'université (3).

Une collègue à moi faisait son baccalauréat et elle m'a fait la demande. Ma deuxième expérience était par l'entremise d'une demande de ma direction (id233).

Pour d'autres (18), ce sont les circonstances qui les ont amenés à accepter d'accompagner un stagiaire. Comme l'indique un répondant, « certains de mes collègues avaient besoin et, comme je suis un des seuls avec un bac, j'ai dit oui » (id65). Des répondants (7) le formulent comme une obligation : « À l'époque (autour de 2006), on m'a dit que j'aurais un élève en stage à superviser. Ça a été une imposition, plus qu'une demande » (id127), alors que 15 EA précisent avoir effectué des démarches personnelles pour accompagner des stagiaires du BEP. Par exemple, ils rédigent : « Lorsque j'ai reçu mon brevet, j'ai tout de suite mentionné à ma direction que je voulais devenir mentor et enseignant associé » ou encore « cela m'intéressait, je me suis donc renseigné » (id246).

Différents motifs ont incité les EA (122) à saisir cette opportunité d'accompagner des stagiaires alors qu'ils étaient, pour la plupart, enseignants à ce moment de leur parcours professionnel. Comme pour les qualificatifs relatifs au rôle d'enseignant, les réponses formulées s'orientent par rapport à autrui et par rapport à l'EA lui-même. Le tableau suivant (4.12) détaille les motifs rapportés avec des extraits illustrant ces derniers.

Tableau 4.12. Raisons ayant mené vers l'accompagnement de stagiaires du BEP (122 répondants)

Motifs	Extraits axés sur autrui		Extraits axés sur soi	
Aider	22	Aider les gens provenant du même milieu que moi à faire la transition vers le métier d'enseignant. (id75)	7	Le plaisir d'aider. (id265)
Pour partager	6	Pour transmettre la passion de l'enseignement et les aider à cheminer dans leur intégration dans la profession. (id82)	18	Pour le partage de connaissances et pour me garder à jour dans les différentes sphères de l'enseignement. (id53)
Former la relève	16	Pour former la relève en enseignement. (id52)	2	J'aime transmettre mes savoirs. Nous avons besoin de relève. (id118)
Développement professionnel	2	Pour l'aide des autres et parce que je trouve que c'est un beau partage qui me fait encore apprendre. (id251)	12	Me permettre d'avoir des échanges pédagogiques. (id88)
Accomplissement			9	Parce que c'était un plaisir. Je préfère aider dans ce sens, car je me sens utile [...]. (id135)
Donner au suivant	9	Lorsque j'ai commencé à enseigner, j'ai eu besoin d'un mentor, donc, je remets la pareille. (id247)		
Circonstances			9	Parce qu'il n'y avait personne! (id8)
Répondre à une demande	8	Car, ils l'ont demandé. Ils avaient besoin de moi! (id168)		
Favoriser l'insertion professionnelle	6	Pour faciliter l'insertion professionnelle. (id6)		
Bénéfice			2	Pour m'aider dans mes tâches. (id90) Le cachet! (id127)
Recruter des enseignants			1	J'avais espéré rencontrer un enseignant, car nous avons un manque à notre école.
Accompagner			1	Pour accompagner les nouveaux. (id139)
Total	67		55	

Parmi les raisons les plus souvent évoquées, le désir d'aider et de former la relève semble plus tourner vers autrui, alors que le désir de partager et de se développer professionnellement s'oriente plutôt vers soi. Ces motifs poussent les enseignants à accepter le rôle d'EA sans qu'ils ne connaissent nécessairement les responsabilités qui s'y rattachent. Ce choix mène néanmoins à la dernière période du parcours professionnel explorée par le questionnaire, celle de l'accompagnement.

4.1.5 La période de l'accompagnement (Bloc 4)

Les répondants ont été invités à s'exprimer, à travers une échelle allant de très fréquemment à pas du tout fréquemment, sur les responsabilités qu'ils considèrent occuper auprès des stagiaires. Ces dernières proviennent du tableau 1.3 (p.20) présenté en problématique et elles ont été tirées des différents documents remis par les universités. Le tableau 4.13 présente les résultats obtenus.

Tableau 4.13. Responsabilités assumées par les EA en enseignement professionnel (133 répondants)

Responsabilités	Très fréquemment	Plutôt fréquemment	Peu fréquemment	Pas du tout fréquemment
Interagir avec le stagiaire (le rencontrer, établir une relation de confiance)	70 %	27 %	2 %	1 %
Partager de l'information avec le stagiaire (communiquer, renseigner)	68 %	30 %	1 %	1 %
Soutenir le stagiaire (accompagner, assister, aider)	67 %	28 %	4 %	1 %
Stimuler le stagiaire (s'engager, encourager)	60 %	32 %	6 %	1 %
Guider le stagiaire (lui permettre d'expérimenter, le laisser découvrir)	56 %	36 %	6 %	1 %
Rétroagir sur sa pratique (donner des rétroactions, critiques constructives)	56 %	42 %	1 %	1 %
Assurer la conformité des activités aux exigences du stage	53 %	36 %	8 %	3 %
Collaborer avec le stagiaire et le superviseur (travailler de concert)	50 %	38 %	10 %	2 %
Accueillir le stagiaire (faciliter son intégration au CFP et à la classe)	48 %	23 %	19 %	10 %
Favoriser une approche différenciée auprès du stagiaire (adapter les interventions)	47 %	41 %	9 %	3 %
Fournir des ressources au stagiaire (matérielles, didactiques, humaines)	41 %	40 %	15 %	4 %
Observer le stagiaire	40 %	46 %	13 %	1 %
Évaluer le stagiaire (porter un regard critique)	38 %	51 %	9 %	2 %
Favoriser l'analyse réflexive chez le stagiaire	36 %	47 %	13 %	4 %
Planifier pour aider le stagiaire à s'organiser (préparer, prévoir)	35 %	45 %	16 %	4 %
Vous former en tant qu'enseignant associé (participer aux activités de formation)	14 %	18 %	45 %	23 %

Les résultats montrent que les EA jugent, dans une très forte proportion, assumer les responsabilités que leur confient les universités. Les activités qui consistent à interagir, communiquer, soutenir et stimuler le stagiaire occupent une part importante de leurs rapports. Parmi celles qui obtiennent moins de 50 % à la réponse « très fréquemment », il y a l'accueil du stagiaire et lui fournir des ressources, principalement parce que ce

dernier œuvre généralement déjà dans le même milieu de travail. Se retrouvent aussi dans cette catégorie, observer et évaluer le stagiaire, favoriser l'analyse réflexive et une approche différenciée, de même que planifier, préparer ou prévoir les activités de stage pour aider le stagiaire à s'organiser. Seule la responsabilité de « se former en tant qu'enseignant associé » ne rejoint pas la majorité des répondants (en additionnant la colonne *très fréquemment* et la colonne *plutôt fréquemment*). Pourtant, s'ils mentionnent éprouver certaines difficultés au fil de l'accompagnement des stagiaires.

Sur les 131 répondants (143 codes attribués) à la question des obstacles rencontrés, 29 soulignent ne pas avoir connu de difficultés particulières. Pour les autres, le principal obstacle s'avère le temps (56), notamment pour concilier les horaires de chacun et parvenir à assurer un accompagnement qui répond à leurs attentes.

Faire correspondre nos calendriers pour faire un suivi adéquat ou pour faire une visite en classe (id147).

Il est difficile de trouver des temps libres pour se rencontrer. On doit le faire après les heures de cours. Il est aussi difficile de planifier les stages en présence, car j'ai aussi des cours à donner (id43).

D'autres obstacles concernent, d'une part, l'attitude du stagiaire (18), parce que certains « [...] vont à l'encontre de tes valeurs d'engagement dans leur formation, de respect envers l'autre » (id68) ou encore, c'est « le manque de motivation, car certains stagiaires ne croient pas en l'utilité de la formation » (id69). D'autre part, il y a les difficultés d'apprentissage (8), parce que « certains stagiaires n'arrivent pas à comprendre les notions universitaires » (id23), mais aussi le contexte de collégialité (7), puisque « c'est difficile d'accompagner un collègue ou même un ancien élève. La relation de proximité empêche de dire certaines choses » (id1). Quelques autres obstacles ont été relevés, mais de manière anecdotique comme les tâches administratives (6), la connaissance des attentes du stage (4), l'évaluation (3), les stagiaires sans tâche (2) ou l'usage de la technologie (2).

Bien que les EA ne considèrent pas leur formation continue en accompagnement parmi les responsabilités à assumer fréquemment ou plutôt fréquemment, ainsi qu'au regard des obstacles énumérés précédemment, une question a permis de faire le point sur la formation reçue en accompagnement (134 répondants, 169 codes attribués). Ainsi, 37 répondants, soit 28 %, mentionnent n'avoir suivi aucune formation; 14 parce qu'il n'y avait pas de formation offerte ou qu'ils n'étaient pas au courant et 11 parce qu'ils n'ont pas été en mesure d'y participer pour des motifs personnels ou professionnels. Une EA s'explique en écrivant : « Enseignante à temps plein, technologue en architecture à mon compte et maman de cinq enfants, j'ai manqué de temps » (id98). Les autres (12) n'ont pas jugé la formation nécessaire pour diverses raisons (expérience de chargé de cours, aucun crédit accordé, superviseur universitaire a fourni les informations). En outre, les 97 autres répondants ont, pour leur part, reçu au moins une formation depuis qu'ils accompagnent, et ce, formation sur plusieurs thèmes reliés à leur rôle d'EA. Ces thèmes, listés dans le tableau 4.14, restent fidèles à la manière dont les EA les ont inscrits.

Tableau 4.14. Thèmes des formations rapportés par les EA (134 répondants, 169 codes attribués)

Thème de formation	Fréquence
Rôles des acteurs	29
Accompagnement	28
Outils (documents de stage, travaux, etc.)	23
Évaluation	16
Déroulement du stage	12
Programme du BEP	10
Objectifs de stage	9
Rétroaction	8
Compétences professionnelles	7
Observation	6
Moodle	4
Planification	3
Accueil	2
Gestion de classe	2
Processus d'apprentissage	2
Relation	2
Jugement professionnel	2
Difficultés vécues en stage	1
Analyse réflexive	1
Pédagogie	1
Éthique	1
Total	169

Il appert que les rôles des acteurs, l'accompagnement au sens large et les outils utilisés en stage comme les guides et les travaux à réaliser constituent les thèmes centraux des formations offertes par les universités du Québec. Il est possible d'ajouter que 7 répondants ne se souvenaient plus des thèmes puisque les formations remontaient à trop longtemps. Libres de répondre comme ils l'entendaient, 9 EA ont précisé avoir suivi ces formations uniquement à distance et 3 ont soulevé des différences majeures entre les formations offertes dans les différentes institutions universitaires.

La formation ne s'avère, toutefois, pas la seule manière de s'approprier un rôle professionnel, une question a donc cherché à faire le point sur le soutien que les EA considèrent recevoir (127 répondants, 274 codes attribués). Pour cette question, 30 répondants ne se sentent pas soutenus dans leur rôle, 21 le ressentent en partie et 76

considèrent l'être. Pour les EA qui ne se sentent pas soutenus, les explications rapportent par exemple la formation inadéquate, le manque de libération, la pression ressentie ou l'usage difficile de la technologie.

Pas suffisamment soutenu. Nous pourrions organiser un regroupement d'enseignants associés pour échanger (id36).

On est un peu laissé à nous-mêmes (id110).

Ce côté a été plutôt difficile, je trouve, avec le superviseur. J'ai fait le plus gros du travail de compréhension des objectifs de stage par moi-même... j'avais peu de réponses de sa part (id263).

Certains nuancent leur propos, mais évoquent les mêmes difficultés de formation, de libération, voire de rétribution.

Oui, par l'université, mais pas par mon centre (id75).

Oui et non, car je crois que les personnes de direction et universitaires ne réalisent pas le temps qu'on prend pour bien assister un stagiaire, donc les dollars ne sont pas au rendez-vous (id247).

Quant à ceux qui disent recevoir du soutien (76), ils soulignent notamment la disponibilité des personnes (détaillées ci-après), la formation reçue, les informations transmises par l'université et l'entraide entre EA.

La direction accepte que j'assiste aux cours des stagiaires. Le superviseur est toujours disponible si nous avons des questions (moi et le stagiaire) (id43).

Je me sens soutenue par l'université, par la direction de mon centre et par mes pairs stagiaires (id174).

Lors de l'analyse des réponses, il a été possible de cibler les actants qui offrent du soutien et ceux de qui les EA aimeraient en recevoir. Les résultats du tableau 4.15 respectent la formulation employée par les répondants. Cette question fait, entre autres, ressortir les universités, les superviseurs universitaires et les directions des CFP parmi les actants de soutien les plus importants.

Tableau 4.15. Actants offrant du soutien ou devant offrir du soutien (127 répondants, 113 codes attribués)

Actants	Nombre de mentions comme offrant du soutien	Nombre de mentions comme n'offrant pas de soutien
Université	28	4
Superviseur universitaire	20	12
Direction	17	11
Conseiller pédagogique	5	2
Autres EA et autres enseignants	5	0
CFP	2	4
Entourage	1	0
Commission scolaire	0	2
Total	78	35

Parmi les actants offrant peu de soutien, les superviseurs universitaires et les directions sont les plus souvent nommés. Ces données font ressortir la place qu'ils pourraient occuper auprès des EA. Dans le même ordre d'idées, les répondants (118) se sont exprimés sur la reconnaissance qu'ils perçoivent par rapport au rôle d'EA. De façon générale, 86 répondants se sentent reconnus pour leur rôle d'EA (premier extrait), alors que 13 ne le ressentent pas (deuxième extrait) et 19 mentionnent le percevoir en partie (dernier extrait).

Oui! Je crois que l'on m'accorde une bonne crédibilité (id98).

Aucunement, la plupart ignorent ce qu'on fait (id234).

Par la direction, oui! Ils apprécient énormément et c'est une belle collaboration. Par les collègues de travail, non, car ils trouvent que ça dérange (id110).

Comme le montre ces extraits, les réponses recueillies permettent de cibler différents actants, autant ceux mentionnés comme reconnaissants que l'inverse. Puisque les actants sont classés tels qu'énoncés par les EA, certains individus ou groupes d'individus peuvent donc se recouper, notamment les CFP et les milieux professionnels.

Tableau 4.16. Actants étant reconnaissants ou devant être reconnaissants (118 répondants, 163 codes attribués)

Actants	Nombres de mentions comme étant reconnaissants	Nombres de mentions comme n'étant pas reconnaissants
Milieu professionnel de façon générale	47	11
Stagiaires	39	1
Direction	17	8
Collègues enseignants	16	6
Conseiller pédagogique	8	0
Commission scolaire	2	2
Superviseur universitaire	1	1
CFP	0	4
Total	130	33

Les réponses indiquent que les EA se sentent reconnus principalement par leur milieu professionnel et par les stagiaires qu'ils accompagnent. Les directions et les collègues enseignants apparaissent aussi comme des actants importants. Ces deux actants sont aussi nommés comme témoignant peu de reconnaissance à l'égard du rôle des EA, ce qui souligne un manque perçut par les EA.

Enfin, le soutien et la reconnaissance contribuant à la capacité des EA à légitimer leurs actes, une question a été posée afin de savoir si les EA se sentaient légitimes dans leur rôle de formateur d'enseignants. Sur 126 réponses complètes, 58 affirment se sentir légitimes dans ce rôle.

Oui, je pense que mes années d'expérience et mon objectivité font de moi une personne qui peut agir en tant qu'enseignante associée (id45).

Je considère que je forme les enseignants en exerçant ma responsabilité à fond et en donnant beaucoup plus que le temps prévu dans les énoncés des universités (id50).

Plus de la moitié (68) précisent qu'ils ne se perçoivent pas comme des formateurs d'enseignants, dont 17 tiennent des propos montrant qu'ils éprouvent des difficultés à légitimer leurs actes. Un extrait résume cette situation : « Qui suis-je pour penser que je peux "former" un enseignant? Je partage mes connaissances et mes expériences. Les gens en font ce qu'ils veulent par la suite » (id53). En outre, 29 réponses permettent de comprendre qu'ils interprètent plutôt leur rôle comme celui d'un accompagnateur (18) ou d'un guide (11).

Je me perçois plus comme un accompagnateur qu'un formateur. La plupart de mes stagiaires sont déjà enseignants. Ils ont des connaissances, de l'expérience et des compétences. Je ne fais que les accompagner et les guider pour atteindre une diplomation (id70).

Non, les superviseurs ont ce rôle. Moi, je me vois comme un guide (id175).

À travers les réponses analysées, il appert que ce sentiment de légitimité s'avère principalement influencé par l'expérience professionnelle générale (16), l'expérience en enseignement (14) et même l'expérience d'accompagnement (6)

Je considère que j'ai les connaissances et l'expérience pour bien orienter un nouvel enseignant (id40).

J'ai une expérience pratique de l'enseignement qui complète bien l'enseignement plus théorique reçue à l'université (id160).

J'ai accompagné plusieurs enseignants dans ma carrière et j'ai une expérience de l'enseignement (id24).

À l'opposé (8), plus le stagiaire est expérimenté, moins l'EA se sent légitime. La formation (9) s'avère également un point important à considérer puisque « non seulement mes expériences sont déterminantes, mais également la maîtrise en sciences de l'éducation, de même que la formation continue en pédagogie de l'enseignement supérieur jouent un rôle fondamental dans l'accompagnement des enseignants » (id191). La formation universitaire peut donc jouer un rôle positif pour accroître la légitimité, mais il arrive qu'elle freine cette dernière, comme lorsqu'un répondant écrit : « Parfois, je suis un peu dépassé, car étant donné que j'ai fait mon certificat il y a longtemps (près de 15 ans), les stagiaires ont des notions beaucoup plus actualisées que moi » (id91). D'autres éléments, comme le fait d'apprendre autant que le stagiaire à travers la relation d'accompagnement, ont été relevés, mais de manière anecdotique.

Ces résultats concluent la section de ce chapitre consacrée au questionnaire envoyé électroniquement aux EA en enseignement professionnel du Québec. Afin de dresser le portrait de ce groupe professionnel, des résultats concernant leurs caractéristiques, leurs parcours professionnels, leurs formations initiales et continues, leurs motivations, le soutien et la reconnaissance perçus, entre autres, ont été exposés. S'ensuivent les résultats issus des entretiens biographiques réalisés auprès de 16 EA en enseignement professionnel de différentes régions du Québec, à commencer par le sommaire de chacun des EA interviewés.

4.2 Les résultats des entretiens par EA

Les sections suivantes décrivent chaque cas étudié et son contexte (Creswell, 1998). Une ligne du temps résume les grandes périodes du parcours professionnel de l'EA. Par la suite, des extraits rapportent les réponses, telles qu'elles ont été données, aux questions sur la manière de se définir, notamment, en tant que travailleur, enseignant et EA. S'ensuit une figure qui illustre la structure hiérarchique de la dynamique identitaire des EA. Cette figure est issue de l'appropriation de l'ensemble des verbatims des deux phases d'entretien. Des incohérences apparaissent parfois entre les réponses

explicites de la personne interviewée et la structure hiérarchique présentée, ce qui témoigne de la nécessité de recourir à des entretiens d'approfondissement pour saisir la dynamique identitaire d'un individu. Enfin, un tableau décrit quantitativement la composition de chacun des verbatims en termes de périodes, soit : la carrière initiale, la transition vers l'enseignement (CE), l'enseignement, la transition vers l'accompagnement (EA) et l'accompagnement. Des données exposent aussi le nombre de segments relatifs aux différents niveaux du discours codés dont les séquences qui correspondent aux évènements significatifs, les actants et les propositions argumentaires associées aux savoirs professionnels qui s'y rattachent. De fait, ce tableau vise principalement à rendre compte du travail effectué pour chacun des participants. Les données qualitatives qui y sont associées sont présentées dans la section 4.3, celle regroupant les résultats pour l'ensemble des participants.

La présente section correspond donc à la première phase d'analyse individuelle sur les entretiens. Elle constitue également une forme de reconnaissance de la contribution de chacun des participants qui se sont engagés à partager leur vécu. En outre, elle participe à l'atteinte de l'objectif 1 en fournissant des informations sur les rôles occupés, la manière de se définir et la structure hiérarchique de chaque EA. Elle met également la table pour l'objectif 2 en dressant les grandes périodes du parcours professionnel duquel émergent les évènements et les actants significatifs. Enfin, elle annonce la teneur du propos des interviewés à travers le codage effectué, et ce, en indiquant la présence de propositions argumentaires, soit de savoirs professionnels construits, ainsi que leurs types. Il convient de souligner encore une fois que les résultats détaillés prennent leur sens tout au long de ce chapitre.

Pour la mise en contexte, l'entretien de phase I a toujours débuté par une présentation de l'intervieweur visant notamment à établir le contact, instaurer un climat favorable et préciser les objectifs et le déroulement de la recherche. Le formulaire de consentement a été signé sur place ou a été retourné avec signature électronique, en

plus d'obtenir l'accord verbal pour l'enregistrement. Avant que l'interviewé ne réponde à la première question, il a pu choisir entre préciser les dates tout au long de la discussion ou partager son CV après l'entretien. Par la suite, le participant a été invité à répondre à une question d'introduction comme « pouvez-vous me raconter votre parcours professionnel depuis vos études secondaires? ». À ce moment, le participant prenait en quelque sorte le contrôle de la conversation en relatant son parcours professionnel en fonction des événements et des interactions qu'il choisissait de partager. Les interventions de l'intervieweur visaient principalement à assurer le fil conducteur, à préciser ou explorer certains éléments chronologiques ou encore à expliciter davantage certains événements et interactions. Le verbatim a été transcrit dans les heures suivant l'entretien. De plus, une ligne du temps, présentée pour chaque EA subséquent, a été élaborée à partir des informations transmises (entretien et CV) et envoyée pour validation à chaque participant préalablement à la phase II.

En ce qui concerne la seconde phase, la mise en place du climat s'effectue plus rapidement puisque l'intervieweur et l'interviewé se connaissent. L'objectif d'approfondissement des événements et des interactions de cette phase a été rappelé au participant, de même que les critères éthiques. Un retour a ensuite été fait pour valider les changements mineurs apportés à la ligne du temps du participant. Par la suite, chaque événement et interaction repérée dans les propos de la phase I, et pouvant sembler significatifs par rapport au parcours professionnel de l'EA, ont été évoqués et discutés plus en profondeur pour en tirer les propositions argumentaires, c'est-à-dire les explications et justifications rendant cet item déterminant ou non dans la construction de l'identité de l'EA. Cette fois encore, les entretiens ont été retranscrits dans les heures suivant leur tenue.

Il apparaît en consultant les sommaires qui suivent que le nombre de mots et de segments diminue à partir du troisième EA. Non seulement une certaine aisance s'est développée par rapport au canevas et à la conduite des entretiens, mais les parties

d'introduction (signature du formulaire et présentation) n'ont plus été retranscrites puisqu'elles se répétaient. De même, les segments ont été définis de manière plus globale pour inclure la question et conserver le contexte de chaque unité de sens.

4.2.1 Enseignante associée 1 (EA1)

Chaque sommaire commence avec un résumé du parcours de l'EA. La première EA présentée (EA1) a donc effectué des études collégiales, puis s'est insérée dans son secteur d'activités à l'extérieur de sa région. Elle y est revenue par la suite, toujours pour travailler dans le domaine de l'informatique avant de bifurquer vers l'enseignement et de poursuivre ses études au BEP. Elle a rapidement accepté différents mandats parallèlement à sa tâche d'enseignante dont celui de l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants et de conseillère pédagogique (remplacement) dans son CFP. Elle a été formée en accompagnement et en supervision puisqu'elle agit également depuis 2012 comme superviseure universitaire en enseignement professionnel. Comme pour tous les profils dressés dans ce chapitre, une ligne du temps (figure 4.1) illustre les grandes lignes du parcours professionnel de l'EA.

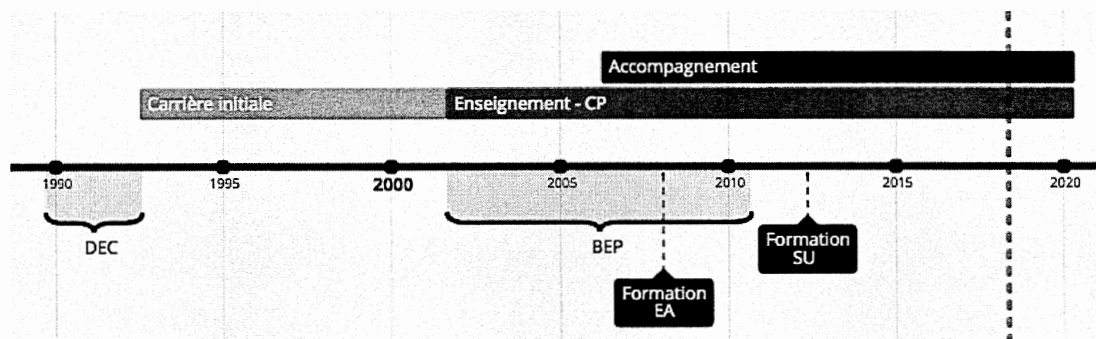


Figure 4.1. Parcours professionnel de l'EA 1

Par la suite, chaque portrait indique le nombre de rôles occupés et rapporte les réponses concernant la façon dont l'EA déclare se définir. Pour cette EA, quatre identités ont été repérées, celle de métier, d'enseignante, d'EA et de conseillère pédagogique. Ainsi, les

extraits suivants présentent la première réponse donnée par la personne aux questions « comment vous définissez-vous en tant que...? ».

- **Identité de métier :** « Je suis entrée comme programmeur. Je suis devenue programmeuse-analyste et quand je suis partie j'étais devenue analyste-programmeuse et j'allais vers l'analyste. Je montais tranquillement depuis trois ans » (EA1; S56¹⁵).
- **Identité d'enseignante :** « Des fois, j'ai l'impression que les élèves sont comme mes enfants. Je suis très à l'écoute et très empathique. Je peux me mettre à la place de mes élèves sans trop le faire » (EA1; S82-83).
- **Identité d'enseignante associée :** « On est des phares. On est quelqu'un qui va accompagner l'autre enseignant dans la quête de son nouvel emploi. C'est quelqu'un sur qui il peut s'appuyer, poser des questions le plus possible. C'est vraiment un accompagnement comme un bon suivi » (EA1; S2-3-4).
- **Identité de conseillère pédagogique :** « Je suis rendue à devenir coordonnatrice de quelque chose. Je n'enseignerai pas toute ma vie. Je le dis et j'en suis sûre » (EA1; S134).

À la lumière de ces descriptions et de l'analyse structurale effectuée sur le matériel discursif issu des deux phases d'entretien, une organisation hiérarchique des identités professionnelles associées aux rôles repérés a été produite pour chaque EA. La figure 4.2 illustre cette structure.

¹⁵ Entre parenthèse se trouve d'abord le code de l'enseignant associé; puis le numéro du segment d'où provient l'extrait.

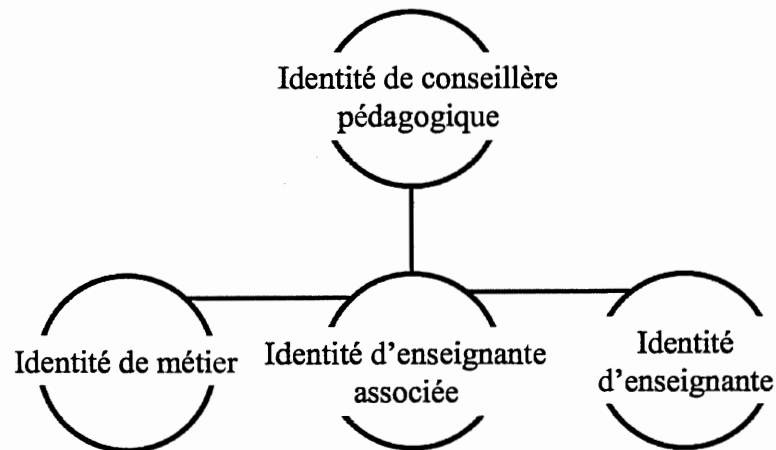


Figure 4.2. Structure hiérarchique des identités de l'EA1

Dans cette structure, l'identité de conseillère pédagogique constitue l'identité supérieure, c'est-à-dire qu'elle prime sur les autres parce qu'elle oriente les buts et les aspirations professionnelles de l'EA. Elle s'active dans presque tous les contextes abordés. Elle subordonne celles d'enseignante, d'EA et de métier. Ces dernières agissent donc à un plan plus concret et guident les comportements de l'EA dans l'action, sans toutefois entrer en conflit avec les référents de l'identité supérieure.

Ce portrait se termine par un aperçu du codage effectué sur les entretiens de cette EA. Le tableau 4.17 décrit plus spécifiquement la composition des verbatims analysés (5523 mots).

Tableau 4.17. Description du codage des entretiens de l'EA1

Description générale												
Mots : 5523						Segments : 209						
Description des périodes												
Carrière initiale 34 segments (8 questions)		Transition CE 16 segments (2 questions)		Enseignement 31 segments (10 questions)		Transition EA 5 segments (0 question)		Accompagne- ment 101 segments (11 questions)		Autres 21 segments (5 questions)		
Description des niveaux												
Séquences : 36				Actants : 18				Propositions argumentaires : 54 (types savoirs professionnels)				
Expérientiels (C) : 3	Expérience (E) : 7	Expérientiels (A) : 6	Expérientiels (P) : 9	Contexte : 4	Démarche : 2	Temps : 0	Relation : 8	Visée : 4	Didactiques et pédagogiques : 1	Disciplinaires et curriculaires : 4	Théoriques : 0	Technologiques : 6

Ce qui caractérise les entretiens avec cette personne, c'est que l'accompagnement a occupé une part importante du discours. Une dizaine de questions ont été posées pour obtenir une trentaine de segments dans la carrière initiale et l'enseignement, alors que onze questions ont mené à 101 segments pour l'accompagnement. Ces résultats rejoignent le fait que l'identité de conseillère pédagogique prime dans la conduite de l'EA. Quant aux séquences, aux actants et aux propositions argumentaires, ils seront détaillés dans la section suivante (4.3). Toutefois, concernant les propositions argumentaires qui correspondent aux savoirs professionnels soulevés, quatre types de savoirs expérientiels sont présentés, soit ceux liés à la carrière initiale (C), à l'enseignement (E), à l'accompagnement (A) et à la vie personnelle (P). Les cinq types de savoirs suivants s'associent aux dimensions de l'accompagnement : le contexte, la démarche, le temps, la relation et la visée. Enfin, les quatre autres types de savoirs

s'inspirent des savoirs professionnels de l'enseignant. Il appert donc que les savoirs expérimentiels personnels (P) s'avèrent plus fréquents chez cette EA puisque des événements de sa vie personnelle ont influencé de manière importante son parcours professionnel. Également, les savoirs technologiques se démarquent par rapport aux autres entretiens, possiblement en raison du secteur d'activités de l'EA.

4.2.2 Enseignant associé 2 (EA2)

Le deuxième EA interviewé travaille dans le secteur de l'ébénisterie dans lequel il a complété une technique collégiale. Ce qui marque son parcours, c'est qu'après avoir débuté son BEP, il l'a arrêté puisqu'aucun contrat n'était offert dans son CFP et qu'il ne voyait pas l'intérêt de le poursuivre. Il l'a repris huit ans plus tard, motivé par des possibilités d'avancement. Il poursuit toujours ses études universitaires au cours desquelles ses trois premiers stages ont été crédités, c'est-à-dire que son expérience en enseignement a été reconnue et qu'il n'a pas eu à réaliser ces stages, le quatrième n'ayant pas encore eu lieu. Il n'a pas suivi de formation en accompagnement, mais se dit ouvert à le faire si les formations offertes peuvent lui apporter quelque chose concrètement.

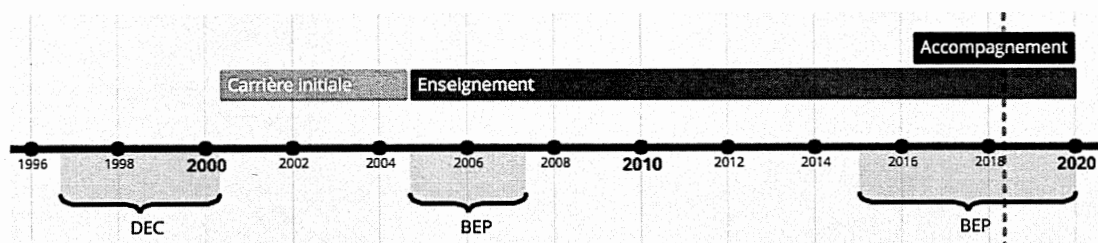


Figure 4.3. Parcours professionnel de l'EA2

Pour cet EA, des extraits pour trois identités (métier, enseignant, EA) sont rapportés. Toutefois, en ce qui concerne la manière dont l'EA les définit, il semble y avoir peu de distinctions entre l'identité d'EA à celle d'enseignant.

- **Identité de métier :** « Je me voyais comme ébéniste à la fin de l'école. Ça m'a pris deux ou trois ans avant que je me questionne à savoir si je voulais faire ça toute ma vie » (EA2; S72).
- **Identité d'enseignant :** « Je pense que je suis un enseignant proche de ses élèves. Lorsqu'ils ont des problématiques ou des difficultés personnelles, on dirait que j'ai un sentiment de devoir aller vers eux, d'essayer de comprendre et d'aider. On me dit parfois : "t'es comme un père pour eux" » (EA2; S94-95-96-97). « Je me définis comme un enseignant; 15 ans d'expérience, c'est pas mal pour un gars de mon âge! Je me définis comme un enseignant qui veut continuer là-dedans et qui essaie toujours d'innover » (EA2; S147-148).
- **Identité d'enseignant associé :** « C'est pour accompagner l'étudiant en enseignement professionnel, pour qu'il puisse se rendre compte c'est quoi la réalité vécue sur le terrain. Souvent, certains n'ont pas d'expérience et ils font leur baccalauréat. Il faut être rapide par rapport au questionnement des élèves. Un élève peut réagir d'une manière et l'autre différemment. Il faut leur donner ce dont ils ont besoin et essayer de s'adapter aux élèves » (EA2; S2-3).

Au cours des entretiens, l'identité d'enseignant s'est avérée néanmoins prédominante sur les deux autres (figure 4.4), bien qu'elle s'apparente à une forme d'identité parentale. Elle oriente la réflexion, les modes de fonctionnement et les intentions de l'EA. Celles de métier et d'EA arrivent en position inférieure, puisqu'elles demeurent présentes comme « objet » de la pratique. Auprès des élèves, c'est l'ébéniste, le travailleur de métier, qui guide les activités autour du contenu à voir en classe. Quant à l'identité d'EA, il s'agit d'une identité en formation, principalement opérationnelle et activée auprès des stagiaires. Elle surgit lorsqu'il est question des outils et des activités à réaliser en stage, mais, en cas de dilemme, l'identité d'enseignant guide, ultimement, les décisions à prendre.

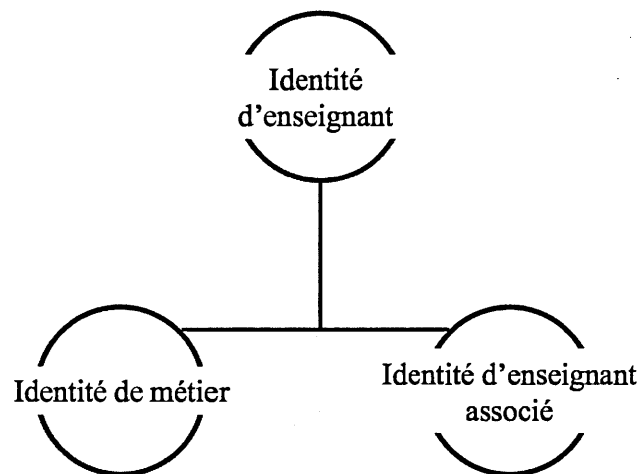


Figure 4.4. Structure hiérarchique des identités de l'EA2

Alors que l'EA1 ne prévoit pas de retourner enseigner à temps plein dans une classe de FP, cet EA précise : « Il y en a qui veulent devenir conseiller pédagogique ou aller vers la direction, mais moi non! Je n'irai pas plus loin, c'est là que je me sens bien » (EA2; S150). Encore une fois, cet extrait montre l'importance du rôle d'enseignant pour cet individu. D'ailleurs, le nombre de segments (tableau 4.18) pour les périodes de la carrière initiale et de l'accompagnement s'avère un peu plus restreint que celui de l'enseignement et aucun savoir expérientiel lié à l'accompagnement (A) n'a été relevé.

Tableau 4.18. Description du codage des entretiens de l'EA2

Description générale												
Mots : 4581						Segments : 191						
Description des périodes												
Carrière initiale 43 segments (7 questions)		Transition CE 21 segments (1 question)		Enseignement 62 segments (7 questions)		Transition EA 4 segments (1 question)		Accompagnement 50 segments (8 questions)		Autres 11 segments (4 questions)		
Description des niveaux												
Séquences : 34				Actants : 20				Propositions argumentaires : 35 (types savoirs professionnels)				
Expérientiels (C) : 5	Expérience (E) : 10	Expérientiels (A) : 0	Expérientiels (P) : 0	Contexte : 1	Démarche : 10	Temps : 1	Relation : 1	Visée : 5	Didactiques et pédagogiques : 2	Disciplinaires et curriculaires : 0	Théoriques : 0	Technologiques : 0

Ce qui retient également l'attention dans le tableau précédent, c'est l'importance des savoirs expérientiels en enseignement. Il faut rappeler que la majeure partie de la formation poursuivie par cette personne arrive dix ans après l'entrée dans la profession. De même, en ce qui concerne l'accompagnement, les savoirs professionnels concernent surtout la dimension de la démarche du stage et des tentatives afin de préciser la visée de ce dernier.

4.2.3 Enseignant associé 3 (EA3)

Pour ce troisième parcours, la période de la carrière initiale se mêle à celle de l'enseignement puisque la personne a d'abord travaillé comme conseiller pédagogique et directeur au niveau collégial avant de bifurquer vers l'enseignement en

administration et informatique, ainsi que vers le poste de conseiller pédagogique en FP. L'EA possède trois certificats universitaires et une maîtrise en administration. Les rôles d'instructeur et de titulaire occupés dans une fédération sportive, qui consistaient à accompagner les entraîneurs, se sont avérés déterminants dans son parcours d'EA, c'est pourquoi ils sont inscrits au même niveau et dans la même tonalité de gris que l'accompagnement sur la ligne du temps (figure 4.5). Enfin, cet EA a reçu une formation pour l'accompagnement des stagiaires du BEP, mais il précise que cette dernière ne l'a pas particulièrement marqué.

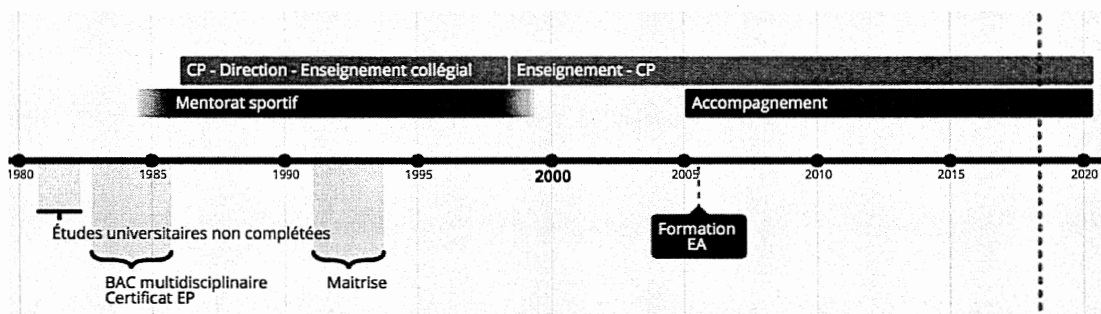


Figure 4.5. Parcours professionnel de l'EA3

Concernant ses rôles professionnels, quatre identités ont été soulevées. Toutefois, puisque cet EA a commencé sa carrière en enseignement, l'identité de métier est englobée par celle d'enseignant. À cette dernière s'ajoutent celles de mentor sportif, de conseiller pédagogique et d'EA.

- **Identité d'enseignant :** « Il y en a qui trouvent que je suis trop sévère, d'autres que je suis cool. Je suis assez sur la ligne; la ligne de la droiture. Tel, tel, tel objectif, je vois l'ensemble des éléments. J'essaie de les amener par rapport à la tâche à accomplir. J'essaie de ramener par rapport à la job qu'ils vont faire dans un an ou deux. J'ai de l'expérience et j'ai ce volet de tout concilier. Les élèves ont toujours trouvé que j'étais un livre ouvert et réaliste » (EA3; S54-55-56).
- **Identité conseiller pédagogique :** « Moi, le conseil pédagogique m'intéressait beaucoup. J'aime le côté partage et discussion. Je suis en partage et en échange d'informations pour arriver à de meilleures pratiques. Personne ne peut avoir

tout dans sa tête, c'est mieux de le faire ensemble et d'essayer de trouver de meilleures solutions » (EA3; S73).

- **Identité d'enseignant associé :** « C'est au niveau de l'accompagnement, parce que quand tu te fais demander une tâche à faire, le nouveau qui arrive dans la machine, il ne sait pas tout. Il voit les gros objectifs du programme du MELS, où il est défini avec la compétence ce qui pourrait être fait avec des énoncés, mais pas quel côté je décolle tout ça. Dépendamment du secteur dans lequel tu travailles, en présentiel ou à distance, ça change ton organisation » (EA3; S2). « Pour moi, dans le fond, c'est la même tâche de former un élève et un enseignant » (EA3; S59).
- **Identité de mentor sportif :** « Nous, on montrait la technique. Nous n'étions pas des entraîneurs, nous étions instructeurs. Nous montrions les techniques au jeune en décortiquant le geste » (EA3; S43). « La Fédération m'a demandé d'être titulaire, soit celui qui passe et qui montre dans les différents arénas pour évaluer les bénévoles qui travaillent comme instructeur » (EA3; S45).

Au fil des entretiens, il appert que les identités professionnelles comprenant un rôle d'accompagnement se trouvent être celles qui s'activent le plus souvent au fil des échanges avec cet EA. Les identités de conseiller pédagogique et d'EA semblent intervenir simultanément puisque l'EA occupe ces postes en alternance auprès du stagiaire. Toutefois, l'identité de conseiller pédagogique se distingue et prime sur celle d'EA dont les référents sont partagés avec celle d'enseignant (figure 4.6). L'identité de mentor sportif se révèle aussi présente et peut s'activer dans le quotidien selon les contextes rencontrés.

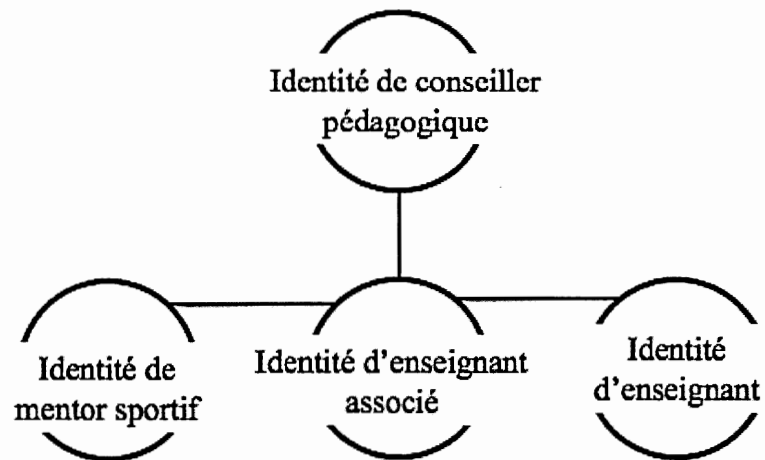


Figure 4.6. Structure hiérarchique des identités de l'EA 3

En ce qui a trait à la description des périodes du parcours de l'EA3 (tableau 4.19), les segments associés à la carrière initiale concernent l'enseignement au collégial, alors que ceux liés à l'enseignement touchent l'enseignement en FP. La première période a donc été moins fréquemment soulevée par l'EA. De plus, le nombre de segments associés à l'accompagnement demeure restreint. Néanmoins plusieurs propositions argumentaires avec des types de savoirs variés viennent justifier le propos de l'EA.

Tableau 4.19. Description du codage des entretiens de l'EA3

Description générale												
Mots : 2481						Segments : 92						
Description des périodes												
Carrière initiale 7 segments (2 questions)		Transition CE 0 segment (0 question)		Enseignement 37 segments (3 questions)		Transition EA 1 segment (1 question)		Accompagnement 33 segments (6 questions)		Autres 14 segments (2 questions)		
Description des niveaux												
Séquences : 21				Actants : 11				Propositions argumentaires : 24 (types savoirs professionnels)				
Expérientiels (C) : 0	Expérience (E) : 3	Expérientiels (A) : 0	Expérientiels (P) : 3	Contexte : 2	Démarche : 3	Temps : 4	Relation : 3	Visée : 1	Didactiques et pédagogiques : 0	Disciplinaires et curriculaires : 2	Théoriques : 0	Technologiques : 3

Il appert qu'une part importante des savoirs professionnels identifiés dans le discours de cet EA concerne les dimensions de l'accompagnement (13 sur 24). Pour cet EA, le rôle d'accompagnement apparaît assez bien affirmé et il se déploie à la fois dans l'identité d'EA et celle de conseiller pédagogique.

4.2.4 Enseignant associé 4 (EA4)

Le quatrième EA a connu un parcours assez typique en enseignement professionnel. Après avoir complété une formation collégiale, il entame sa carrière dans le domaine de la métallurgie. Par la suite, il bifurque vers l'enseignement de son métier, principalement pour relever un nouveau défi et améliorer ses conditions de travail. Il complète son certificat en enseignement professionnel, puis s'inscrit au BEP sans toutefois le terminer puisque cela demande un investissement qu'il juge trop important.

Après 15 années d'enseignement, il se voit offrir l'opportunité d'accompagner un stagiaire pour la première fois et l'accepte.

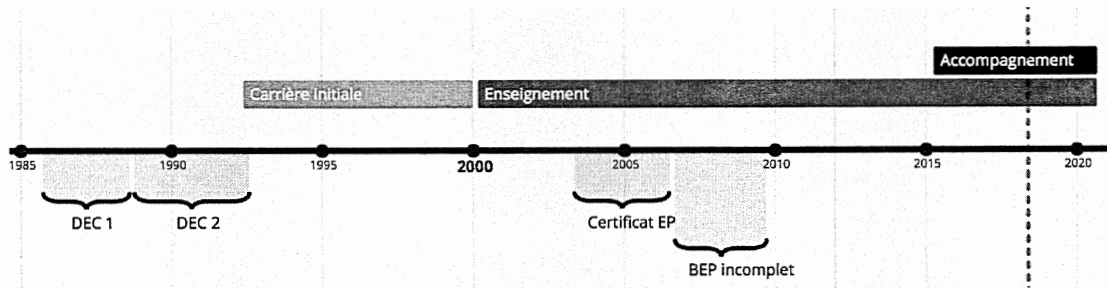


Figure 4.7. Parcours professionnel de l'EA4

Dans ce parcours, trois rôles professionnels sont relevés et résumés par les extraits suivants.

- **Identité de métier** : « J'œuvrais dans le monde de la métallurgie, mais je pense que j'étais plus un chargé de projets. Lorsque j'ai implanté mon premier système qualité, je l'ai fait en 18 mois et je n'ai jamais rencontré quelqu'un qui avait fait ça » (EA4; S60).
- **Identité d'enseignant** : « Je dirais rigoureux, mais juste. Les profs que j'ai eus et que j'ai appréciés, ce sont ceux qui m'en demandaient beaucoup pendant mes formations. J'ai voulu être un prof rigoureux, mais juste dans tout ça et humain. Je veux pouvoir comprendre les élèves qui vivent des difficultés » (EA4; S72).
- **Identité d'enseignant associé** : « C'est un peu être un coach, un mentor. Se servir de son expérience et la transmettre à des enseignants qui commencent en principe dans le métier. Leur expliquer les rouages du métier, le vocabulaire utilisé dans le monde de l'enseignement » (EA4; S2).

Au fil des entretiens, il est apparu que l'identité de métier appartient à une vie professionnelle plus éloignée. Le métallurgiste-chargé de projet n'intervient que peu dans l'action. Cette identité intériorisée sert toutefois de cadre aux actions posées quotidiennement. Elle précise les buts à atteindre en tant qu'enseignant et EA, soit les attitudes à développer, la qualité du travail à rendre et les priorités à poursuivre sur le plan professionnel. Ces identités inférieures (figure 4.8) reposent sur une même

logique : celle de transmettre et de partager des savoirs avec les novices, qu'ils soient nouveaux dans le métier ou dans l'enseignement, ce qui les place symétriquement au niveau inférieur

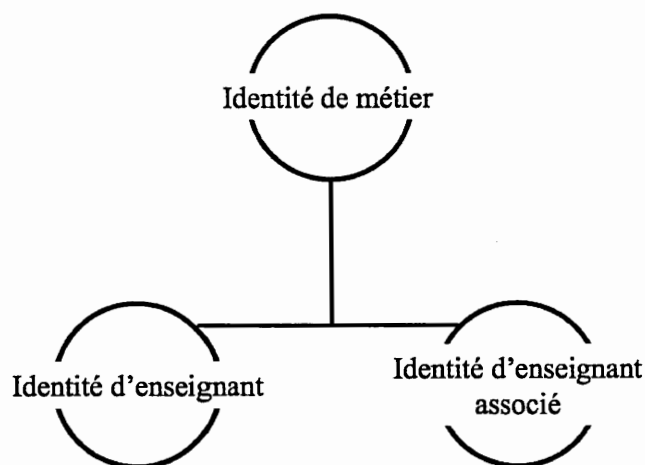


Figure 4.8. Structure hiérarchique des identités de l'EA 4

Autrement dit, l'identité de métier, sans la dicter, fournit des balises à la conduite de l'EA et de l'enseignant, et ce, même si leurs responsabilités spécifiques se réalisent auprès de groupes distincts et autour d'objets différents. Le tableau 4.20 montre, pour sa part, un relatif équilibre dans le nombre de segments répartis entre les périodes du parcours de cet EA. La position de l'identité de métier se révèle tout de même dans ce tableau du fait que les trois questions pour la carrière initiale ont mené aux 25 segments, mais aussi à ceux concernant la transition difficile vers l'enseignement vécue par cet EA.

Tableau 4.20. Description du codage des entretiens de l'EA4

Description générale												
Mots : 2385						Segments : 89						
Description des périodes												
Carrière initiale 25 segments (3 questions)		Transition CE 7 segments (0 question)		Enseignement 25 segments (4 questions)		Transition EA 4 segments (2 questions)		Accompagnement 22 segments (4 questions)		Autres 6 segments (3 questions)		
Description des niveaux												
Séquences : 19				Actants : 10				Propositions argumentaires : 16 (types savoirs professionnels)				
Expérientiels (C) : 3	Expérience (E) : 3	Expérientiels (A) : 3	Expérientiels (P) : 0	Contexte : 3	Démarche : 2	Temps : 0	Relation : 0	Visée : 1	Didactiques et pédagogiques : 1	Disciplinaires et curriculaires : 0	Théoriques : 1	Technologiques : 0

Les trois grandes périodes du parcours professionnel semblent donc avoir permis de construire des savoirs expérientiels (C, E, A) utiles pour accompagner. En écho à l'interprétation faite du rôle de l'enseignant qui s'avère de « transmettre » des connaissances, aucune proposition argumentaire n'a été relevée par rapport à la dimension relationnelle de l'accompagnement. Enfin, c'est surtout la dimension du contexte de l'accompagnement qui a été soulevée lors des entretiens.

4.2.5 Enseignante associée 5 (EA5)

Pour cette EA, le parcours s'avère plus complexe et marqué par les nombreuses formations suivies. Elle a d'abord complété un DEP dans un domaine lui permettant de travailler en attendant de choisir une carrière. Devenue esthéticienne tout en effectuant des études collégiales en marketing, elle a, par la suite, terminé deux certificats à

l'université liés à ce métier, ce qui l'a menée vers l'enseignement et la réalisation d'un troisième certificat en enseignement professionnel. Elle accompagne des stagiaires depuis presque dix ans, en plus d'avoir été formée en accompagnement et de poursuivre ses études à la maîtrise en éducation, comme indiqué dans la figure 4.9.

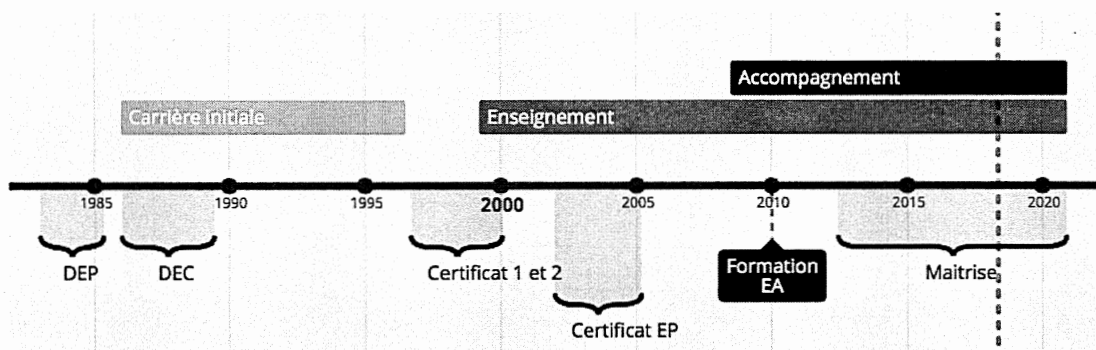


Figure 4.9. Parcours professionnel de l'EA5

Les extraits qui suivent offrent un aperçu du sens donné aux trois principales identités professionnelles repérées chez cette EA.

- **Identité de métier** : « Au début, je n'ai jamais voulu être esthéticienne. Le cosmétique m'intéressait beaucoup plus. Je voulais gravir les échelons. Et encore, au début, je voulais être représentante, mais le domaine est venu de lui-même » (EA5; S25).
- **Identité d'enseignante** : « Spontanée, enjouée, toujours de bonne humeur. Souvent, les élèves me demandent quand ils vont avoir un cours avec moi, donc je pense qu'ils m'apprécient. Je suis une enseignante qui aide beaucoup à la visualisation par les exemples. Je les implique beaucoup dans mon enseignement. L'enseignement par les pairs est important pour moi » (EA5; S60-61-62). « Selon les étudiants, un peu sévère, mais je pense que je ne le suis pas. Je dis seulement les vraies choses, les petits points à améliorer » (EA5; S79).
- **Identité d'enseignante associée** : « Former la relève! Vouloir devenir enseignant, c'est aussi vouloir transmettre son savoir. On se rend compte, à un moment donné, que ce savoir est rendu à un niveau quelconque et qu'il peut être transmis à d'autres. C'est toujours former la relève dans le fond » (EA5; S2-3).

Bien que la réponse concernant la manière de se définir en tant que travailleuse de métier ne fournissent pas vraiment d'indications sur l'interprétation faite par l'EA, il ressort des entretiens que l'identité de métier fournit un cadre pour agir en tant qu'enseignante et EA, ce qui la place au niveau supérieur (figure 4.10). Les référents intériorisés pendant cette période continuent de guider la façon de se comporter dans l'action auprès des élèves et des stagiaires, ce qui ressort davantage dans le deuxième extrait.

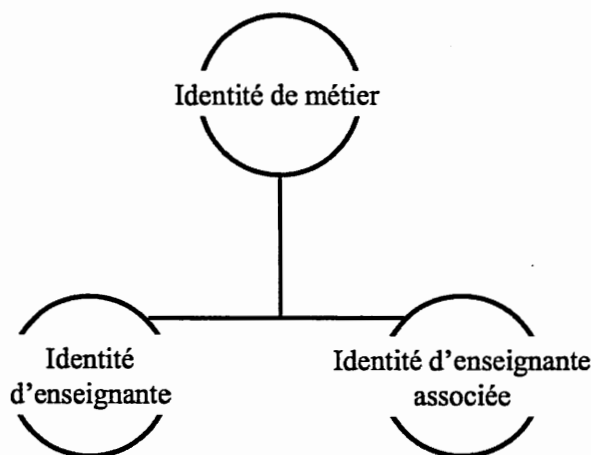


Figure 4.10. Structure hiérarchique des identités de l'EA5

De plus, en précisant : « J'aime enseigner, mais c'est mon plan B de devenir directrice si la formation disparaissait ou que je ne me trouvais plus à ma place » (EA5; S58), l'EA montre sa capacité à s'acquitter d'au moins un autre rôle d'ici la fin de sa carrière.

En ce qui concerne le codage des entretiens, le fait de n'avoir posé qu'une question ayant découlé sur 12 segments pour la transition vers l'enseignement se démarque. Cette période a semblé assez formatrice dans le devenir de l'EA. De même, plusieurs questions ont été nécessaires pour aider l'EA à s'exprimer sur la période de l'accompagnement. Le tableau 4.21 ne montre d'ailleurs que 14 propositions argumentaires relevées.

Tableau 4.21. Description du codage des entretiens de l'EA5

Description générale												
Mots : 1789						Segments : 86						
Description des périodes												
Carrière initiale 22 segments (4 questions)		Transition CE 12 segments (1 question)		Enseignement 20 segments (5 questions)		Transition EA 1 segment (1 question)		Accompagnement 27 segments (9 questions)		Autres 4 segments (2 questions)		
Description des niveaux												
Séquences : 20				Actants : 5				Propositions argumentaires : 14 (types savoirs professionnels)				
Expérientiels (C) : 1	Expérience (E) : 4	Expérientiels (A) : 0	Expérientiels (P) : 1	Contexte : 1	Démarche : 2	Temps : 0	Relation : 0	Visée : 4	Didactiques et pédagogiques : 0	Disciplinaires et curriculaires : 0	Théoriques : 0	Technologiques : 0

Dans la part du discours de l'EA consacrée à la période de l'accompagnement, ce sont principalement des propositions argumentaires sur la dimension de la visée qui ont émergé. Bien qu'elle n'aborde jamais la relation à proprement parler, la position plus en retrait de l'EA, davantage pour suggérer et poser un regard critique, a pu être identifiée.

4.2.6 Enseignante associée 6 (EA6)

L'EA6 se distingue, car pendant sa carrière initiale, elle a enseigné en formation générale au secondaire. En 2010, elle a effectué des démarches pour devenir conseillère pédagogique en FP. Elle considère qu'elle accompagne les enseignants depuis ce temps, mais elle a officiellement reçu un premier stagiaire en 2015, après avoir suivi la formation offerte aux EA. La figure 4.11 illustre ce parcours.

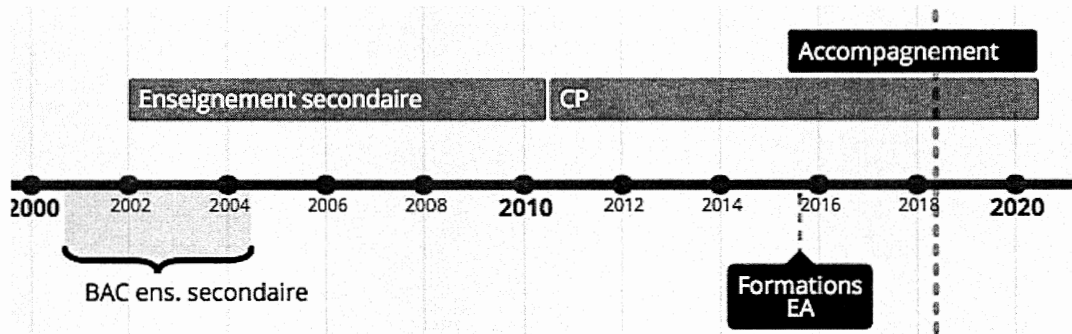


Figure 4.11. Parcours professionnel de l'EA6

Les périodes du métier et de l'enseignement se confondent chez cette EA. Elle a effectivement enseigné cinq ans, mais pas en FP; l'enseignement correspond donc à sa première carrière. Les entretiens ont été réalisés auprès de cette volontaire, puis analysés afin d'explorer sa dynamique expérientielle et identitaire. Il s'est avéré que les résultats correspondaient à ceux des autres EA qui avaient d'abord occupé un métier distinct de l'enseignement. Le profil rend donc compte de ce parcours moins typique, mais qui représente une part des EA en enseignement professionnel. Des identités professionnelles liées à trois rôles ont tout de même été repérées: l'identité d'enseignante en formation générale, celle de conseillère pédagogique et celle d'EA.

- **Identité d'enseignante en formation générale :** « Je dirais que ma personnalité propre, ce n'est pas différent de ce que je suis au quotidien. Je suis une personne créative et dynamique. J'ai besoin d'avoir du plaisir quand j'enseigne » (EA6; S55).
- **Identité de conseillère pédagogique :** « Je pense que je suis une enseignante au plus profond de mon âme et que chaque fois que j'aurai une occasion d'enseigner, quelle qu'elle soit, je vais la saisir. D'autant que comme CP, je n'enseigne plus au quotidien et ça me manque énormément » (EA6; S31).
- **Identité d'enseignante associée :** « Contribuer à donner du sens au plus beau métier du monde » (EA6; S6). « Avoir un accès à cet autre univers, j'ai l'impression de poser un regard plus macro, voir une autre perspective et comprendre ce qu'ils vivent aux premiers moments en FP et de m'adapter à tout cela parce que je vois l'envers de l'apprentissage » (EA6; S103).

Les trois identités professionnelles associées à ces rôles s'organisent donc de la manière suivante (figure 4.12) :

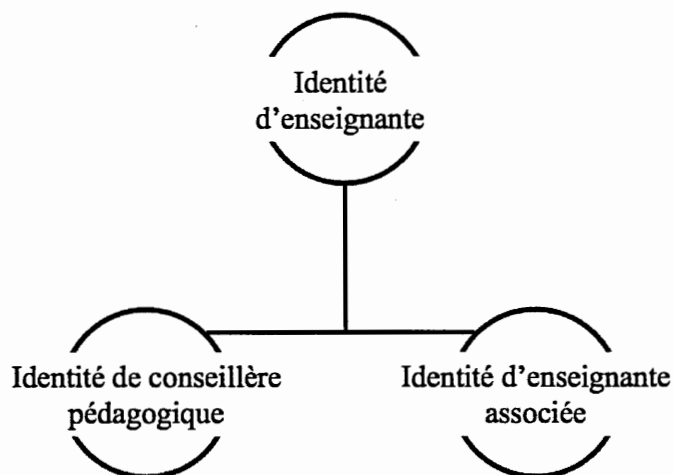


Figure 4.12. Structure hiérarchique des identités de l'EA 6

L'identité d'enseignante définit plus profondément cette personne, les référents intériorisés évoquent notamment des fondements théoriques (tableau 4.22). Les identités de conseillère pédagogique et d'EA, qui viennent en dessous, se révèlent celles activées dans l'action. Qu'elle soit dans la conseilance ou dans l'accompagnement, son discours témoigne d'un besoin d'enseigner, d'une manière ou d'une autre.

Dans le tableau qui suit, la carrière initiale correspond donc au moment où la personne enseigne en formation générale au secondaire pour rester fidèle à son parcours. Il n'y a donc aucune entrée pour la période de l'enseignement. La première transition concerne le passage de cette première carrière vers le rôle de conseillère pédagogique et la suivante celui vers l'accompagnement.

Tableau 4.22. Description du codage des entretiens de l'EA6

Description générale

Mots : 2723				Segments : 104			
Description des périodes							
Carrière initiale 26 segments (4 questions)	Transition CE 11 segments (1 question)	Enseignement 0 segment (0 question)	Transition EA 5 segments (2 questions)	Accompagne -ment 60 segments (7 questions)	Autres 2 segments (2 questions)		
Description des niveaux							
Séquences : 12			Actants : 11			Propositions argumentaires : 44 (types savoirs professionnels)	
Expérientiels (C) : 0	Expérience (E) : 4	Expérientiels (A) : 4	Expérientiels (P) : 0	Contexte : 10	Démarche : 4	Temps : 5	Relation : 6
							Visée : 5
							Didactiques et pédagogiques : 0
							Disciplinaires et curriculaires : 0
							Théoriques : 6
							Technologiques : 0

Comme le montrent les types de savoirs relevés dans les propositions argumentaires, le discours de cette EA traite de toutes les dimensions de l'accompagnement soulevées dans le cadre théorique. Ayant enseigné au secondaire général, elle porte une attention particulière au contexte de la FP et tient à en souligner les distinctions pour expliquer sa manière d'accompagner.

4.2.7 Enseignante associée 7 (EA7)

Après une technique en soins infirmiers, cette EA a travaillé pendant presque 20 ans comme infirmière. Pendant ces années dans le métier, elle a régulièrement été amenée à travailler avec des stagiaires ou de nouvelles infirmières qu'elle accompagnait dans leur insertion professionnelle. Lorsqu'elle a été approchée pour enseigner au DEP, elle a accepté et complété son BEP en trois ans comme le montre la figure 4.13. Moins de cinq ans après avoir commencé à enseigner, elle décide d'accompagner des collègues

stagiaires, en plus de suivre les formations en accompagnement de plusieurs universités.

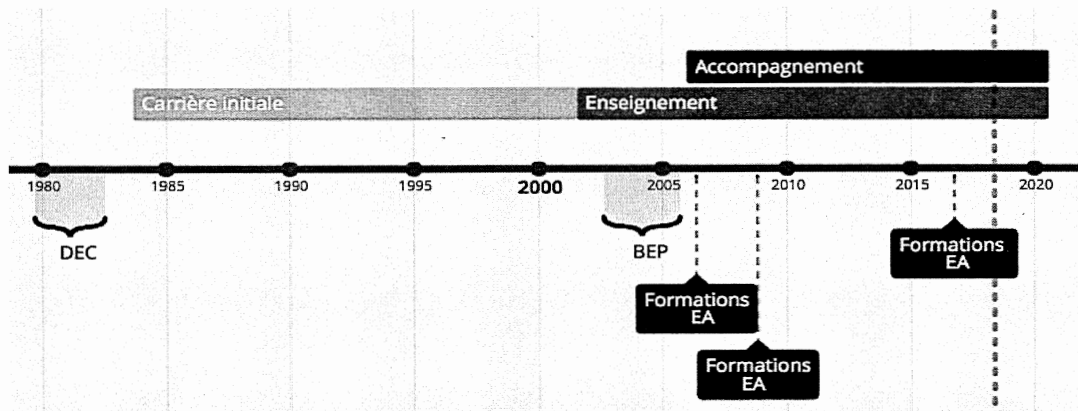


Figure 4.13. Parcours professionnel de l'EA7

En cohérence avec son souci d'agir efficacement dans son milieu de travail, elle se décrit professionnellement de manière concise en mettant l'accent sur l'action.

- **Identité de métier :** « Je suis une infirmière d'équipe volante. Je remplaçais les infirmières, les chefs d'équipe et de service. Je suis habituée à faire plusieurs départements » (S7). « Respectueuse et professionnelle jusqu'au bout des doigts. Comme enseignante aussi je suis comme ça » (S44).
- **Identité d'enseignante :** « Je suis une personne qui aime avoir des choses concrètes. Ma façon d'enseigner, ce n'est pas juste de parler en avant. J'arrive avec des caisses de matériel quand je donne mon cours » (S42).
- **Identité d'enseignante associée :** « Je suis toujours disponible pour répondre aux questions. Je réponds dans les 24 heures maximum » (S46).

En somme, peu importe les situations professionnelles, enseignement ou accompagnement, l'identité qui s'active se lie à celle de métier. L'EA continue donc de répondre aux besoins des personnes qu'elle côtoie. Elle cherche à fournir les ressources et à répondre aux questions pour faciliter l'insertion professionnelle des stagiaires et, dans une plus large visée, à répondre aux exigences du milieu de travail, d'où la structure présentée par la figure 4.14.

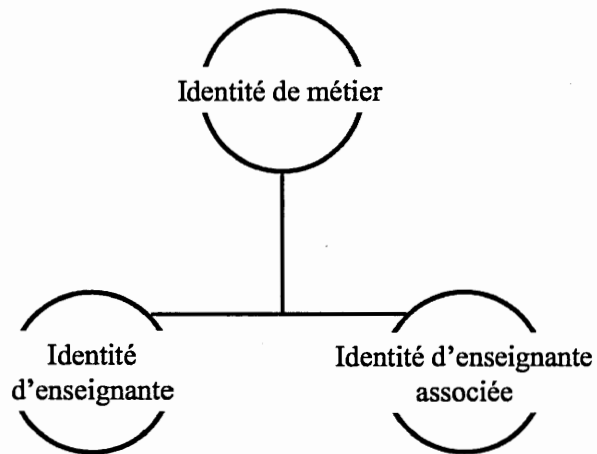


Figure 4.14. Structure hiérarchique des identités de l'EA 7

Comme le montre le tableau 4.13, un nombre important de segments se rapporte à la période de l'accompagnement. Les objectifs dictés par l'identité de métier ont, semble-t-il, mené l'EA à construire des savoirs professionnels liés à la dimension de la démarche d'accompagnement, donc au déroulement et à la manière de procéder avec les stagiaires. Les savoirs expérientiels issus de la carrière initiale (C) se démarquent également, ce qui appuie la position de l'identité de métier décrite précédemment.

Tableau 4.23. Description du codage des entretiens de l'EA7

Description générale												
Mots : 1963						Segments : 75						
Description des périodes												
Carrière initiale 17 segments (5 questions)		Transition CE 5 segments (1 question)		Enseignement 8 segments (0 question)		Transition EA 1 segment (1 question)		Accompagnement 40 segments (7 questions)		Autres 4 segments (1 question)		
Description des niveaux												
Séquences : 9				Actants : 2				Propositions argumentaires : 42 (types savoirs professionnels)				
Expérientiels (C) : 6	Expérience (E) : 7	Expérientiels (A) : 0	Expérientiels (P) : 0	Contexte : 6	Démarche : 9	Temps : 5	Relation : 1	Visée : 2	Didactiques et pédagogiques : 3	Disciplinaires et curriculaires : 1	Théoriques : 0	Technologiques : 0

4.2.8 Enseignant associé 8 (EA8)

Ce huitième EA interrogé reflète bien le parcours de l'enseignant en FP qui ne songe pas à une carrière d'enseignant et qui, même après plusieurs années, continue de penser à un éventuel changement de carrière s'il juge les conditions en enseignement insatisfaisantes. Après une technique en informatique et quelques années dans ce métier, il saisit l'opportunité de devenir enseignant et complète son certificat en enseignement professionnel. Il accompagne un premier stagiaire en 2008, mais suit sa première formation en accompagnement en 2013. Depuis deux ans, il étudie en enseignement des langues, ce qu'il considère comme un plan de secours à l'enseignement de l'informatique.



Figure 4.15. Parcours professionnel de l'EA8

Dans ce parcours plutôt linéaire, les identités relatives à trois rôles professionnels ont été explorées.

- **Identité de métier :** « Je suis encore déménagé et j'ai fait quelques emplois avant de déboucher dans un premier emploi dans le domaine qui est le commerce de détail en informatique. Je savais que je n'allais pas faire ça longtemps » (EA8; S9).
- **Identité d'enseignant :** « Aujourd'hui, après 16 ans par rapport à trois ans, je me sens plus comme un enseignant que comme un technicien informatique. Aujourd'hui, pour demain, ça s'arrête et je ne retourne pas dans le métier, je change de cap. Je continue de le faire parce que j'aime enseigner. J'aime le rapport avec les jeunes. Mais, est-ce que l'informatique m'intéresse autant qu'avant? Non plus tellement! » (EA8; S53-54). « Avant, je n'avais pas à gérer les relations interpersonnelles, seulement des relations de travail. Aujourd'hui, je suis un peu psychologue, un peu enseignant, un peu travailleur social et plein d'autres affaires » (S56-57). « Je n'aime pas cette image d'enseignant dictateur et j'aime beaucoup plus l'image de l'enseignant accompagnateur » (EA8; S64).
- **Identité d'enseignant associé :** « Lorsque tu es EA, tu accompagnes beaucoup plus au niveau de la pédagogie des étudiants : comment gérer les problèmes, les comportements, les relations avec les étudiants » (EA8; S45). « C'est plus par rapport à moi-même et au fait que je ne me sens peut-être pas tout à fait à l'aise » (EA8; S100). « Même chose qu'avec les élèves. Pour moi, c'est l'accommodement. On va s'arranger pour que ça fonctionne. Je vais essayer de t'aider au mieux que je peux. Je suis conciliant » (EA8; S105).

Eu égard à l'appropriation du contenu des entretiens, il est possible de dire que cette personne se définit rarement par son identité de métier, qui peut, tout au plus, s'activer

lors de la résolution de problèmes techniques. En ce qui concerne celle d'enseignant et celle d'EA, elles semblent se confondre l'une l'autre, se distinguant essentiellement par leur clientèle (élèves ou stagiaires). Toutefois, l'identité d'EA semble primer de plus en plus sur celle d'enseignant en visant une posture d'accompagnement pour les uns et les autres, ce qui la place au niveau supérieur (figure 4.16).

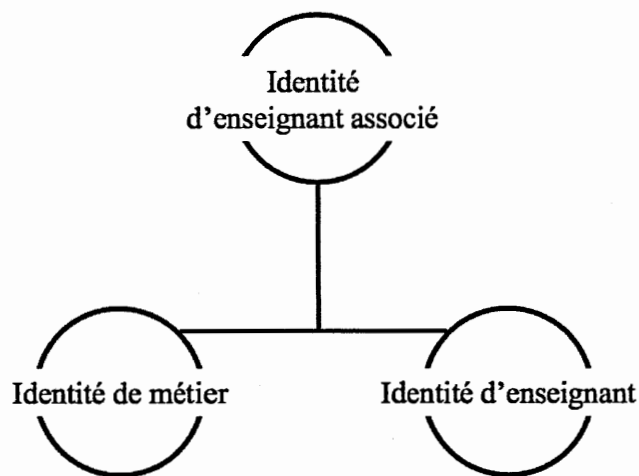


Figure 4.16. Structure hiérarchique des identités de l'EA 8

Comme le montrent les chiffres du tableau 4.24, l'accompagnement occupe une grande part du discours de l'EA. Cette prépondérance témoigne aussi des référents construits par rapport à l'identité d'EA. En outre, il convient aussi de souligner la transition vers la profession qui s'est révélée ardue pour cette personne.

Tableau 4.24. Description du codage des entretiens de l'EA8

Description générale												
Mots : 2893						Segments : 116						
Description des périodes												
Carrière initiale 17 segments (2 questions)		Transition CE 10 segments (2 questions)		Enseignement 30 segments (3 questions)		Transition EA 4 segments (1 question)		Accompagnement 50 segments (7 questions)		Autres 5 segments (2 questions)		
Description des niveaux												
Séquences : 22				Actants : 9				Propositions argumentaires : 28 (types savoirs professionnels)				
Expérientiels (C) : 2	Expérience (E) : 10	Expérientiels (A) : 0	Expérientiels (P) : 0	Contexte : 4	Démarche : 7	Temps : 1	Relation : 0	Visée : 4	Didactiques et pédagogiques : 0	Disciplinaires et curriculaires : 0	Théoriques : 0	Technologiques : 0

Enfin, il est possible de constater que les propositions argumentaires concernent principalement les savoirs expérientiels d'enseignant, aucun savoir disciplinaire, curriculaire ou théorique n'ayant été relevé.

4.2.9 Enseignante associée 9 (EA9)

Cette enseignante en comptabilité a complété un DEP et un ASP, puisqu'elle a travaillé pendant plus de dix ans dans ce domaine. Elle n'envisageait pas l'enseignement comme plan de carrière et c'est une opportunité en enseignement individualisé qu'il l'a amenée à bifurquer. Elle possède un BEP et accompagne des stagiaires depuis deux ans sans avoir suivi de formations en accompagnement.

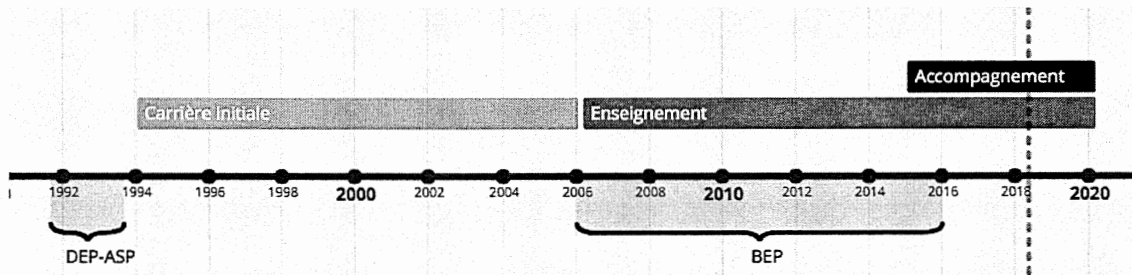


Figure 4.17. Parcours professionnel de l'EA9

Dans ce parcours, trois rôles professionnels ont été ciblés et les extraits résument les réponses données par cette EA.

- **Identité de métier :** « Je voulais être comptable. J'ai donc fait le DEP et l'ASP en comptabilité » (EA9; S33). « Les premières années, j'étais plus exécutante. Après, ma collègue a quitté et j'ai dû me retrousser les manches en travaillant à temps plein et en faisant tout » (EA9; S37).
- **Identité d'enseignante :** « À l'écoute, qui connaît sa matière, qui a la passion de donner ce qu'elle sait en comptabilité et qui déborde occasionnellement vers l'expérience de métier pour faire comprendre les choses. Je prends le temps et je suis patiente. Je connais beaucoup de modules, ceux de comptabilité et ceux de secrétariat, donc très polyvalent » (EA9; S53).
- **Identité d'enseignante associée :** « C'est le suivi d'un ou d'une enseignante. Moi, j'ai les deux présentement, un étudiant dans un autre département et une étudiante dans le même département que moi » (EA9; S2). « J'ai fait le bac, donc je sais un peu c'est quoi. Je sais c'est quoi le travail. J'ai quand même 13 ans d'expérience dans le domaine. Donc, c'est les suivre et les aider dans leur enseignement » (EA9; S4).

À la suite de ces entretiens, aucune identité n'est apparue très affirmée dans le discours de cette EA. Elle ne parvient pas encore à bien définir son rôle comme EA, bien que plusieurs propositions argumentaires permettent de relever des savoirs liés aux différentes dimensions de l'accompagnement (tableau 4.25). Toutefois, l'identité de métier émerge dans les propos de toutes les périodes explorées, ce qui indique qu'elle détermine, vraisemblablement, les buts et les objectifs poursuivis en toutes situations, ce qui la place au niveau supérieur dans la figure 4.18.

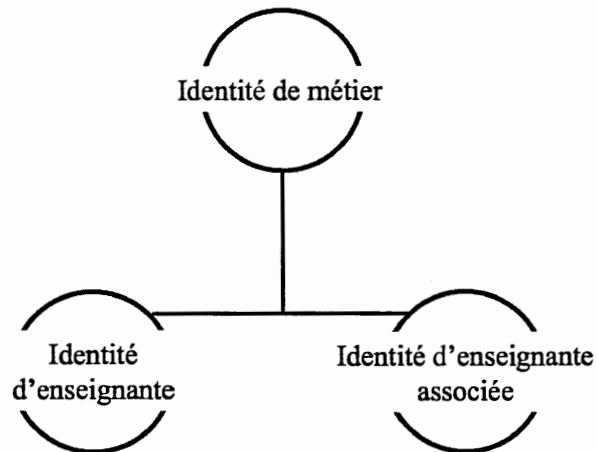


Figure 4.18. Structure hiérarchique des identités de l'EA 9

Par ailleurs, la description des codes attribués (tableau 4.25) pendant l'analyse des verbatims de cette EA montre que, par rapport aux différentes périodes du parcours professionnel, la transition vers l'enseignement a occupé une part importante du discours. En effet, cette transition a été difficile et cela motive l'EA à accompagner des stagiaires, principalement parce qu'elle considère l'enseignement individualisé comme une formule peu connue et moins abordée en formation.

Tableau 4.25. Description du codage des entretiens de l'EA9

Description générale												
Mots : 1827						Segments : 77						
Description des périodes												
Carrière initiale 17 segments (4 questions)		Transition CE 13 segments (1 question)		Enseignement 10 segments (2 questions)		Transition EA 4 segments (1 question)		Accompagne- ment 32 segments (7 questions)		Autres 1 segment (1 question)		
Description des niveaux												
Séquences : 20				Actants : 7				Propositions argumentaires : 20 (types savoirs professionnels)				
Expérientiels (C) : 2	Expérience (E) : 3	Expérientiels (A) : 0	Expérientiels (P) : 0	Contexte : 4	Démarche : 6	Temps : 2	Relation : 0	Visée : 3	Didactiques et pédagogiques : 0	Disciplinaires et curriculaires : 0	Théoriques : 0	Technologiques : 0

En ce qui concerne les savoirs professionnels construits au fil du parcours, l'EA évoque principalement ceux liés aux dimensions de la démarche et du contexte d'accompagnement. D'ailleurs, seule la dimension de la relation n'est pas répertoriée. Pourtant, elle constitue une préoccupation importante en enseignement individualisé selon l'EA, ce qui appuie le fait que l'identité d'enseignant ne prime pas sur celle de métier.

4.2.10 Enseignante associée 10 (EA10)

Il s'agit d'une EA qui enseigne dans le secteur de la santé. Elle possède une technique en soins infirmiers et a œuvré sur le terrain pendant quatre ans, tout en effectuant son baccalauréat dans ce domaine. Parallèlement, elle a entrepris les démarches pour devenir enseignante en FP et elle a complété son certificat en enseignement

professionnel. Elle enseigne depuis 16 ans et accompagne des stagiaires depuis trois ans, et ce, en ayant suivi la formation offerte par l'université d'attache.

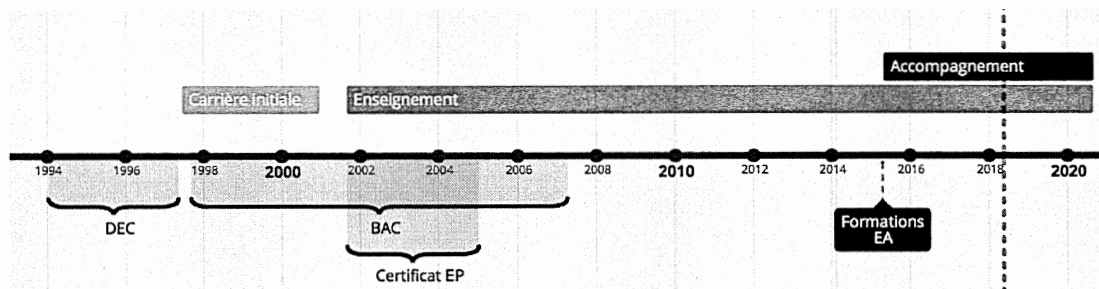


Figure 4.19. Parcours professionnel de l'EA10

Trois rôles ont émergé dans son discours, mais aucun extrait ne correspond à celui de métier, l'EA a choisi d'aborder un autre sujet pendant l'entretien et la question n'a pas été reformulée par la suite. Ce rôle émerge cependant pour appuyer les décisions et justifier la conduite de l'enseignante et de l'EA. Par exemple, l'EA déclare : « J'utilise beaucoup l'humour dans mon enseignement, c'était aussi le cas dans ma pratique infirmière et comme EA » (EA10; S39).

- **Identité d'enseignante** : « Je suis quelqu'un qui aime qu'on respecte les règles, tout en étant amicale. Je vais jaser avec les élèves, mais quand c'est fini, on passe à autre chose. Je vais expliquer, vulgariser et imaginer beaucoup. Je sonde toujours mes élèves dans un nouveau groupe pour savoir s'ils sont auditifs ou visuels pour accommoder le plus possible tout le monde » (EA10; S29-30).
- **Identité d'enseignante associée** : « Je vous dirais que chez nous, c'est vraiment un accompagnement. Je n'ai pas l'impression que je montre beaucoup de choses à mes stagiaires. Étant donné qu'on a eu un manque flagrant d'enseignants, alors ils ont commencé à enseigner avant même d'arriver à leurs stages au baccalauréat. Je pense que je suis plus une accompagnatrice, une référence, pour les stagiaires que j'ai eus. Plus que quelqu'un qui connaît tout et qui est capable de transmettre ce qu'il sait à ses stagiaires » (EA10; S2-3-4). « Il n'y a pas de différence entre moi comme enseignante associée et moi comme enseignante » (EA10; S37).

Il apparaît, au regard des entretiens, que l'identité de métier intervient dans toutes les actions de l'EA, ce qui la place en trame de fond, donc au niveau supérieur. Le rôle d'enseignante associée étant, comme l'indique l'extrait choisi, semblable à celui d'enseignante, les deux identités peuvent être placées symétriquement. Elles ne se confondent toutefois pas, car l'enseignante forme les élèves, alors que l'EA considère le faire très peu avec les stagiaires, agissant plutôt pour accompagner ces dernières.

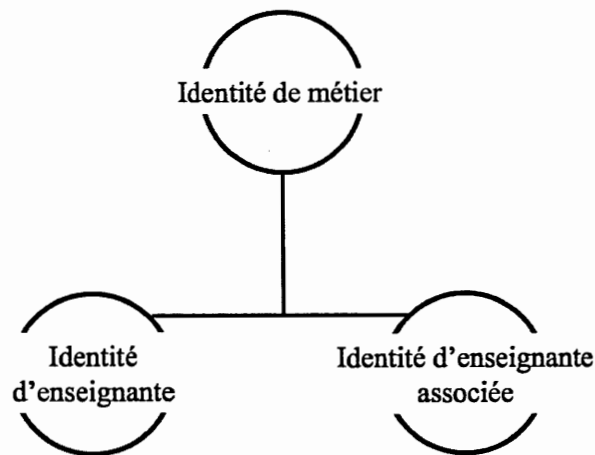


Figure 4.20. Structure hiérarchique des identités de l'EA 10

Lors du déroulement des entretiens, et afin d'en apprendre davantage sur la période de l'accompagnement, il a fallu poser plus de questions sur cette période que sur celles de la carrière initiale et de l'enseignement. Pour l'EA, accompagner va de soi, c'est un rôle qui partage des comportements avec celui d'enseignant et des buts avec celui de métier.

Tableau 4.26. Description du codage des entretiens de l'EA10

Description générale												
Mots : 1968						Segments : 75						
Description des périodes												
Carrière initiale 14 segments (1 question)	Transition CE 2 segments (0 question)		Enseignement 15 segments (1 question)		Transition EA 6 segments (1 question)		Accompagne- ment 36 segments (6 questions)		Autres 2 segments (2 questions)			
Description des niveaux												
Séquences : 15				Actants : 3				Propositions argumentaires : 23 (types savoirs professionnels)				
Expérientiels (C) : 3	Expérience (E) : 6	Expérientiels (A) : 2	Expérientiels (P) : 0	Contexte : 1	Démarche : 4	Temps : 0	Relation : 0	Visée : 7	Didactiques et pédagogiques : 0	Disciplinaires et curriculaires : 0	Théoriques : 0	Technologiques : 0

Ce qui ressort dans le tableau 4.26 par rapport aux savoirs professionnels, ce sont principalement ceux liés aux dimensions de la visée et de la démarche d'accompagnement qui ont été soulevés. Par ailleurs, la conduite de l'EA relève de savoirs expérientiels de métier (C) et en enseignement (E).

4.2.11 Enseignante associée 11 (EA11)

Le parcours professionnel de cette EA a semblé assez fluide, les transitions n'apportant pas de grands bouleversements. Après une technique en soins infirmiers et huit années à travailler dans le réseau de la santé, l'opportunité de bifurquer en enseignement se présente. Dès que le projet prend forme, la personne s'inscrit au BEP en vue de commencer cette nouvelle profession. Une fois sa formation complétée, elle commence

à accompagner des stagiaires en enseignement et réalise la formation demandée par l'université d'attache.

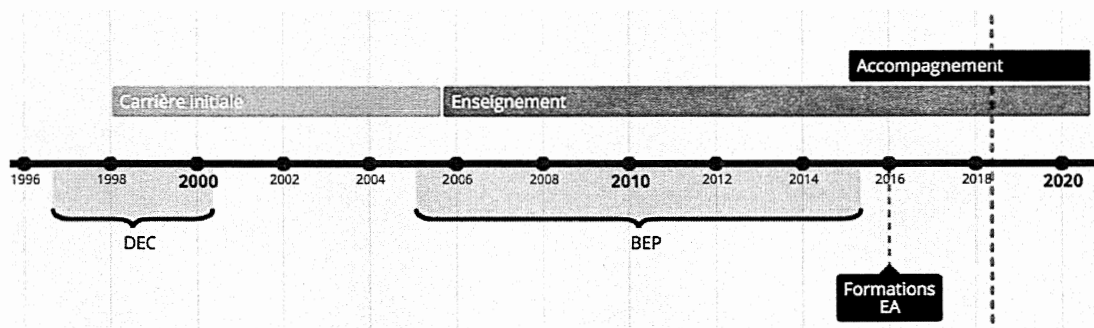


Figure 4.21. Parcours professionnel de l'EA11

Les trois extraits suivants témoignent des trois identités associées aux rôles professionnels remplis par cette EA.

- **Identité de métier :** « Je me suis sentie infirmière longtemps, c'était mon premier métier et je ne pensais pas enseigner. Ce n'était pas dans mon plan de carrière » (EA11; S16)
- **Identité d'enseignante :** « Je dirais que même si j'enseigne depuis 2005, c'est depuis que j'ai terminé mon bac en enseignement professionnel en 2012, donc à peu près cinq ans, que je me dis que je suis vraiment enseignante et que je ne ferai pas de retour en arrière. Ç'a pris du temps, un peu plus de sept ans avant que je me sente à ma place. Au début, j'étais une infirmière qui enseigne et aujourd'hui je me sens comme une enseignante, même si au fond je reste quand même infirmière » (EA11; S16).
- **Identité d'enseignante associée :** « Je pense que tranquillement je me forme une troisième identité professionnelle, si je peux dire. La première, c'est celle d'infirmière, après ça j'ai celle d'enseignante et ensuite je suis devenue la coach » (EA11; S5). « Je ne prétends pas être la personne qui est là pour les diriger en enseignement, mais plutôt pour les accompagner et être un peu leur soutien moral » (EA11; S8).

Ce qui se remarque également dans le discours de cette personne, c'est sa capacité à verbaliser la distinction qu'elle fait entre ces différentes identités professionnelles. Comme elle le mentionne :

Au début, nous avons une expérience disciplinaire du métier, ce qui reste à tricoter autour, c'est l'expérience didactique, les programmes et l'enseignement » (EA11; S67). « Quand on commence à accompagner des stagiaires en enseignement, c'est un autre département. On tombe dans l'enseignement de l'enseignement. C'est encore à refaire. C'est comme me dire que je connais bien mon contenu de formation et j'ouvre une nouvelle porte où je dois apprendre à enseigner à des gens qui enseignent déjà et je n'ai pas de programme pour ça (EA11; S69-70).

Pour représenter la structure identitaire de cette EA (figure 4.22), il faut tenir compte du fait que l'identité d'infirmière fournit les repères pour agir. Sans être celle qui régit concrètement les actions en situation avec des élèves ou des stagiaires, elle balise la conduite à un niveau supérieur. Les identités d'EA et d'enseignante étant distinctes, elles se placent au rang inférieur. C'est par les référents de ces identités que l'EA justifie le plus facilement ses actions aujourd'hui.

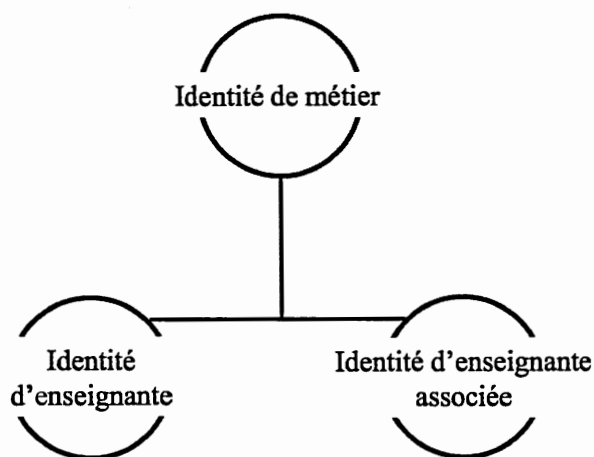


Figure 4.22. Structure hiérarchique des identités de l'EA11

Pour conclure la présentation de la onzième EA, le tableau 4.27 montre que son attention se porte tout particulièrement sur la démarche d'accompagnement qu'elle réalise avec ses stagiaires. Elle justifie aussi sa conduite en faisant appel à ses savoirs expérientiels d'enseignante, principalement pour expliquer qu'elle ne peut agir de la

même manière avec un élève, qu'avec un collègue stagiaire. Enfin, l'EA souligne qu'elle ressent le besoin d'appuyer sa pratique sur des référentiels et des guides comme le montrent les savoirs disciplinaires et curriculaires relevés.

Tableau 4.27. Description du codage des entretiens de l'EA11

Description générale												
Mots : 3138						Segments : 78						
Description des périodes												
Carrière initiale 11 segments (4 questions)	Transition CE 1 segment (0 question)	Enseignement 15 segments (3 questions)	Transition EA 2 segments (1 question)	Accompagnement 45 segments (11 questions)	Autres 4 segments (2 questions)							
Description des niveaux												
Séquences : 4				Actants : 7					Propositions argumentaires : 28 (types savoirs professionnels)			
Expérientiels (C) : 1	Expérience (E) : 8	Expérientiels (A) : 2	Expérientiels (P) : 1	Contexte : 1	Démarche : 8	Temps : 1	Relation : 2	Visée : 1	Didactiques et pédagogiques : 0	Disciplinaires et curriculaires : 4	Théoriques : 0	Technologiques : 0

4.2.12 Enseignant associé 12 (EA12)

L'EA12 se distingue par le fait qu'il continue d'exercer son métier tout en l'enseignant et en accompagnant des stagiaires du BEP. Il possède plusieurs diplômes, notamment professionnel, technique et universitaire, mais aucune formation en accompagnement.

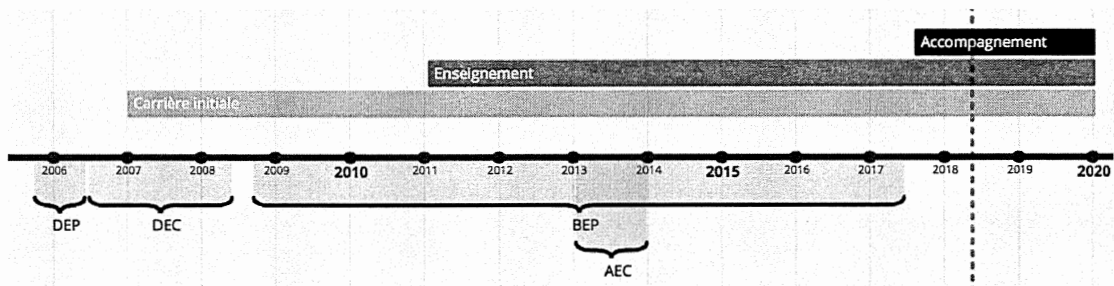


Figure 4.23. Parcours professionnel de l'EA12

Comme le laisse entrevoir le parcours professionnel, trois identités ont été repérées.

Voici les réponses aux questions invitant l'EA à se définir professionnellement :

- **Identité de métier :** « Je suis pompier professionnel et j'enseigne à l'école de pompier. Professionnellement, je suis pompier de carrière et je complète à temps partiel en enseignement mon métier et ma passion » (EA12; S70).
- **Identité d'enseignant :** « En classe, je suis quelqu'un d'actif et de passionné. Je suis l'un des rares au centre, parce qu'on a une certaine différence d'âge entre les plus vieux et les plus jeunes, comme sur le marché du travail finalement, à être ouvert sur les nouvelles technologies. Je suis à l'écoute de mes élèves. Comme je leur dis quand je commence l'année, mon plus grand bonheur c'est de les amener à réussir. C'est mon principal objectif. Qu'ils m'aiment ou pas, mon but c'est qu'ils réussissent » (S39-40).
- **Identité d'enseignant associé :** « Je suis l'enseignant associé. Dans le fond, la seule tâche que j'ai en lien avec ce rôle, c'est de corriger le travail. Le travail que le candidat va faire, c'est moi qui vais passer dessus et qui vais lui dire qu'il doit référer à moi et me montrer ce qu'il fait s'il veut que je signe en fin de compte » (EA12; S64).

Ce qui ressort en matière d'organisation (figure 4.24), c'est que chaque identité se distingue par ses buts et ses objectifs. Les rôles de pompier, d'enseignant et d'EA interviennent en fonction des situations professionnelles et se placent tous au même niveau.



Figure 4.24. Structure hiérarchique des identités de l'EA 12

En outre, bien que la carrière initiale se poursuive simultanément à l'enseignement, l'EA ne réfère que très peu à son expérience de métier (tableau 4.28). Son discours porte davantage sur la période de l'accompagnement et ses différentes dimensions.

Tableau 4.28. Description du codage des entretiens de l'EA12

Description générale					
Mots : 3469			Segments : 80		
Description des périodes					
Carrière initiale 13 segments (4 questions)	Transition CE 8 segments (1 question)	Enseignement 13 segments (2 questions)	Transition EA 0 segment (0 question)	Accompagnement 41 segments (7 questions)	Autres 5 segments (3 questions)
Description des niveaux					
Séquences : 10		Actants : 18		Propositions argumentaires : 28 (types savoirs professionnels)	
Expérientiels (C) : 1	Expérience (E) : 3	Expérientiels (A) : 0	Expérientiels (P) : 0	Contexte : 2	Démarche : 6
				Temps : 3	Relation : 2
				Visée : 3	Didactiques et pédagogiques : 0
					Disciplinaires et curriculaires : 1
					Théoriques : 0
					Technologiques : 2

En effet, toutes les dimensions de l'accompagnement ont été soulevées par cet EA. Ce dernier se démarque d'ailleurs par sa facilité à justifier sa conduite en tant qu'EA, bien que cette période soit assez récente dans son parcours professionnel.

4.2.13 Enseignante associée 13 (EA13)

Pour saisir ce parcours professionnel, il convient de prendre en compte que cette EA a toujours œuvré dans un milieu non traditionnel¹⁶. Après plusieurs années de carrière en étant déterminée à devenir enseignante, elle commence à enseigner en 1995 et complète son certificat en enseignement professionnel. Elle entreprend d'accompagner des stagiaires en 2002 et décide de suivre toutes les formations disponibles, en plus de compléter son BEP. Conseillère pédagogique depuis 2008, elle continue d'accompagner des stagiaires dans différents secteurs de formation. Elle poursuit depuis peu des études de deuxième cycle dans le but d'obtenir un poste de direction d'établissement professionnel.

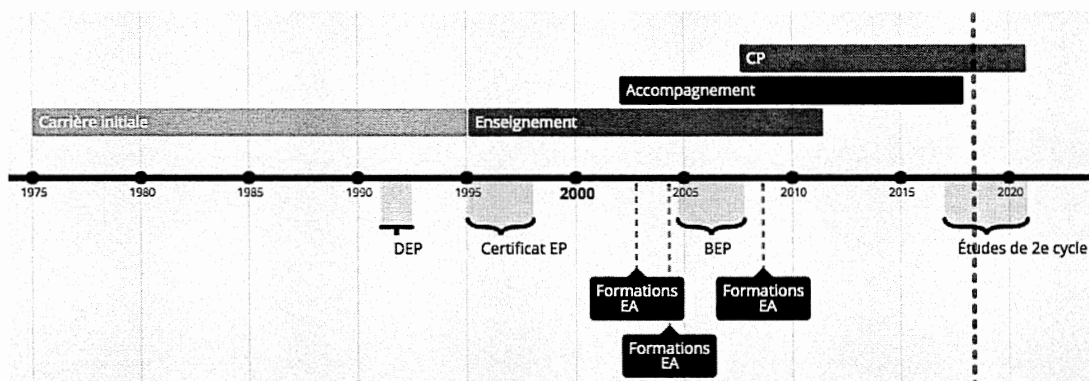


Figure 4.25. Parcours professionnel de l'EA13

Au fil des entretiens, quatre rôles professionnels ont été abordés. La première réponse décrit toutefois peu l'identité du rôle occupé pendant la carrière initiale, propos auquel même la relance n'a pas apporté de précisions.

- **Identité de métier** : « Quand j'étais jeune, je me voyais comme enseignante. Je me voyais enseigner en mathématique parce que j'aimais les maths, puis enseignante en musique parce que j'ai fait beaucoup de musique, mais rien qui m'a fait bouger. Quand je suis arrivée au CFP faire mon cours, là je l'ai su que je reviendrais enseigner. Il n'y avait rien pour m'arrêter » (EA13; S23).

¹⁶ Le secteur d'activités n'est pas précisé pour respecter l'anonymat de la personne.

- **Identité d'enseignante :** « Passionnée! Je suis de nature très organisée comme enseignante, mais j'ai appris à ne pas organiser les gens au fil du temps » (EA13; S103).
- **Identité de conseillère pédagogique :** « Quand j'ai arrêté d'enseigner, je n'étais pas pleinement accomplie encore professionnellement. Je n'aurais pas pu avoir une discussion aussi approfondie il y a 12 ans par rapport à maintenant. J'étais encore très technique, technique, technique! La pédagogie a pris plus de place et l'ouverture » (EA13; S108-109).
- **Identité d'enseignante associée :** « Mon rôle, c'est de faire les ponts avec le métier et de développer la compétence d'enseignant. En jouant le rôle d'EA, ça aide la personne à recadrer son expérience de métier pour développer celle en enseignement » (EA13; S8-9).

Bref, cette EA a toujours voulu être enseignante; rôle qui l'a finalement mené à s'accomplir comme conseillère pédagogique et EA en enseignement professionnel. Le rôle de conseillère pédagogique a d'ailleurs pris le pas sur les autres devenant le cœur de la conduite de cette personne. Elle ajoute : « Je suis comme devenue une accompagnante d'enseignants associés » (EA13; S59). De ce fait, toute autre identité devient un outil pour atteindre les objectifs fixés par cette identité supérieure (figure 4.26).

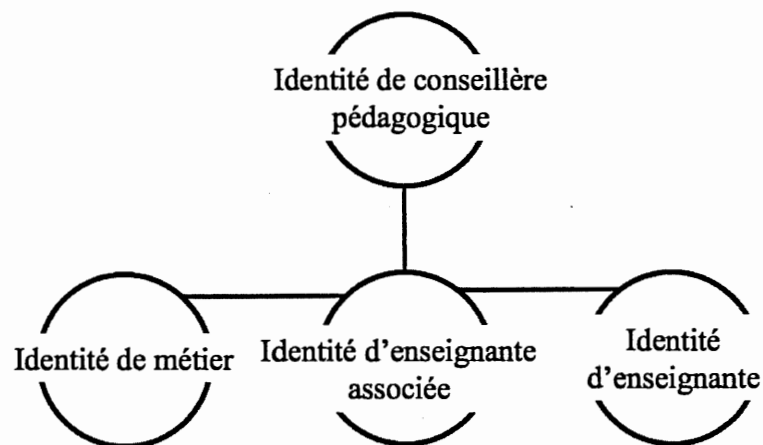


Figure 4.26. Structure hiérarchique des identités de l'EA 13

En ce qui concerne le codage des entretiens (tableau 4.29), l'accompagnement a occupé la plus grande part du discours de cette EA. Bien que cette personne possède plusieurs formations, elle réfère fréquemment à son expérience pour justifier sa conduite. Elle se

rapporte aussi à la démarche d'accompagnement à mettre en place, notamment afin d'établir une relation de confiance.

Tableau 4.29. Description du codage des entretiens de l'EA13

Description générale												
Mots : 3273						Segments : 128						
Description des périodes												
Carrière initiale 16 segments (1 question)		Transition CE 7 segments (5 questions)		Enseignement 20 segments (3 questions)		Transition EA 7 segments (1 question)		Accompagne- ment 60 segments (6 questions)		Autres 18 segments (5 questions)		
Description des niveaux												
Séquences : 30				Actants : 11				Propositions argumentaires : 41 (types savoirs professionnels)				
Expérientiels (C) : 3	Expérience (E) : 7	Expérientiels (A) : 9	Expérientiels (P) : 1	Contexte : 1	Démarche : 10	Temps : 2	Relation : 6	Visée : 3	Didactiques et pédagogiques : 0	Disciplinaires et curriculaires : 4	Théoriques : 1	Technologiques : 0

4.2.14 Enseignante associée 14 (EA14)

À la suite d'hésitations quant à son choix de carrière, cette EA a opté pour l'assistance dentaire. Après trois années de pratique, elle entreprend son BEP afin de devenir enseignante dans ce domaine, ce qu'elle fait depuis 2003. Elle accepte des stagiaires depuis une dizaine d'années et a suivi une formation en accompagnement en 2012.

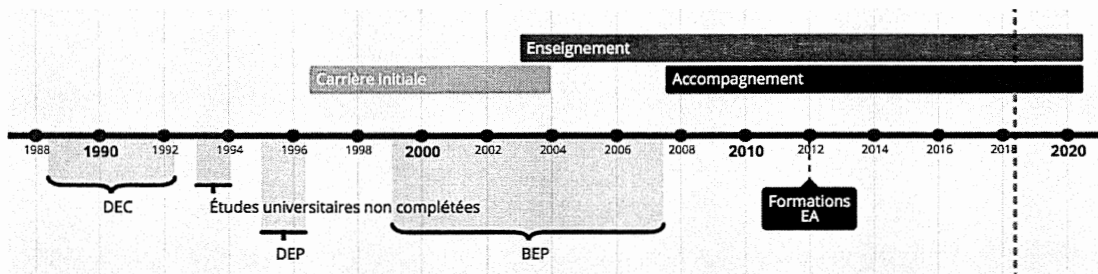


Figure 4.27. Parcours professionnel de l'EA14

Dans ce parcours, trois identités professionnelles ont été abordées.

- **Identité de métier :** « C'est un métier que j'ai adoré. Quand je me suis inscrite, ç'a été une révélation. Normalement, les assistantes doivent être efficaces, organisées, souriantes, aidantes. C'est le domaine de la santé, c'est un don de soi » (EA14; S20).
- **Identité d'enseignante :** « Je trouve qu'en enseignement, c'est la même affaire. Il faut que tu sois organisée, efficace, à la limite souriante. Une enseignante qui arrive et qui n'est pas heureuse d'être là, ça parait et ça déteint un peu sur le groupe. C'est des qualités d'assistante qu'on retrouve en enseignement et dont on a besoin. La passion aussi, si nous sommes passionnées par notre métier, les élèves nous le disent. Souvent à la fin de l'année, les élèves me remercient d'avoir transmis ma passion pour l'assistance dentaire » (EA14; S21-22).
- **Identité d'enseignante associée :** « Ce que ça signifie, c'est d'accompagner les nouvelles enseignantes. C'est de transmettre ma passion pour l'enseignement aux nouvelles » (EA14; S2). « En tant qu'EA, je laisse la place et c'est ça qui est important. Il faut donner de la liberté et laisser de la place. Si j'essaie de tout contrôler, elle, ça va l'empêcher de s'épanouir et de s'investir dans la tâche qu'elle doit faire. On doit leur faire confiance aux nouvelles enseignantes » (EA14; S36).

Pour cette EA, la structure identitaire (figure 4.28) désigne l'identité de métier comme celle qui intervient au niveau supérieur, celui plus abstrait des aspirations, des buts et des valeurs. Elle subordonne l'identité d'EA et celle d'enseignante qui interviennent principalement dans l'action concrète en plaçant des limites quant aux actions à poser pour remplir les mandats confiés par rapport aux stagiaires et aux élèves.

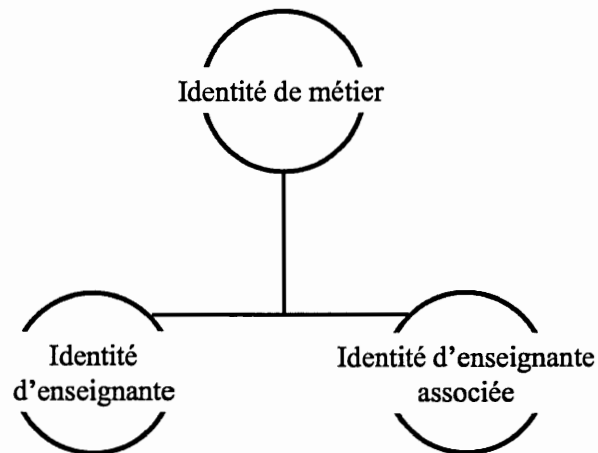


Figure 4.28. Structure hiérarchique des identités de l'EA14

Bien que l'identité de métier prime, celle d'EA s'affirme, comme le montrent les types de savoirs évoqués (tableau 4.30), dans les différentes dimensions de l'accompagnement. D'ailleurs, la période de l'accompagnement a occupé une plus grande part du discours, principalement lors de la phase II, mais la carrière initiale s'est démarquée en phase I.

Tableau 4.30. Description du codage des entretiens de l'EA14

Description générale												
Mots : 2595						Segments : 71						
Description des périodes												
Carrière initiale 16 segments (4 questions)		Transition CE 10 segments (2 questions)		Enseignement 9 segments (1 question)		Transition EA 1 segment (1 question)		Accompagnement 28 segments (7 questions)		Autres 7 segments (3 questions)		
Description des niveaux												
Séquences : 11				Actants : 7				Propositions argumentaires : 16 (types savoirs professionnels)				
Expérientiels (C) : 1	Expérience (E) : 3	Expérientiels (A) : 1	Expérientiels (P) : 0	Contexte : 3	Démarche : 3	Temps : 1	Relation : 3	Visée : 0	Didactiques et pédagogiques : 0	Disciplinaires et curriculaires : 1	Théoriques : 0	Technologiques : 0

Enfin, aucun savoir relié à la dimension de la visée de l'accompagnement n'a été relevé, ce qui souligne que ce sont les finalités relatives aux rôles d'assistante dentaire qui sont poursuivies même lors de l'accompagnement.

4.2.15 Enseignante associée 15 (EA15)

La carrière initiale d'adjointe administrative de cette EA démarre pendant qu'elle effectue ses études collégiales. Après huit ans à occuper ce poste dans différentes entreprises, elle réalise un certificat en marketing et poursuit sa carrière toujours dans des postes administratifs. Elle accepte d'enseigner un cours en formation individualisée en 2007 et devient enseignante à temps plein en 2011. Juste après, elle entreprend son BEP et reçoit son premier stagiaire à la fin de sa formation en 2017.

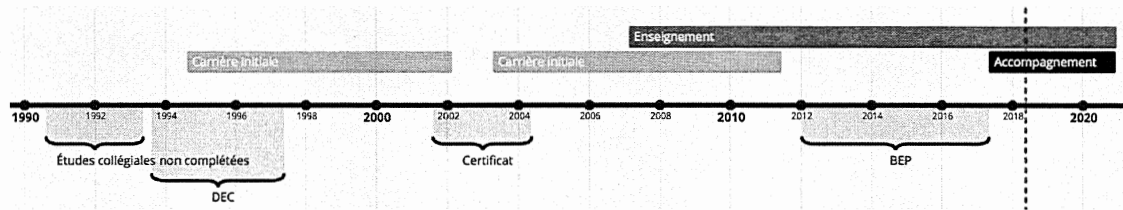


Figure 4.29. Parcours professionnel de l'EA15

Par rapport à ces différents rôles professionnels, l'EA a été invitée à se définir en tant que travailleuse, enseignante et EA.

- **Identité de métier :** « Quand je suis une bonne adjointe, je suis bien pour structurer certaines choses quand on me valide par la suite ou quand on me donne du travail, qu'on me dit quoi faire. Ça me convient très bien! Il y a une partie où je suis plus indépendante, où je peux m'organiser et faire à ma guise, mais il y a aussi une partie où d'autres personnes viennent m'organiser et ce n'est pas moi qui dois inventer la roue » (EA15; S15).
- **Identité d'enseignante :** « Comme enseignante, je ne trouve pas que je suis si différente que comme adjointe. Je fais ce que je veux, mais pour le reste c'est encadré. La façon que j'enseigne m'appartient, mais la matière que j'enseigne, surtout en individualisé, c'est encadré. Il y a un programme, des choses à respecter et à suivre » (EA15; S39).
- **Identité d'enseignante associée :** « Ma façon de le percevoir, c'est vraiment de passer au suivant. En classe, ça va vraiment bien et j'adore ça. La matière passe bien, alors je me dis que j'aimerais partager ce que je connais de l'enseignement et comment je l'enseigne » (EA15; S4).

En fonction des extraits et de l'appropriation faite du contenu des entretiens, l'identité de métier apparaît comme la plus ancrée des trois identités. En tant qu'enseignante, l'EA sent qu'elle s'accomplit davantage dans la formation individualisée puisque le contexte s'apparente davantage à celui d'adjointe administrative. Ainsi, l'identité de métier subordonne celle d'enseignante (figure 4.30), mais également celle d'EA puisque cette dernière s'avère la moins consolidée puisqu'encore très récente.

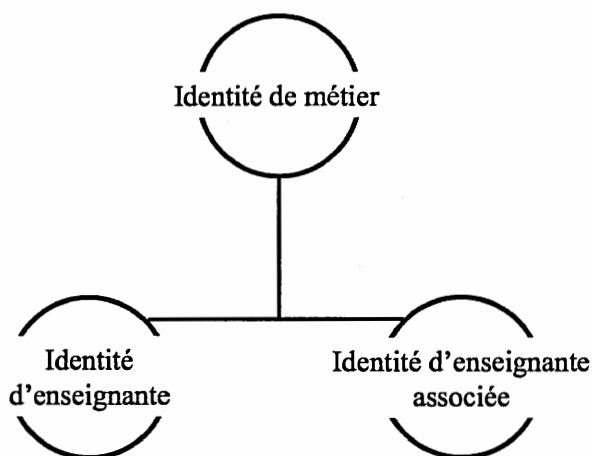


Figure 4.30. Structure hiérarchique des identités de l'EA 15

Pour le reste, il a été plus difficile pour l'EA de s'exprimer quant à la période de l'accompagnement de son parcours professionnel (9 questions pour 31 segments, tableau 4.31). Il en ressort un nombre limité de propositions argumentaires qui se rapportent principalement à des savoirs expérimentiels liés à l'enseignement (E). Des savoirs liés à la démarche d'accompagnement des stagiaires en enseignement individualisé permettent aussi à l'EA de justifier sa conduite.

Tableau 4.31. Description du codage des entretiens de l'EA15

Description générale												
Mots : 2835						Segments : 77						
Description des périodes												
Carrière initiale 15 segments (1 question)		Transition CE 10 segments (1 question)		Enseignement 16 segments (3 questions)		Transition EA 4 segments (2 questions)		Accompagnement 31 segments (9 questions)		Autres 1 segment (1 question)		
Description des niveaux												
Séquences : 20				Actants : 13				Propositions argumentaires : 16 (types savoirs professionnels)				
Expérientiels (C) : 1	Expérience (E) : 6	Expérientiels (A) : 0	Expérientiels (P) : 0	Contexte : 5	Démarche : 4	Temps : 0	Relation : 0	Visée : 1	Didactiques et pédagogiques : 0	Disciplinaires et curriculaires : 0	Théoriques : 0	Technologiques : 0

4.2.16 Enseignante associée 16 (EA16)

La seizième et dernière EA interviewée dans cette recherche a eu une première carrière marquée par les changements d'emplois, et ce, dans différents secteurs d'activités. Alors que ses espoirs de poursuivre des études en santé n'ont pu être comblés, elle a complété un baccalauréat en biologie et un certificat en enseignement professionnel, puis a même enseigné quelques cours. Elle occupe par la suite différents emplois en milieu anglophones. C'est par l'entremise d'un contact qu'elle entre dans le milieu de l'enseignement comme enseignante d'anglais en FP, puis dans les domaines de secrétariat et comptabilité. Elle enseigne maintenant depuis 13 ans et accompagne des stagiaires, sans formation en accompagnement, depuis presque quatre ans.

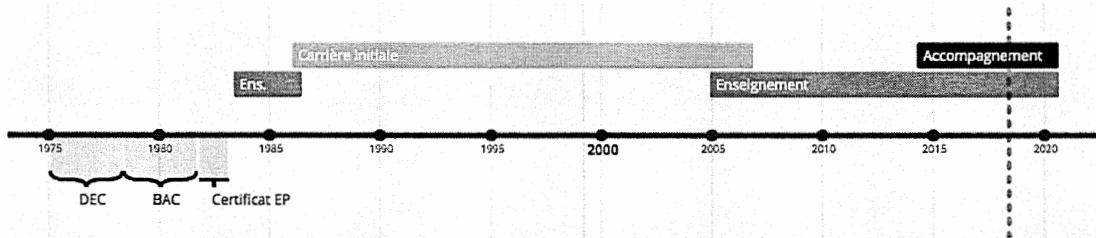


Figure 4.31. Parcours professionnel de l'EA16

Dans ce parcours, trois identités ont été relevées, quoique la première ne s'exprime qu'en opposition au fait de n'avoir pu poursuivre une carrière dans le domaine de la santé.

- **Identité de métier :** « Ça m'a pris beaucoup de temps me trouver comme individu. J'étais très concentrée sur le fait de faire une carrière en médecine. Après avoir essuyé les refus, je n'étais pas découragée, seulement désorientée. Je me disais que j'avais beaucoup de connaissances. Je savais que j'étais intelligente et travaillante. Je savais que j'allais éventuellement trouver un emploi, mais je ne savais pas ce que j'avais envie de faire » (EA16; S29).
- **Identité d'enseignante :** « Je n'ai pas un parcours typique, puisque si vous me demandez mon expérience en fonction du métier, je n'ai jamais été secrétaire ni commis-comptable, mais j'enseigne maintenant à ces gens-là » (EA16; S32).
- **Identité d'enseignante associée :** « Je pense que je suis vraiment plus une accompagnatrice qu'une enseignante ou une formatrice. Je suis une personne qui est très idéaliste. J'aime les choses bien faites, parce que quand tu es bien préparée, tu vois les coups venir. J'ai beaucoup d'humour, alors je suis toujours capable de ramener ce que j'ai à dire à du positif » (EA16; S54).

La manière la plus simple d'illustrer la structure de ces trois identités (figure 4.32), c'est de les placer sur un même niveau à l'horizontale. Chez cette EA, les trois rôles professionnels sont distincts et aucun ne prime sur les autres pour orienter la conduite. Les identités s'activent en fonction des rôles professionnels à occuper selon les contextes, chacun ayant ses propres objectifs ou aspirations.



Figure 4.32. Structure hiérarchique des identités de l'EA16

Enfin, le codage des verbatims (tableau 4.32) de cette EA met en évidence un parcours portant les marques de multiples bouleversements. Ces épreuves ont laissé une empreinte qui sert à justifier l'action de l'EA, faisant plus fréquemment appel à des savoirs expérientiels liés à la carrière (C) et l'enseignement (E), qu'à la période de l'accompagnement (A). Cette dernière période correspond d'ailleurs à une certaine aisance, soulevant peu de bouleversements dans le parcours professionnel au cours des dernières années.

Tableau 4.32. Description du codage des entretiens de l'EA16

Description générale					
Mots : 2587			Segments : 68		
Description des périodes					
Carrière initiale 15 segments (0 question)	Transition CE 8 segments (0 question)	Enseignement 16 segments (0 question)	Transition EA 2 segments (1 question)	Accompagnement 26 segments (7 questions)	Autres 2 segments (2 questions)
Description des niveaux					
Séquences : 20		Actants : 5		Propositions argumentaires : 14 (types savoirs professionnels)	
Expérientiels (C) : 3	Expérience (E) : 3	Expérientiels (A) : 0	Expérientiels (P) : 0	Contexte : 1	Démarche : 3
				Temps : 1	Relation : 1
				Visée : 2	Didactiques et pédagogiques : 0
					Disciplinaires et curriculaires : 0
					Théoriques : 0
					Technologiques : 0

Ce sommaire termine la présentation individuelle du profil des EA interrogés. Comme mentionné, cette section sert de mise en contexte à l'explicitation des résultats généraux dégagés de l'analyse de l'ensemble des entretiens de phases I et II. Les données qualitatives et quantitatives exposées prennent leur sens au regard des descriptions faites dans la section suivante, entre autres, à propos des événements, des actants et des savoirs professionnels. De même, les prochains résultats recourent ceux tirés du questionnaire présenté à la section 4.1.

4.3 Les résultats pour l'ensemble des entretiens biographiques

Dans cette partie du chapitre 4, il est question des résultats issus de l'analyse globale des entretiens de phases I et II de tous les participants. Conformément à l'objectif 2, cette section décrit les événements significatifs repérés dans les parcours professionnels, de même que les actants semblant avoir joué un rôle déterminant. Peu d'événements et d'actants sont évoqués, mais ils constituent des éléments forts ayant émergé les parcours. Elle détaille également, comme précisé par l'objectif 3, les savoirs professionnels dégagés qui permettent d'occuper le rôle d'EA.

Une première série de descriptions plus factuelles vise d'abord à offrir une vue d'ensemble du corpus de données obtenu à la suite des entretiens de phases I et II. Le tableau 4.33 résume le codage présenté au fil des sommaires précédents montrant le nombre de segments pour les principales périodes du parcours professionnel (horizontalement) et pour les différents niveaux de discours répertoriés (verticalement).

Tableau 4.33. Description du codage par période et par niveau pour l'ensemble des entretiens

	Carrière initiale	Transition CE	Enseignement	Transition EA	Accompagnement	Période autre	Total
Questions	54	11	47	15	118	40	285
Séquences	113	71	63	16	32	8	303
Actants	31	25	27	11	47	5	146
Propositions argumentaires	42	15	61	0	312	11	441
Autres	39	21	82	8	103	33	286
Définitions de soi	26	3	49	1	63	13	155
Total	305	146	329	51	675	110	1616

Il est apparu pertinent, en ce qui concerne les niveaux, d'identifier le nombre de questions posées en cours d'entretien, ce qui permet de voir que la transition vers l'enseignement s'avère une période à propos de laquelle les EA s'expriment facilement, la transition vers l'accompagnement étant la moins productive en termes de segments. Pour les périodes de la carrière initiale, de l'enseignement et de l'accompagnement, le nombre de questions posées s'avère semblable. Les segments codés « autre » ne correspondent simplement pas à une séquence, un actant ou une proposition argumentaire. Enfin, lorsque l'EA développait autour de l'interprétation faite de son rôle professionnel, le code « définition de soi » était attribué pour retrouver aisément l'information. Le tableau de la page suivante détaille plus largement ces mêmes informations en distinguant les EA.

Tableau 4.34. Description du codage par période et par niveau pour chaque EA

	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EA6	EA7	EA8	EA9	EA10	EA11	EA12	EA13	EA14	EA15	EA16	Total
Carrière initiale	34	43	7	25	22	23	17	17	17	14	11	13	16	16	15	15	305
Questions	8	7	2	3	4	4	5	2	4	1	4	4	1	4	1	0	54
Séquences	13	13	3	12	11	3	2	9	4	8	2	2	9	4	11	7	113
Actants	1	4	2	3	2	7	2	0	3	0	1	0	2	1	1	2	31
Propos. argu.	5	4	0	1	2	5	6	4	2	3	2	1	1	3	1	2	42
Autres	6	11	0	5	2	0	0	2	2	1	1	3	0	3	0	3	39
Définitions de soi	1	4	0	1	1	4	2	0	2	1	1	3	3	1	1	1	26
Transition CE	21	21	0	7	12	11	5	10	13	2	1	8	7	10	10	8	146
Questions	0	1	0	0	1	1	1	2	1	0	0	1	0	2	1	0	11
Séquences	13	11	0	4	6	2	2	0	10	2	0	4	5	4	4	4	71
Actants	4	4	0	1	1	2	0	3	1	0	1	1	2	1	4	0	25
Propos. argu.	1	2	0	2	3	0	2	0	1	0	0	0	0	1	1	2	15
Autres	3	3	0	0	0	6	0	5	0	0	0	1	0	1	0	2	21
Définitions de soi	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	3
Enseignement	31	62	37	25	20	3	8	30	10	15	15	13	20	9	16	15	329
Questions	10	7	3	4	5	0	0	3	2	1	3	2	3	1	3	0	47
Séquences	4	7	13	3	2	0	2	7	4	2	2	2	5	1	2	7	63
Actants	4	6	6	3	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	3	2	27
Propos. argu.	1	10	3	5	1	2	5	5	2	4	5	5	6	1	3	3	61
Autres	10	24	6	9	7	1	0	7	1	5	0	1	3	2	4	2	82
Définitions de soi	2	8	6	1	4	0	1	8	1	3	4	3	3	3	1	1	49
Transition EA	5	4	1	4	1	5	1	4	4	6	2	0	7	1	4	2	51
Questions	1	1	1	2	1	2	0	1	1	1	1	0	0	0	2	1	15
Séquences	3	1	0	0	0	2	1	1	1	2	0	0	1	1	2	1	16
Actants	0	1	0	1	0	1	0	0	2	1	1	0	4	0	0	0	11
Autres	1	1	0	1	0	0	0	2	0	2	0	0	1	0	0	0	8
Définitions de soi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Accompagnement	94	50	33	22	27	60	40	50	32	36	45	41	60	28	31	26	675
Questions	10	8	6	4	9	7	7	7	7	6	11	7	6	7	9	7	118
Séquences	3	2	3	0	1	5	2	4	1	1	0	2	5	1	1	1	32
Actants	7	5	0	2	1	1	0	6	1	2	3	6	3	4	5	1	47
Propos. argu.	43	19	18	8	7	37	28	19	18	16	21	17	32	11	11	7	312
Autres	23	11	4	6	6	4	2	12	2	6	4	6	8	1	3	5	103
Définitions de soi	8	5	2	2	3	6	1	2	3	5	6	3	6	4	2	5	63
Période autre	24	11	14	6	4	2	4	5	1	2	4	5	18	7	1	2	110
Questions	5	4	2	3	2	2	1	2	1	2	2	3	5	3	1	2	40
Séquences	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	5	0	0	0	8
Actants	2	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
Propos. argu.	4	0	3	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	11
Autres	10	4	3	3	0	0	2	2	0	0	2	2	1	4	0	0	33
Définitions de soi	3	3	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	13
Total	209	191	92	89	86	104	75	116	77	75	78	80	128	71	77	68	1616

Comme l'indiquent les deux tableaux précédents, 303 segments correspondent au niveau fonctionnel des séquences du parcours professionnel, c'est-à-dire au déroulement ou aux événements significatifs qui le jalonnent. De même, 146 segments réfèrent à des interactions avec des individus ou des groupes d'individus pouvant être déterminants dans le parcours. Enfin, 441 propositions dialogiques argumentaires ont été codées et recodées à nouveau selon les types de savoirs professionnels auxquels elles se rapportent. Les points suivants explicitent ces trois niveaux de discours.

4.3.1 Les séquences

Un premier niveau de codage de l'analyse structurale réalisée sur les verbatims des deux phases d'entretien a permis d'identifier les événements marquants au fil du parcours professionnel des EA. Chaque grande période a été interrogée pour connaître son apport dans la manière dont l'EA interprète son rôle. Généralement, une période apparaît plus significative qu'une autre dans le parcours d'un EA, parce qu'il la place en opposition avec les autres. Ainsi, les extraits suivants présentent des segments (niveau séquence) qui résument la manière dont une période contribue à cette interprétation du rôle d'EA, en commençant par la carrière initiale.

L'expérience de travail que j'ai pris au cours des années, je la retransmets aux élèves, et donc automatiquement à la personne que j'accompagne; les trucs, les expériences de travail. Quand tu es dans le feu de l'action, que tu règles des problèmes avec les élèves, il y a une grosse partie que c'est l'expérience du métier qui entre en ligne de compte (EA2; S154).

On peut faire des liens, mais le fait d'avoir le même métier et de dire : « Tu sais que tu pourrais faire apprendre ce contenu de telle manière? », ça permet de jaser, d'approfondir et d'échanger quand on connaît le contexte de réalisation de ces tâches (EA13; S64).

D'un autre côté, des extraits soulignent l'apport limité de la période de la carrière initiale.

Mon métier? Non pas vraiment utile! C'est beaucoup plus mon parcours d'enseignante qui m'aide beaucoup (EA5; S44).

Parce que le métier, les stagiaires aussi ont de l'expérience et je n'ai pas eu à leur apprendre le métier (EA9; S43).

L'expérience de métier n'apparaît donc pas comme un élément tout à fait essentiel pour occuper le rôle d'EA chez la majorité d'entre eux, plus comme une manière d'entrer en relation et de contextualiser l'enseignement. De la même manière, les extraits suivants indiquent l'apport de la deuxième grande période qu'est l'enseignement par rapport au rôle rempli par les EA.

Je me base sur mon expérience d'enseignant pour orienter les actions qu'on va entreprendre (EA8; S75).

Ça me permet d'être compréhensive. Je sais ce que c'est d'avoir des enfants et d'enseigner à temps plein. Ça me permet de les accompagner mieux (EA11; S24).

Élément intéressant, aucun extrait ne parle de la période de l'enseignement comme étant peu ou pas utile pour accompagner. Donc, l'expérience en enseignement s'avère apparemment favorable pour comprendre et occuper le rôle d'EA.

Par ailleurs, en matière d'évènements marquants dans le parcours professionnel, la transition vers l'enseignement retient particulièrement l'attention. Plusieurs extraits témoignent de l'intensité de cette transition.

Je suis arrivé avec mon bagage. J'avais 24 ans, personne pour me regarder voir si je suis correct, personne pour me dire quoi faire (EA2; S32).

La première journée, je me demandais ce que j'avais fait. Les trois premières années ont été l'enfer. J'ai pensé lâcher plusieurs fois (EA8; S51).

Quand j'ai commencé à enseigner, je n'étais pas acceptée au CFP. J'avais 26 ans, j'étais une fille et je ne passais pas auprès des autres enseignants. C'était difficile, alors je me suis dit que pour augmenter ma crédibilité, je ne devais pas arrêter de pratiquer le métier (EA13; S29-30)

Plus rarement, quelqu'un dira : « Ça s'est bien fait dans les circonstances où je l'ai fait, parce que je connaissais les locaux et les lieux » (EA14; S40). Ces événements, vécus comme des épreuves, contribuent à la manière de se définir en tant qu'EA. Parce que « des enseignants m'ont accompagné vraiment bien » (EA15; S27), l'EA tente de jouer ce rôle à son tour auprès des stagiaires. À l'inverse, il peut le faire parce que « je n'ai pas eu d'accompagnement, ni de mon boss ni de mes collègues, c'est sûr que maintenant, quand j'accompagne des stagiaires, ils en ont des détails de long en large » (EA16; S62). D'une manière ou d'une autre, le vécu dans la transition vers l'enseignement influence l'agir de l'EA.

Au nombre des événements explorés avec les EA, la formation en enseignement est apparue peu marquante dans leur parcours professionnel. Ils déclarent à propos du BEP : « Je ne le fais pas par intérêt, je le fais par obligation » (EA2; S181) ou « c'était un peu, si je dois passer par là, je vais les faire mes stages, mais je travaillais, donc ça n'a rien changé » (EA15; S75). Ces propos ne permettent pas de relever un apport particulier. Plus encore, ceux qui possèdent le certificat affirment : « Je ne me serais pas engagé dans un processus interminable de 120 crédits » (EA8; 21) ou « le bac, ça revenait pas mal toujours au même! C'est très contraignant, surtout quand tu as une famille. Je n'avais même plus de temps pour moi et je l'ai abandonné » (EA4; S33). Il demeure que, selon les entretiens analysés, la formation, en particulier le BEP, contribue au sentiment de légitimité. L'EA 13 parle de cohérence en disant : « Un moment donné est venue l'obligation du bac. Comment puis-je être EA pour un

étudiant qui fait son bac, alors que je n'ai qu'un certificat? » (EA13; S44). Bref, il se révèle plus aisé d'intervenir lorsque le niveau de formation universitaire s'avère au moins égal à celui du stagiaire.

Quant à la formation en accompagnement, cette dernière semble considérée comme pertinente par ceux qui en ont suivi. Les EA insistent : « C'est ce qui nous fait embarquer comme EA » (EA1; S46) et « ça nous tient à jour sur les visées de l'université et ça permet de voir les gens avec qui on interagit » (EA13; S49). Toutefois, lorsque les formations remontent à plusieurs années, les EA ne parviennent plus à identifier l'apport de ces dernières, disant : « J'en ai eu une dans le temps, mais ça ne m'a pas marqué » (EA3; S76) ou « une seule formation, mais je me demandais dernièrement si je l'avais suivie ou non, ça ne m'a pas marqué » (EA5; S67) soulignant l'importance que la formation continue.

Concernant les apports plus spécifiques de la formation en accompagnement, un EA rapporte : « J'apprends sur les difficultés des élèves, les nouvelles choses en pédagogie, les façons de fonctionner » (EA7; S25). Un autre précise : « Au début, tu reçois les guides, avant en papier et maintenant par internet. C'est quand même exhaustif comme document et tu dois te démêler, savoir sur quoi évaluer. C'est important d'avoir les formations » (EA14; S44). D'ailleurs, les EA 2, 6 et 7 soulèvent un besoin non comblé par la formation, soit de clarifier les objectifs et les attentes de chacun des stages.

Un dernier évènement perçu comme significatif dans le parcours professionnel des EA concerne les activités liées à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants dans les CFP. Parfois, ces mandats prennent une forme officielle et sont confiés parallèlement à la tâche d'enseignant des EA. À d'autres moments, les EA mentionnent prendre part à l'insertion de leurs collègues de manière volontaire et informelle. Ces activités visent néanmoins à accueillir et favoriser l'intégration des nouveaux enseignants alors que ceux-ci n'ont pas nécessairement entrepris leur BEP ni leurs

stages. Chaque nouvelle insertion constitue un évènement marquant qui contribue directement à l'interprétation du rôle d'EA.

En étant déjà responsable de l'insertion professionnelle au CFP, c'est comme une continuité pour moi. J'ai déjà fait des choses avec eux et j'ai les outils à leur fournir (EA1; S43).

Ce n'est pas un stagiaire officiel qui faisait son bac, mais il y a eu des années où nous avons jusqu'à trois groupes d'élèves et des nouveaux enseignants sont arrivés sans expérience en enseignement. Il fallait les accompagner de la même manière (EA4; S37).

En tant que conseillère pédagogique, j'ai été à la dotation jusqu'à cet automne. Donc, c'est moi qui formais les nouveaux enseignants, j'avais déjà l'occasion de leur enseigner (EA13; S55).

Les EA ont pu se définir professionnellement à partir de ces évènements puisqu'ils s'apparentent, de leur point de vue, au fait d'accompagner un stagiaire en formation. Par ailleurs, il n'y a pas que les évènements qui contribuent à l'interprétation que l'EA fait de son rôle, des interactions sont également apparues déterminantes.

4.3.1 Les actants

Comme le montrent les tableaux 4.33 et 4.34 présentés précédemment (p.201 et 202), 146 segments des entretiens ont porté sur les actants apparus significatifs selon les EA dans leur parcours professionnel, et ce, pour chacune des étapes de ce dernier. Ce niveau de discours comprend des individus, mais aussi des groupes d'individus comme précisés ci-dessous.

Tableau 4.35. Actants significatifs mentionnés par les EA

	Carrière initiale	Transition CE	Enseignement	Transition EA	Accompagnement	Autre	Total
Direction	3	1	6	7	11	0	28
Enseignant d'un CFP	2	7	6	1	1	0	17
Superviseur universitaire	0	0	0	0	16	0	16
Conseiller pédagogique	4	3	3	0	5	0	15
Employeur	7	4	3	0	2	0	15
Proche (famille ou ami)	3	6	1	0	0	2	12
Groupe des enseignants	1	3	4	0	2	1	11
Stagiaire	0	0	1	1	6	0	8
Collègue de travail	5	1	0	0	0	0	6
Conseiller d'orientation	4	0	0	0	0	0	4
Groupe des élèves	2	0	2	0	0	0	4
Groupe professionnel	0	0	1	0	1	2	4
Groupe des stagiaires	0	0	0	1	3	0	4
Autre	0	0	0	1	0	0	1
Total	31	25	27	11	47	5	146

En début de carrière, les actants les plus fréquemment nommés sont l'employeur ou un collègue de travail. Au cours de la première transition, il s'agit plutôt d'un collègue enseignant ou d'un proche. La direction prenant plus d'importance au cours de la période de l'enseignement, elle continue d'occuper un rôle déterminant dans la transition vers l'accompagnement. Parmi les actants liés à la période de l'accompagnement, le superviseur universitaire, la direction d'établissement et, dans une moindre mesure, le stagiaire accompagné se démarquent dans le discours des EA.

De façon générale, la direction demeure la personne la plus fréquemment nommée. Un EA affirme : « Je me souviens avoir dit à mon directeur que personne ne voudrait venir avec moi [...]. Il m'a dit de ne pas m'en occuper, qu'il s'en chargeait » (EA13; S39-42). Ce directeur a donc changé le cours du parcours professionnel de cette EA. Pour un autre, « le moment marquant, c'est quand mon directeur de secteur m'a fait une évaluation. Il m'a dit qu'il s'attendait à plus de moi et qu'il voulait que je prenne ma

place et que je casse la baraque » (EA2; S118); place que l'EA a prise et qu'il occupe toujours comme pilier dans son programme de formation professionnelle.

Les collègues enseignants jouent également un rôle important dans le cheminement professionnel, surtout lors du passage vers l'enseignement. Comme le mentionne une interviewée : « Ça m'a aidée à rester en enseignement. Il [le collègue] m'a dit de tenir un bon cinq ans. Ça m'a aidée qu'il m'encourage à tenir un an ou deux de plus et regarde où cela m'a menée » (EA1; S152). À d'autres moments, les conseillers pédagogiques peuvent intervenir favorablement auprès des EA dans l'accompagnement d'un stagiaire, comme lorsque « je supervisais une collègue et que ça n'allait pas. Je ne me sentais pas à l'aise de l'évaluer. J'ai donc demandé beaucoup d'informations à ma CP » (EA14; S50). L'apport des différents actants n'est toutefois pas unanime, car comme en témoigne l'EA15 : « Pour être accompagnée comme EA, je ne suis pas certaine que les CP et les directions soient les bonnes personnes. Parfois, elles ne connaissent pas notre réalité. C'est le superviseur universitaire avec qui j'ai discuté qui a pu m'expliquer ce que c'était mon rôle. C'est ça qui m'a aidée » (S77). La connaissance du rôle des EA semble un aspect important pour contribuer à la dynamique identitaire de ces derniers pendant la période de l'accompagnement. Les superviseurs universitaires interviennent d'ailleurs seulement dans cette période.

Certains extraits mentionnent aussi le rôle peu déterminant occupé par certains actants.

Même de mon conseiller pédagogique, je n'ai pas eu beaucoup d'informations. C'était lui la porte d'entrée au départ, mais je ne sais même pas s'il avait fait les formations qu'il devait faire (EA12; S55).

La direction ne fait que nous demander si nous sommes intéressés et elle nous fait signer les papiers. Dans l'école, tu te débrouilles avec les documents et ce que la stagiaire te dit (EA14; S53).

Souvent, j'ai eu une conversation téléphonique avec le superviseur dans le début du stage pour savoir si tout était bien enclenché. Après, il y a une visite pour évaluer la stagiaire dans un cours auquel je n'ai même pas pu assister. Pendant la rétroaction, le superviseur ne me demandait même pas d'être là. C'est les seules fois où j'ai vu des superviseurs (EA16; S52).

Ces exemples soulèvent certes un manque perçu par l'EA. Le fait que les interviewés choisissent de parler de ces personnes vient surtout appuyer la place que ces acteurs peuvent prendre dans le parcours professionnel de l'EA.

À la lumière des actants et des événements significatifs à travers les différentes périodes du parcours professionnel, il s'avère maintenant intéressant de décrire les résultats concernant les savoirs professionnels de l'EA tirés des segments identifiés comme des propositions argumentaires.

4.3.2 Les propositions dialogiques argumentaires

Avant d'exposer les savoirs construits et pour respecter la démarche d'analyse réalisée, cette partie traite d'abord des responsabilités énoncées par les EA lors des phases d'entretien avant de s'attarder aux types de savoirs professionnels ayant émergé des segments codés sous le niveau des propositions argumentaires. Ces responsabilités, tirées des documents recensés en problématique (tableau 1.3, p.20) et également sondées dans le questionnaire, ont servi à circonscrire le rôle de l'EA et les savoirs professionnels construits pour accompagner les stagiaires.

En ce qui a trait aux responsabilités que les interviewés soutiennent remplir en tant qu'EA (tableau 4.36), ils évoquent 15 des 16 responsabilités énoncées dans les différents guides remis par les universités. La seule responsabilité n'ayant pas été évoquée s'avère celle de se former en tant qu'EA, ce qui recoupe les résultats du questionnaire.

Tableau 4.36. Responsabilités liées au rôle d'EA

	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EA6	EA7	EA8	EA9	EA10	EA11	EA12	EA13	EA14	EA15	EA16	Total
Soutenir	0	4	2	8	0	9	7	3	5	3	4	0	2	0	1	2	50
Interagir	5	1	4	1	0	2	2	1	0	0	3	1	5	1	1	1	28
Guider	0	5	1	1	1	0	0	2	1	2	3	0	3	0	1	0	20
Collaborer	0	3	1	1	0	1	1	2	1	1	1	2	0	0	4	1	19
Favoriser une approche différenciée	2	1	0	0	0	4	2	0	0	0	3	1	2	2	0	1	18
Partager l'information	2	0	0	0	0	3	3	0	1	0	0	1	2	0	0	0	12
Assurer la conformité des activités	3	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	4	1	0	0	1	11
Rétroagir	0	0	1	0	2	0	0	0	2	0	3	0	1	0	1	1	11
Observer	1	2	0	1	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	3	10
Fournir des ressources	0	0	0	3	0	0	2	0	0	3	0	0	0	0	2	0	10
Stimuler	1	0	0	0	2	0	2	0	0	2	0	0	1	1	0	0	9
Favoriser l'analyse réflexive	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2	0	1	0	6
Évaluer	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	6
Planifier	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	1	0	0	5
Accueillir	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	3
Total	15	18	9	17	5	20	21	10	14	13	17	10	20	6	12	11	218

De cette liste, cinq responsabilités ressortent plus particulièrement : soutenir le stagiaire, interagir avec lui, le guider, collaborer avec le stagiaire et le superviseur, ainsi que favoriser une approche différenciée, et ce, autant avec le stagiaire qu'avec les élèves. Pour mieux saisir la manière dont les EA interprètent ces responsabilités et leur rôle auprès des stagiaires, des extraits sont rapportés pour les cinq responsabilités les plus fréquemment nommées, en commençant par soutenir les stagiaires.

Peu importe l'université, les modules se ressemblent énormément. Je suis capable de donner des conseils pour les travaux et d'aider le stagiaire dans sa formation (EA9; S55).

Lorsque tu es EA, tu assistes beaucoup plus au niveau de la pédagogie : comment gérer les problèmes, les comportements, les relations avec les étudiants (EA8; S45).

Bref, l'EA « aide les nouveaux enseignants à enseigner » (EA7, S2). Soutenir le stagiaire fait appel à l'assistance et à l'aide que peut apporter l'EA en cours de stage.

Ce soutien s'offre d'ailleurs dans l'interaction, ce qui conduit les EA à parler de la manière dont il convient d'interagir avec les stagiaires.

J'ai appris à négocier et être fine mouche pour faire ressortir la problématique. Je dois demander ce qu'il voit dans ça, ce qu'il a remarqué, ce qui a mal été (EA3; S49).

Ce qui est intéressant, c'est que je suis dans les plus jeunes à offrir l'accompagnement. Les plus jeunes stagiaires ont parfois tendance à aller chercher l'EA qui est plus dans leur groupe d'âge, surtout quand vient le temps de parler de TIC, des réalités, des troubles de comportement ou d'apprentissage. Quelqu'un qui est passé par le même cheminement récemment, c'est plus facile pour moi d'entrer en relation et d'avoir de bonnes conversations (EA12; S19).

Établir un lien de confiance avec le stagiaire pour pouvoir l'accompagner constitue une préoccupation importante chez les EA. Comme le souligne l'EA13, « ce lien de confiance croît avec le temps » (S3), ce qui exige de maintenir une certaine fréquence et une proximité dans les contacts, notamment parce que cela permet de guider le stagiaire dans son développement professionnel.

Nous sommes beaucoup dans la génération de la facilité et tout de suite, maintenant, dans l'immédiat. Au lieu d'aller chercher, ils essaient d'avoir la réponse toute faite. Alors, j'essaie de les responsabiliser aussi. Ils ont un travail à faire de leur côté (EA10; S74).

Je suis vraiment plus une accompagnatrice pour coacher. Sans leur dire comment faire les choses, j'essaie de les faire travailler par eux-mêmes (EA11; S51).

Comme le soutiennent les EA, guider ce n'est pas offrir une solution ou une réponse toute prête. Cette nuance semble déterminante au point que « si c'est toi qui lui trouves la solution, il peut abandonner » (EA3; S50). C'est mettre sur la piste, car « il suffit parfois de proposer une idée et ça fait allumer le stagiaire » (EA13; S94). C'est d'autant

plus complexe qu'il faut orchestrer cette dynamique dans un esprit de collaboration. C'est le cas non seulement à l'intérieur de la triade que forme le stagiaire, le superviseur universitaire et l'EA, mais aussi avec les autres collègues du CFP. Le plus souvent, la collaboration fait donc référence aux rencontres réalisées en triade, notamment pour « faire un retour, évaluer et voir comment ça se passe » (EA9; S62). L'EA15 affirme qu'il en résulte des discussions enrichissantes. Également, les EA ajoutent qu'ils peuvent faire appel à des collègues pour rendre l'expérience de stage encore plus signifiante.

Ce que je veux dire, c'est que nous sommes tous des gens qui travaillons ensemble à l'extérieur ou à l'intérieur du centre et qui avons fait nos études ensemble. Même si je ne suis pas présent dans le centre, si un stagiaire fait face à une problématique, il y a un collègue qui peut répondre à sa question à un certain niveau (EA12; S65).

Je l'ai envoyée voir plusieurs enseignantes, je ne voulais pas qu'elle reste seulement dans ma classe, parce que je ne suis pas la seule personne qui enseigne bien (EA15; S65).

Collaborer se situe donc sur deux plans, celui de la triade et celui de l'équipe-école. Chaque individu étant différent, cela exige une approche différenciée sur plusieurs plans. D'abord, concernant les élèves en classe, les EA soutiennent que

tous les élèves ne sont pas à la même place. Ils n'ont pas les mêmes préalables. Chaque groupe est différent (EA7; S61).

La réalité, c'est que la moyenne d'âge est un peu plus vieille dans notre programme. On a plusieurs élèves qui viennent du cégep ou d'un autre DEP, un peu du secondaire et même de l'université ou des réorientations de carrière. Il faut être capable de s'adapter avec toutes ces réalités en conservant la motivation et le niveau d'intérêt (EA12; S41).

Puis, concernant l'approche à adopter avec les stagiaires eux-mêmes, ils avancent que

quand on a une stratégie pédagogique à proposer à quelqu'un, on ne propose pas la même à X qu'à Y. En ayant discuté, je sais jusqu'où ils peuvent aller et je vais adapter mon discours EA6; S43).

J'essaie de travailler sur la motivation, le goût de le faire du stagiaire. C'est différent avec chaque personne et c'est important de connaître la personne, de la voir telle qu'elle est pour agir sur sa motivation (EA13; S93).

Enfin, un EA articule même l'emploi d'une approche différenciée entre la formation des élèves et celle des stagiaires.

L'approche avec les élèves, c'est d'essayer de les saisir puisque chaque personne est différente. Il y en a que tu peux faire des blagues et d'autres non, comme avec la pression et le stress. C'est d'essayer de le montrer aux stagiaires, avant qu'ils adoptent une approche pareille pour tout le monde, de saisir chacun d'eux aussi (EA2; S176).

Ces responsabilités que considèrent assumer les EA s'appuient sur la mobilisation de savoirs professionnels construits tout au long de leur parcours professionnel. Le tableau 4.37 présente ces savoirs dégagés à partir d'un sous-codage des segments cotés « propositions argumentaires ». Autrement dit, lorsque l'EA cherche à justifier sa conduite, il fait appel à des savoirs professionnels issus des différentes périodes de son parcours les rendant accessibles par le langage.

Tableau 4.37. Savoirs professionnels codés par période pour tous les EA

	Carrière initiale	Transition CE	Enseignement	Accompagnement	Autre	Total
Expérientiels (E)	4	11	38	32	0	85
Démarche	0	0	1	81	1	83
Contexte	3	1	5	40	0	49
Visée	0	0	0	38	0	38
Expérientiels (C)	27	2	2	4	0	35
Relation	3	0	3	26	2	34
Expérientiels (A)	0	0	2	24	0	26
Temps	0	0	0	26	0	26
Disciplinaires et curriculaires	0	0	3	18	0	21
Expérientiels (P)	4	0	1	2	8	15
Technologiques	0	1	3	8	0	12
Didactiques et pédagogiques	0	0	3	7	0	10
Théoriques	1	0	2	6	0	9
Total	42	15	63	312	11	443

Il appert que les savoirs expérientiels, principalement ceux d'enseignant (E), mais aussi ceux de métier (C) et ceux liés aux dimensions de l'accompagnement (A), orientent la conduite de l'EA. Plus particulièrement concernant ces dimensions, les savoirs professionnels construits par rapport à la démarche d'accompagnement (83), ainsi qu'au contexte (49), à la visée (38), à la relation (34) et au temps (26) fondent l'agir de l'EA. Pour un portrait plus précis des savoirs professionnels listés, le tableau de la page suivante détaille ces mêmes informations par période et par EA.

Tableau 4.38. Détail des savoirs professionnels codés par période et par EA

	EA1	EA2	EA3	EA4	EA5	EA6	EA7	EA8	EA9	EA10	EA11	EA12	EA13	EA14	EA15	EA16	Total
Carrière initiale	5	4	0	1	2	5	6	4	2	3	2	1	1	3	1	2	42
Expérientiels (C)	1	4	0	1	1	0	6	2	2	3	1	1	1	1	1	2	27
Expérientiels (E)	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	4
Expérientiels (P)	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
Contexte	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	3
Relation	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3
Théoriques	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Transition CE	1	2	0	2	3	0	2	0	1	0	0	0	0	1	1	2	15
Expérientiels (E)	1	2	0	0	2	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	2	11
Expérientiels (C)	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Contexte	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Technologiques	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Enseignement	1	10	3	5	1	2	5	5	2	4	6	5	6	1	4	3	63
Expérientiels (E)	1	6	0	3	1	2	3	5	2	2	4	2	4	0	3	1	38
Contexte	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	1	5
Disciplinaires/curriculaires	0	0	0	0	0	0	0	1		0	1	1	0	0	0	0	3
Technologiques	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Relation	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	3
Didactiques/pédagogiques	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Expérientiels (A)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
Expérientiels (C)	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
Théoriques	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	2
Démarche	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Expérientiels (P)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Accompagnement	43	19	18	8	7	37	28	19	18	16	21	17	32	11	11	7	312
Démarche	2	10	3	2	2	4	8	7	6	4	8	6	9	3	4	3	81
Visée	4	5	1	1	4	5	2	4	3	7	1	3	3	0	1	2	38
Contexte	4	1	2	2	1	9	5	3	4	1	1	0	1	2	4	0	40
Expérientiels (E)	5	2	3	1	0	1	3	4	0	4	3	1	1	2	2	0	32
Temps	0	1	4	0	0	5	5	1	2	0	1	3	2	1	0	1	26
Expérientiels (A)	6	0	0	2	0	4	0	0	0	0	2	0	9	1	0	0	24
Relation	8	0	2	0	0	4	1	0	0	0	2	2	5	1	0	1	26
Disciplinaires/curriculaires	4	0	2	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	1	0	0	18
Technologiques	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	8
Didactiques/pédagogiques	1	0	0	0	0	0	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	7
Théoriques	0	0	0	0	0	5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
Expérientiels (C)	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	4
Expérientiels (P)	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Période autre	4	0	3	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	11
Expérientiels (P)	4	0	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	8
Relation	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Démarche	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Total	54	35	24	16	14	44	42	28	23	23	29	23	41	16	17	14	443

Comme les EA continuent d'enseigner pendant qu'ils accompagnent des stagiaires, il paraît logique que les savoirs expérientiels liés à l'enseignement (E) occupent une place aussi importante. Par ailleurs, bien que la description factuelle des types de savoirs professionnels de l'EA offre une certaine vue d'ensemble, l'analyse des segments des verbatims permet de mieux en saisir le sens. Ainsi, pour chacune des principales périodes du parcours professionnel, les extraits suivants témoignent de l'apport de ces dernières dans la construction des savoirs professionnels de l'EA. Il apparaît important de rappeler que ces savoirs professionnels constituent des manifestations des référents identitaires intériorisés au fil de l'expérience professionnelle et qu'ils témoignent de l'interprétation que l'EA fait de son rôle. Ces résultats s'insèrent plus particulièrement dans la poursuite de l'objectif 3.

4.3.2.1 Les savoirs professionnels issus de la carrière initiale

En ce qui concerne les savoirs professionnels qui se révèlent utiles pour accompagner des stagiaires et construits pendant la première période du parcours professionnel, nommés savoirs expérientiels de métier (C), les EA mentionnent :

Je peux voir si l'enseignement fait par mon collègue correspond à l'industrie. On a besoin de savoir c'est quoi et je ne voudrais pas enseigner avec un collègue qui enseigne des choses qui ne se passent plus en industrie (EA4; S76).

Je travaillais déjà dans le public, ça me donnait un plus aussi. Il faut vulgariser souvent et entrer en contact avec eux [les stagiaires] (EA7; S30).

Ça m'a appris des techniques. Je ne les transmets pas au stagiaire, mais ça me permet d'avoir des échanges (EA13; S62).

Bien que cette période se soit révélée peu déterminante dans la manière de se définir en tant qu'EA, le métier constitue néanmoins un guide pour valider la compétence

professionnelle d'un stagiaire, mais aussi une porte d'entrée pour établir la relation avec lui. Les savoirs professionnels de métier offrent donc un terrain partagé duquel ils peuvent discuter avant d'explorer les savoirs relatifs à l'enseignement, ce qui apparaît non négligeable.

4.3.2.2 Les savoirs professionnels issus de l'enseignement

De son côté, la période de l'enseignement a également permis de construire des savoirs expérimentiels (E). Les extraits qui suivent témoignent de ce type de savoirs.

J'enseignais depuis six ans de plus qu'elle, donc c'est plus des expériences avec les élèves, des manières d'expliquer pour que les élèves apprennent mieux (EA9; S42).

C'est le bagage accumulé au fil des ans qui me permet de redonner au suivant en disant : essaie-le! C'est des stratégies d'enseignement, des outils comme des listes pour faciliter le début, par exemple pour écrire les mots de passe, les courriels (EA10; S70).

L'ouverture aux cas d'élèves différents et particuliers. La recherche de solution pour aider des gens qui l'ont moins facile vers la réussite (EA13; S120).

Ces savoirs expérimentiels légitiment la conduite de l'EA. Ils forment aussi le cœur des savoirs qu'ont besoin de construire les stagiaires. Pour y parvenir, les EA soutiennent qu'ils doivent les maîtriser eux-mêmes. Pour construire ces savoirs, le milieu universitaire s'avère, d'ailleurs, un levier comme les extraits suivants le montrent.

Parce que peu importe l'université, les modules se ressemblent énormément. Je suis capable de donner des conseils pour les travaux et d'aider le stagiaire dans sa formation (EA9; S55).

Il y a eu deux cours où j'ai appris. Deux enseignants qui ont été efficaces, surtout par la façon dont ils agissaient. En fait, comme j'essaie toujours d'apprendre, j'ai appris beaucoup sur ce que je ne dois pas faire, ce que je ne dois pas faire ressentir à mes stagiaires (EA13; S80).

Les propos d'un autre EA synthétisent l'apport de l'expérience professionnelle en enseignement : « Je me base sur mon expérience d'enseignant pour orienter les actions qu'on va entreprendre le stagiaire et moi » (EA8; S75). De façon générale, l'EA mise sur ses propres forces pour faire évoluer le stagiaire et évite de se diriger vers des zones sensibles pour lui-même. Comme l'indique l'extrait suivant : « Mon point fort, c'est l'expérience en enseignement, mais mon point faible, c'est la formation qui me met un peu mal à l'aise d'accueillir des étudiants qui ont plus de crédits que moi » (EA8; S116).

En résumé, les savoirs expérientiels de métier (C) et d'enseignant (E) apparaissent comme les principales contributions de ces deux périodes du parcours professionnel pour occuper le rôle d'EA. En ce qui concerne la dernière période, celle de l'accompagnement, les propositions argumentaires ont principalement été repérées par rapport aux cinq dimensions de l'accompagnement que sont la démarche, la visée, le contexte, le temps et la relation ce que détaille le point suivant.

4.3.2.3 Les savoirs professionnels issus de l'accompagnement

Les savoirs professionnels liés à la démarche d'accompagnement s'avèrent les savoirs auxquels réfèrent le plus souvent les EA pour parler de leur rôle, notamment parce qu'ils ont été interrogés sur la manière dont il exerce ce rôle auprès des stagiaires. Les extraits montrent qu'ils concernent principalement la manière de réaliser les rencontres et la préoccupation d'agir comme un modèle, ainsi que celle de responsabiliser le stagiaire par rapport à son stage.

J'aime les laisser bâtir leurs choses pour qu'ensuite on puisse les corriger. C'est en se trompant qu'on apprend (EA5; S69).

Tu montres à la personne ce que tu fais. Tu l'inclus dans tes affaires. Tu lui demandes son avis. C'est la meilleure manière d'acquérir de l'expérience (EA8; S73).

Quand j'accepte, on regarde c'est quoi son stage et ce qu'elle doit faire. Nous avons plusieurs rencontres au début et nous organisons le calendrier (EA14; S59).

Ces savoirs sur la démarche d'accompagnement sont également liés à plusieurs responsabilités évoquées en début de section, notamment celles d'évaluer, de partager des ressources, d'observer, ainsi que d'effectuer le suivi des activités et des travaux. En d'autres mots, il s'agit de l'opérationnalisation du processus d'accompagnement.

Quant aux savoirs sur la visée, ils contribuent plutôt à l'orientation du processus d'accompagnement. Cette orientation s'exprime de diverses façons dans le discours des EA :

C'est de les amener plus loin, de les faire progresser par rapport à leur confiance en eux. C'est souvent le gros problème la confiance (EA5; S74).

C'est beaucoup plus de les épauler psychologiquement. Je les encourage en leur disant que ça va bien, que le stage achève, que les travaux avancent (EA10; S46).

Le cheminement universitaire, avec le rôle d'EA, je trouve que ça permet de faire les ponts pour permettre cette transition du métier vers l'enseignement (EA13; S5).

La visée comprend donc les objectifs que poursuivent ou devraient poursuivre les stages du BEP. Elle se rapporte également au rôle que s'attribuent les EA dans le cheminement du stagiaire. Ce type de savoirs professionnels concernent donc les

finalités de l'accompagnement que les EA mettent fréquemment en relation avec les contextes qui délimitent également leurs actions. En effet, il appert que plusieurs contextes entrent en ligne de compte pour accompagner les stagiaires dont celui de l'insertion professionnelle des enseignants en FP, celui du BEP offert à temps partiel avec des cours souvent le soir et des stages qui arrivent parfois après plusieurs années d'enseignement, sans oublier la réalité de la collégialité connue dans les CFP et celle des différents programmes de formation en FP, comme la formation individualisée et à distance par exemple.

Concernant le contexte de l'insertion professionnelle des enseignants en FP, les EA soulignent : « On ne parle pas d'une personne qui sort du cégep ou de l'université et qui n'a pas d'expérience en rien » (EA11; S7). Il convient donc « pour ceux qui connaissent bien le programme et qui enseignent depuis des années, de ne pas commencer à la base de tout » (EA1; S173). Cet aspect du contexte d'accompagnement s'avère étroitement lié à celui du BEP et de ses stages pour lesquels les personnes interviewées rapportent des distinctions entre les universités :

J'ai fait plusieurs universités différentes et j'ai pu remarquer la différence entre chacune. D'un côté, c'est assez facile, alors que de l'autre, c'est compliqué même si ça s'améliore. Au début, si je regardais les cahiers d'évaluation, c'était beaucoup plus compliqué. Tu passes d'une feuille à un cahier pour la même tâche. Il y a encore une grande différence entre les universités ce qui complique notre tâche. Parfois, c'est à distance, ce qui est aussi différent. En plus, le superviseur a parfois vraiment beaucoup de stagiaires. Il faut en tenir compte (EA14; S66).

De même, le contexte de la collégialité, c'est-à-dire le fait d'accompagner un stagiaire qui s'avère aussi un collègue enseignant dans le CFP, préoccupe les EA ayant participé aux entretiens.

Je suis timide et je me disais : qui suis-je pour être EA? Ceux qui avaient trainé pour faire l'université, je suis devenue leur mentore alors qu'ils m'avaient accompagnée moi-même (EA13; S72).

J'ai même demandé à la CP de poursuivre l'évaluation, car je trouvais que ce n'était pas correct puisque c'était une collègue de travail et non quelqu'un de l'extérieur. Cette stagiaire était dans mon équipe. Elle a beau être stagiaire, dans l'équipe elle a le même titre que moi. Je n'étais pas capable de faire mon rôle. Quand ça va bien, c'est correct, mais quand ça ne va pas bien, c'est plus difficile. Si c'était arrivé plus d'une fois, je ne suis pas certaine que j'aurais continué à accompagner (EA14; S51).

Cette réalité atteste des savoirs professionnels contextuels que l'EA doit construire pour orienter sa conduite. Néanmoins, un dernier aspect lié au contexte a été soulevé par les EA et concerne la réalité du programme de FP dans lequel l'EA et le stagiaire enseignent.

Moi j'enseigne en formation individualisée et c'est souvent méconnu. C'est complètement différent. Certains pensent qu'on n'enseigne pas, mais on enseigne à petite dose plutôt qu'à grande dose (EA15; S6).

Nous faisons affaire avec une clientèle d'adultes, qui vit des problèmes d'adultes, pas des problèmes d'enfance ou d'adolescence, comme la consommation, le stress financier, les ruptures amoureuses (EA4; S74).

Précédemment, un EA mentionnait également la moyenne d'âge dans ses groupes, ainsi que les formations antérieures que possèdent les élèves, chacun ayant un parcours unique. La situation professionnelle dans chaque secteur d'activités doit donc être prise en compte par l'EA pour agir, ce qui pose un défi lorsque le stagiaire accompagné enseigne dans un secteur différent du sien.

Pour leur part, les savoirs professionnels liés à la dimension temporelle de l'accompagnement, bien qu'un peu moins fréquemment évoqués par les EA, peuvent être décrits selon la personne qu'ils concernent. Les savoirs sur le temps de l'accompagnement peuvent donc se rapporter à l'activité de l'EA, à celle du stagiaire ou aux moments qu'ils partagent ensemble.

En ce qui a trait à l'étalement dans le temps de l'activité d'accompagnement de l'EA, c'est qu'« il y a des périodes plus intenses avec les dates de cours, les remises de travaux. Il y a tout le temps des stagiaires qui travaillent » (EA13; S60). À travers ces activités, les EA prennent conscience de leurs limites : « J'ai mon horaire, des choses que je demande de respecter. Après ça, je suis disponible au besoin » (EA7; S47). C'est ce qui leur permet de se concentrer sur la dimension temporelle du cheminement du stagiaire, car « l'objectif c'est qu'il chemine à son rythme » (EA13; S86). Cela exige des EA qu'ils s'accordent aux besoins des stagiaires en variant le temps consacré à chacun. Plus encore, « on ne peut pas donner les trucs avant qu'ils soient nécessaires. Tu dois attendre que la situation arrive pour la traiter » (EA10, S73). Les rythmes des stagiaires et des EA exigent d'être conciliés tout au long du stage, ce qui met l'accent sur les moments partagés ensemble. D'ailleurs, il s'agit d'une difficulté connue des EA de « trouver du temps, des moments conjoints dans les horaires, pour avoir des discussions et aller observer » (EA6; S78), mais aussi pour que le stagiaire vienne « s'incruster dans la classe dépendamment de son niveau de stage pour qu'il fasse ses propres observations sur la pratique enseignante » (EA12; S8). Cela exige de déployer différents moyens, comme la planification, pour assurer une certaine fréquence dans l'accompagnement et ainsi permettre à la relation de se mettre en place et de croître au fil du stage.

Autre dimension de l'accompagnement, la dernière présentée puisque moins fréquemment désignée par les EA pour justifier leur conduite, la relation repose sur des savoirs professionnels évoquant sa qualité, le lien de confiance à établir, la capacité

d'adaptation des EA et les savoir-être en général. Les savoirs relationnels se saisissent dans des extraits comme : « Un EA qui respecte, c'est quelqu'un capable d'accompagner l'autre sans être mesquin ou pessimiste » (EA1; S157). Ils prennent également en compte la proximité particulière avec certains stagiaires, puisque comme « on se connaît bien. Il y a de bons échanges, pas de gêne » (EA16; S50), donc « c'est facile d'établir la relation » (EA14, S61). Ces extraits amènent un éclairage différent sur le contexte de collégialité qui, au lieu d'être appréhendé plutôt négativement, peut offrir des avantages au regard de la dimension relationnelle de l'accompagnement.

En outre, même si la relation apparaît moins fréquemment nommée dans les propos des EA interrogés, leur manière d'orienter l'essentiel de leur discours sur soi ou sur autrui indique qu'elle s'inscrit parmi les plus fondamentales, comme une base à toute autre dimension de l'accompagnement. Ces savoirs professionnels liés à la relation concluent d'ailleurs la présentation pour les cinq dimensions de l'accompagnement.

Il ressort tout de même que les savoirs évoqués se construisent à partir de réflexions alimentées par le nombre de stagiaires et le nombre d'années cumulées en accompagnement. L'expérience d'accompagnement sert donc de repères auxquels font appel les EA lorsqu'ils expliquent leur manière d'agir.

Il y a toujours des situations, quand tu les as vécues une première fois, quand tu le refais c'est plus facile. Les exemples, les idées viennent plus rapidement. Tu peux mettre les apprentissages à faire en contexte EA6; S90).

C'est surtout de savoir quel genre d'accompagnante je voulais être. Je pense que c'est en le faisant que je fais le plus de chemin. Même si j'avais voulu le savoir avant, c'est vraiment en le faisant qu'on apprend (EA11; S62).

Au début, c'était beaucoup plus superficiel. On discutait beaucoup de technique, d'accueil, d'amorce, d'introduction et de la fin de cours (EA13; S74).

Ces extraits constituent une manifestation du développement professionnel des EA au fil de l'expérience d'accompagnement. Dans le même ordre d'idées, les EA formulent également le besoin de se référer à des artefacts, des documents ou des guides plus officiels pour fonder leurs actions.

Lorsque j'arrive dans un secteur pour accompagner un nouvel enseignant, je lui fais sortir le guide des 12 compétences de la formation professionnelle. Souvent, ils ne savent même pas de quoi il a l'air. On va le chercher et on le souligne. Je leur montre le mien qui est souligné et écrit partout (EA1; S177).

À chaque fois, ce sont les mêmes documents, mais je trouve qu'ils m'aident et m'aiguillent pour amener vers où le stage doit mener l'étudiant (EA5; S69).

Ces propos concernent des documents servant directement au rôle d'EA et sur lesquels se concentrent les formations offertes. Identifiés comme savoirs curriculaires, ils désignent l'organisation des activités et des contenus. Ils réfèrent notamment au programme du BEP, mais surtout aux guides de stage et aux référentiels des 12 compétences professionnelles de l'enseignant. Cependant, les EA s'en remettent aussi à des savoirs curriculaires davantage liés à la période de l'enseignement pour baliser leur conduite.

L'ensemble des points qui régissent le domaine comme le programme d'études, la loi sur l'instruction publique, le régime pédagogique, tout ce qui est légal et documentation, comme EA, je me penche sur la réflexion que le stagiaire doit faire sur ces documents (EA12; S45).

Moi, je peux porter un regard critique parce que je connais toutes les compétences du programme, mais pas les stagiaires (EA7; S63)

Ainsi, aux outils précédemment nommés, s'ajoutent le programme de formation du DEP, les lois relatives à l'éducation, ainsi que les différents documents ministériels jugés pertinents par les EA. L'EA12 mentionne d'ailleurs que c'est parce que ses professeurs d'université avaient insisté sur ces documents qu'il se sent aujourd'hui outillé pour les utiliser avec ses stagiaires. Un autre EA déclare :

Je trouve que mon travail m'a amené des mots sur ce que je savais et faisais par bout instinctivement. Par exemple, quand on parle de métacognition, c'est sûr que c'est toujours ce que je faisais de questionner et faire réfléchir les élèves. Maintenant, je sais que c'était ça que je faisais (EA6; S51).

Les situations, les outils et les formations contribuent donc à la construction de savoirs professionnels utiles pour accompagner des stagiaires. Par ailleurs, aucun EA n'est parvenu à préciser plus clairement les concepts ou les théories auxquels il faisait référence. Des indices de la présence d'un dernier type de savoirs professionnels, soit les savoirs technologiques ont également émergé lors de l'analyse du discours des EA interviewés.

Lorsque j'insère un nouvel enseignant, première chose que je fais, c'est qu'on se met sur l'ordi. On regarde comment aller chercher sa paye, lire un courriel, travailler à rentrer ses frais. On est toujours là-dessus (EA1; S185).

Tous les travaux rentrent par courriel. Avec la réalité que nous avons, c'est ça le plus simple. J'ai des stagiaires qui peuvent m'envoyer des travaux à 1h00 du matin parce qu'ils travaillent de nuit. C'est intéressant dans ce sens-là, mais dans l'accompagnement, comparé à quelqu'un qui est en centre à 100 % avec son stagiaire, c'est plus difficile d'avoir un suivi serré (EA12; S62).

Seul l'un de ces EA enseigne dans le secteur de l'informatique. À la lumière de l'analyse effectuée, les technologies font partie intégrante du rôle de l'EA puisqu'ils pénètrent l'éducation de toutes parts. Si certains les emploient par obligation, la plupart perçoivent les outils technologiques comme un mode de fonctionnement intégré. C'est notamment le cas des EA qui travaillent en formation individualisée, mais aucune utilisation pédagogique n'a été soulevée. Cette même majorité était aussi très à l'aise de réaliser les entretiens par l'entremise des technologies de la communication.

Enfin, avant d'introduire l'interprétation des résultats présentée dans le chapitre suivant, il apparaît pertinent d'énoncer quelques constats et limites concernant les stratégies mises de l'avant lors des processus de collecte et d'analyse.

4.4 Les limites et les constats des stratégies de collecte et d'analyse

Tout au long des précédents chapitres, différentes limites ont été évoquées dans la justification des choix théoriques et méthodologiques. Le tableau 3.12 (p.120) résume d'ailleurs les moyens employés pour assurer la validité interne et externe de la recherche, autrement dit, pour limiter les biais méthodologiques. Par ailleurs, les analyses ont soulevé d'autres limites inhérentes à la démarche réalisée.

Concernant les activités de collecte des données, plus particulièrement le questionnaire, le choix d'utiliser des questions ouvertes n'est pas apparu comme un défi en termes de participation, ce qui était redouté au départ, les EA ayant répondu en grand nombre et de manière détaillée. D'ailleurs, les réponses ainsi recueillies et analysées ont permis une triangulation particulièrement intéressante avec les données des entretiens. Toutefois, le fait est que plusieurs questions référaient au rôle de l'EA, mais les répondants les ont plutôt abordées à titre d'enseignant, ce qui a causé des répétitions dans les réponses. À ce titre, les résultats présentés dans ce chapitre ne concernent que

les réponses en cohérence avec les questions posées. Les données concernant spécifiquement le rôle d'EA ont pu s'en voir réduites.

Par rapport aux entretiens biographiques, il semble pertinent de souligner la nécessité d'avoir fait preuve de flexibilité dans la planification et la réalisation des activités pour répondre aux besoins des EA en enseignement professionnel. Un rythme soutenu a orienté le déroulement des entretiens. Les EA ont répondu rapidement au questionnaire, ils ont manifesté leur désir de poursuivre pour les entretiens tout aussi prestement, allant jusqu'à proposer des rencontres le jour même de la réception de l'invitation. La transcription des entretiens et leurs analyses préliminaires devaient donc se réaliser au fur et à mesure, la mise à distance n'ayant pu avoir lieu qu'après la fin de la collecte des données. De nouvelles questions ou des éléments émergents auraient pu se dégager d'analyses provisoires plus poussées. Les recherches futures devront tenir compte de ce rythme dans le choix de leur dispositif méthodologique et du nombre de participants.

Il a également été constaté que lorsque les EA acceptaient de partager leur CV en début de l'entretien de phase I, ce dernier se déroulait de manière beaucoup plus fluide, évitant que l'intervieweur interrompe le fil de la discussion pour préciser les dates et les périodes. Le document écrit ou une phase préparatoire peut donc s'avérer nécessaire dans la mise en œuvre d'une méthode biographique, particulièrement pour recueillir des données factuelles.

Toujours à propos des entretiens, la plupart ont eu lieu à distance, donc avec l'aide des outils technologiques (ordinateur, tablette, cellulaire). Des problèmes mineurs pour se connecter à différentes plateformes permettant la vidéo ont été rencontrés, mais cette manière de procéder est plutôt apparue comme une force lors des entretiens. Après la formulation d'une question, les EA prenaient le contrôle de la discussion et, contrairement aux EA rencontrés en personne, fournissaient des réponses plus longues et détaillées. Les entretiens à distance devaient toutefois bénéficier d'une attention

particulièrement concernant le langage non verbal de la part du chercheur afin d'indiquer l'écoute active ou le désir d'approfondir un élément mentionné par l'interviewé.

En ce qui a trait aux activités d'analyse, la quantité des entretiens est apparue comme un défi et une limite au sens où la taille du corpus de données a exigé du temps et des restructurations pour permettre la réalisation des analyses transversales permettant de dégager des conjonctions. À un certain point, l'analyse d'éléments émergents s'en voit contrainte pour des raisons de faisabilité. Par exemple, dans une version antérieure, le devis méthodologique prévoyait des analyses textuelles. Cependant, la taille du corpus de données après le questionnaire et les entretiens a mené à écarter cette proposition. Néanmoins, la démarche d'analyse a été réalisée entièrement. Les résultats présentés ont été sélectionnés en fonction des objectifs poursuivis, ceux écartés font l'objet d'articles portant sur des questions complémentaires à la thèse.

Un autre constat relatif aux analyses concerne le codage des verbatims au cours duquel le nombre de segments diminue au fil des entretiens traités. Cette situation s'explique par le fait que les unités de sens deviennent plus faciles à cerner. D'ailleurs, en cours d'entretiens, le choix de la formulation des questions s'est également précisé, amenant moins de retours sur les mêmes thèmes. Cette évolution dans la manière de mener les entretiens demeure conforme à l'approche de recherche mise de l'avant. Elle ne permet toutefois pas de comparer aussi bien que dans un entretien dirigé ou avec le questionnaire.

À propos du logiciel utilisé pour soutenir l'analyse, il apparaît encore à ce jour qu'aucun logiciel d'analyse qualitative, encore moins gratuit, n'a été conçu explicitement pour le travail de déconstruire et de reconstruire du discours selon la démarche de l'analyse structurale. Néanmoins, le logiciel Excel a permis d'effectuer des requêtes tout au long de l'analyse pour retrouver et réorganiser les propos selon le

protocole avancé. Il comporte toutefois une limite, car une fois les unités de sens découpées, les verbatims ne peuvent plus être divisés autrement sur une même page de travail, ce que d'autres logiciels d'analyses qualitatives comme Nvivo permettent. Il exige également une certaine maîtrise des fonctions, ce qu'une recherche antérieure (Gagné, 2015) avait permis d'acquérir.

Un autre point concerne l'obtention de l'approbation éthique des différentes universités offrant un programme de BEP. Les comités éthiques de l'ensemble des universités ont été contactés, ainsi que les directions des programmes concernés. Dans cette démarche, toutes les instances ont été informées que les EA ne répondraient à aucune question concernant leur université d'attache. En conséquence, aucune comparaison ne peut être effectuée entre les universités, les programmes de BEP et les pratiques de formation. De même, les universités n'ont pas relevé la liste de leurs EA selon la même période, allant de deux à cinq ans selon l'établissement, ce qui limite les interprétations sur une période déterminée.

Pour conclure les limites, il convient de rappeler encore une fois, et il s'agit sans doute du point le plus important, que tout au long de cette démarche, ce n'est pas le phénomène lui-même qui est étudié, mais les représentations que les EA et le chercheur en ont construites (Forget, 2013). De plus, seul le point de vue des EA éclaire cette construction, ceux des stagiaires, des instances responsables ou des superviseurs universitaires, par exemple, n'ont pas été pris en compte.

CHAPITRE 5 :

DISCUSSION

Ce chapitre articule la discussion autour des résultats présentés en détail précédemment en effectuant un retour sur les trois objectifs de recherche. C'est dire que la première section revient sur les principaux rôles professionnels, elle vise l'explicitation des parcours professionnels et de la dynamique identitaire qui en découle. Par la suite, la section 5.2 reprend les événements et les actants significatifs repérés au fil des parcours professionnels pour cibler des individus et des moments clés pour comprendre la manière dont les EA se définissent. Enfin, la section 5.3 formalise les savoirs professionnels d'accompagnement construits par les EA. En somme, les points suivants décrivent donc les principales avancées par rapport à la théorie des identités, aux formes de l'expérience et aux savoirs professionnels d'accompagnement de l'EA. Elle vise donc l'enrichissement des fondements théoriques et conceptuels convoqués par la recherche (Ayerbe et Missonier, 2007; Yin, 2013). Les interprétations dégagées dans ce chapitre permettent, dans la conclusion, de répondre à la question de recherche portant sur l'apport de l'expérience professionnelle dans la dynamique identitaire des EA en enseignement professionnel.

5.1 Retour sur la dynamique identitaire des EA

Le chapitre précédent a rapporté les résultats de 186 questionnaires et il a établi 16 profils individuels. Il a également mis en évidence des éléments déterminants du parcours professionnel des EA en enseignement professionnel. Ces résultats montrent que l'image du travailleur, qui après un DEP et plusieurs années de pratique d'un métier, bifurque sans préméditation vers son enseignement, pour ensuite s'inscrire au BEP, ne résume pas le parcours de la majorité des EA. Par exemple, plus de la moitié

des participants, incluant les répondants au questionnaire, possèdent une formation collégiale ou universitaire avant d'effectuer le passage vers l'enseignement. Un EA sur cinq a également effectué des démarches personnelles pour devenir enseignant. Plus encore, il semble maintenant nécessaire de prendre en considération le rôle de conseiller pédagogique pour saisir le parcours professionnel des EA. Ces éléments nourrissent la réflexion autour du premier objectif poursuivi et qui consiste à expliciter l'interprétation que les EA font de leurs principaux rôles professionnels.

Comme l'ont montré les résultats, quatre rôles principaux ont émergé des entretiens biographiques : travailleur de métier, enseignant, conseiller pédagogique et enseignant associé. Selon la définition de Vignoles *et al.* (2011) retenue pour les identités professionnelles, elles se déploient selon quatre dimensions. La première, la dimension individuelle, se rapporte aux objectifs poursuivis par les EA à travers ces différents rôles. La dimension relationnelle concerne le rôle qu'ils s'attribuent par rapport à autrui, donc dans l'interaction, pour chacun de ces rôles. La dimension collective traite des groupes d'appartenance significatifs pour les principales périodes du parcours. Enfin, la dimension matérielle expose les espaces et les biens associés aux rôles professionnels ciblés. Ces dimensions résumées dans le tableau 5.1 servent à structurer la discussion entourant les identités repérées dans les parcours professionnels.

Tableau 5.1. Description des dimensions de Vignoles, Schwartz et Luyckx (2011) pour les principales identités professionnelles de l'enseignant associé en enseignement professionnel

	Identité de métier	Identité d'enseignant	Identité de conseiller pédagogique	Identité d'enseignant associé
Dimension individuelle	Objectif : Améliorer ses conditions de travail et être rémunéré pour exercer le métier choisi	Objectif : partager sa passion et ses savoirs et se réaliser professionnellement	Objectif : se développer professionnellement principalement en pédagogie	Objectif : aider les collègues stagiaires et transmettre sa passion de l'enseignement
Dimension relationnelle	Rôle professionnel bien défini et connu dès le choix du métier : répondre aux exigences du marché du travail	Rôle professionnel défini, mais peu connu au moment du choix : Par rapport à soi = passionné, dynamique et ouvert au changement; Par rapport à l'autre = à l'écoute, patient et exigeant	Rôle professionnel partiellement défini et connu : accueillir, former et soutenir les enseignants en FP	Rôle professionnel peu défini et connu : accompagner en interagissant, partageant de l'information, soutenant et stimulant les stagiaires.
Dimension collective	Groupe des travailleurs dans un métier spécifique bien défini en fonction du secteur d'activités	Groupe des enseignants du même secteur bien défini, groupe des enseignants en FP également défini et groupe de l'équipe-école partiellement défini	Groupe des conseillers pédagogiques de tous les ordres d'enseignement partiellement défini	Groupe des EA peu défini comprenant des liens plus ou moins formels avec les superviseurs et les instances universitaires
Dimension matérielle	-Produits, services, outils et technologies associés définis par métiers -Environnements de travail définis : entreprises, organismes, etc.	-Biens matériels partiellement définis : programme de formation des divers DEP -Environnement de travail défini : classe, CFP, atelier, laboratoire, etc.	-Biens matériels partiellement définis : 12 compétences professionnelles, documents administratifs -Pas de lieu défini, sinon le CFP dans son ensemble	-Biens matériels peu définis : Guide de stage -Pas de lieu défini.

5.1.1 L'identité de métier

L'identité de métier est apparue définie et consolidée chez la plupart des EA interrogés, comme chez les enseignants de FP en général (Gagné, 2015). Parfois lointaine, elle prend la forme d'un arrière-plan pour les autres identités. Les EA conservent une

perception positive de leur carrière initiale, surtout parce qu'elle les a menés vers la profession enseignante ou, à tout le moins, qu'elle leur a permis d'y accéder. Il s'agit d'un choix volontaire, motivé par le désir de s'épanouir en partageant, enseignant et améliorant leurs conditions de travail. Cette décision, ancrée dans la période de la carrière initiale, apparaît donc comme un choix davantage orienté vers soi-même.

De même, cette période ne se révèle pas particulièrement déterminante dans le fait de devenir EA en enseignement professionnel ni en matière de ressources transférables pour accompagner. Elle constitue toutefois la porte d'entrée principale pour établir la relation avec les stagiaires. L'identité de métier, construite pendant la période de la carrière initiale, constitue une identité orientée par des buts plus techniques, davantage axés sur des aspects concrets, notamment en raison de la teneur de la tâche et des responsabilités, que les autres identités décrites subséquemment. Elle réfère à des espaces, à des lieux et à des environnements professionnels précis, comme des entreprises ou des organismes, ainsi qu'à des services, des produits ou des outils bien définis, mais aussi des groupes de travailleurs circonscrits, connus et reconnus dans la société en général.

5.1.2 L'identité d'enseignant

En comparaison du discours relatif à l'identité de métier, celui sur l'identité d'enseignant témoigne davantage de la dualité entre « soi » et « autrui » (Perez-Roux, 2011; Vignoles *et al.*, 2011). Investis par le désir de partager leur passion et leurs savoirs, ainsi que celui de se réaliser professionnellement, les EA se décrivent, en tant qu'enseignants, par différentes caractéristiques. Certains de ces qualificatifs peuvent faire sens sans faire appel à l'interaction, alors que d'autres l'exigent. Ainsi, les EA se perçoivent comme des enseignants dynamiques et ouverts au changement, tout en étant exigeants, patients et à l'écoute de l'autre. Lorsqu'ils se décrivent par rapport à la tâche, c'est le terme « pédagogue » qui revient plus fréquemment.

Ces perceptions s'avèrent partagées entre les EA lorsqu'ils se décrivent comme enseignants. Elles s'accordent avec le fait que les groupes d'appartenance, les enseignants en FP, plus particulièrement les enseignants du même secteur et dans une moindre mesure l'équipe-école, apparaissent clairement définis. L'école, la classe, l'atelier ou le laboratoire constituent les principaux espaces professionnels rattachés à cette identité professionnelle. Toutefois, les biens matériels semblent moins bien définis, sauf en ce qui concerne les programmes de formation des DEP.

Une dernière constatation qui souligne la place qu'autrui gagne au fil de l'expérience d'enseignement : lorsque les enseignants décident de devenir EA, ils le font pour aider leurs collègues stagiaires, pour les faire bénéficier de leur expertise en enseignement et pour former la relève. C'est donc un choix davantage tourné vers l'autre.

5.1.3 L'identité de conseiller pédagogique

En ce qui a trait à l'identité de conseiller pédagogique, bien qu'abordée en problématique, les écrits laissent peu présager de sa présence réelle sur le terrain. Dans cette recherche, c'est environ 15 % des EA qui ont signalé occuper ou avoir occupé ce poste. Considérant que ces derniers accompagnent davantage de stagiaires que leurs collègues EA, il est apparu important d'inclure cette identité parmi les principales répertoriées.

Ainsi, pour apporter une nuance à ce que propose le Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant (2006), le fait qu'un conseiller pédagogique occupe le rôle d'EA ne relève pas toujours d'une décision pour pallier un manque de ressources. Il apparaît plutôt que le conseiller pédagogique pourrait constituer un choix de premier ordre, et ce, même sans assistance d'un enseignant du même secteur que le stagiaire. Des CFP du Québec mandatent spécifiquement leurs conseillers pédagogiques pour assurer l'accompagnement des stagiaires des différents secteurs parce que leurs

compétences et leur flexibilité d'horaire s'y prêtent favorablement. Comme ils n'occupent pas une tâche d'enseignement, ils peuvent assurer, comme mentionné précédemment, l'accompagnement d'un plus grand nombre de stagiaires. De même, certaines responsabilités, comme celles d'accueillir les nouveaux enseignants et de favoriser leur insertion professionnelle, ainsi que d'établir des relations de confiance et des plans d'accompagnement, des tâches que la recherche de Duchesne (2016) associe déjà au rôle d'accompagnateur, s'apparentent à celles de l'EA. Bien que Lachaine (2018) soulève le défi de la crédibilité des enseignants qui deviennent conseillers pédagogiques en enseignement général, ceux qui se sont exprimés dans cette recherche parviennent à légitimer assez aisément leur conduite, en plus d'évoquer des savoirs professionnels d'accompagnement aussi, sinon plus souvent que les EA issus du bassin des enseignants. À la lumière de ces résultats, les conseillers pédagogiques expérimentés en accompagnement pourraient-ils, éventuellement, agir à titre de mentors des nouveaux EA dans certains milieux? Les compétences développer en tant que conseiller pédagogique (Lachaine, 2018) pourraient alors soutenir la construction de l'identité et des savoirs professionnels d'accompagnement de leurs collègues EA.

Les objectifs personnels poursuivis par les conseillers pédagogiques semblent également s'arrimer au mandat global d'accompagnement. Ils visent, entre autres, à accroître leur expertise en pédagogie afin d'assurer le rôle qu'ils s'attribuent et qui consiste à former et soutenir les enseignants en FP.

Par ailleurs, la dimension collective de l'identité de conseiller pédagogique n'est pas apparue aussi bien définie que pour les identités de métier et d'enseignant. Les EA concernés parlent toutefois du groupe des conseillers pédagogiques dans son ensemble et font même référence aux conseillers pédagogiques des autres ordres d'enseignement. En matière de biens matériels, les orientations relatives à la formation en milieu de pratique avec les 12 compétences professionnelles constituent la principale base commune, suivi par la mention de documents administratifs utilisés dans les différents

CFP. Ce dernier lieu a d'ailleurs été le seul relevé, ce qui ne permet pas de préciser davantage la dimension matérielle de cette identité.

5.1.4 L'identité d'enseignant associé

Sur un continuum entre les pôles de soi et d'autrui, l'identité de métier s'avère davantage centrée sur soi, celle d'enseignant plus à mi-chemin et celle d'EA axée vers l'autre, ce qui semble apporter de plus en plus de complexité dans la définition de soi. En ce qui a trait aux objectifs poursuivis par l'identité d'EA, il s'agit, d'une part, d'aider les collègues stagiaires et, d'autre part, de se valoriser en transmettant sa passion pour l'enseignement. En définitive, cette identité ne s'est pas avérée, comme il avait été avancé en problématique, une identité clairement affirmée de formateur d'enseignants. Plus de la moitié des participants au questionnaire et aux entretiens ont mentionné ne pas se sentir légitimes pour ce rôle. Ils évoquent notamment l'expérience vécue au cours de toutes les périodes de leur parcours professionnel pour justifier cette perception. Ils mentionnent même l'expérience du stagiaire, autant en milieu de travail qu'en milieu de formation, pour expliquer leur position.

La dimension relationnelle occupe une place prépondérante dans la construction de l'identité d'EA. De leur point de vue, il s'agit d'un rôle d'accompagnateur d'enseignants qui exige principalement d'interagir, de partager de l'information, de soutenir et de stimuler le stagiaire. C'est donc un rôle de soutien et de support psychologique, moral ou affectif pour faire face aux bouleversements pendant la formation universitaire et la transition vers l'enseignement. Le Bouëdec (2001) mentionnait d'ailleurs que l'accompagnement vise à faciliter les apprentissages existentiels, la simple transmission de connaissances ne peut suffire en de telles circonstances.

Si les objectifs et le rôle que s'attribuent les EA ont pu être identifiés, il en va autrement pour leur groupe d'appartenance. La dimension collective de l'identité d'EA demeure très peu évoquée, tout comme la dimension matérielle, ce qui apporte un premier éclairage sur la difficulté des EA à se sentir valorisés et reconnus dans leur rôle (Deschenaux *et al.*, 2012; Gagnon et Rousseau, 2010; Rousseau, 2008). En effet, les EA ne mentionnent disposer ni de documents en dehors des guides de stages ni d'un lieu commun et défini pour se rencontrer et échanger sur leurs pratiques. Ils ne font que très peu référence au groupe professionnel qu'ils forment avec les autres EA, parlant plutôt des relations entretenues avec les superviseurs universitaires.

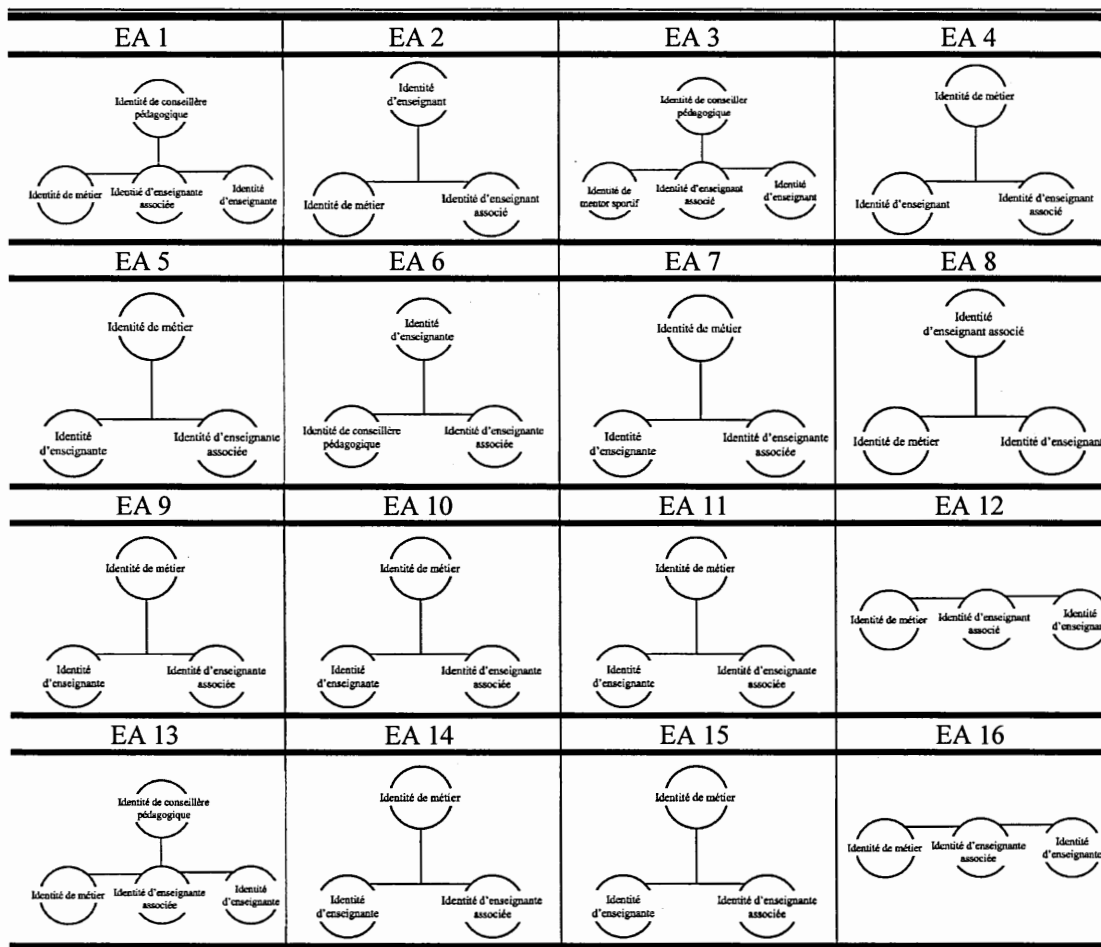
Par rapport aux critères de sélection des EA (Gouvernement du Québec, 2001, 2008), il ressort des résultats que les EA interrogés n'y répondent pas tous. Certains n'ont pas complété leur formation universitaire, ne détiennent pas les cinq années d'expérience au moment d'accompagner leur premier stagiaire, ou même, ne considèrent pas s'être portés volontaires pour accomplir ce mandat, sans compter que la maîtrise des 12 compétences professionnelles de l'enseignant varie d'un EA à l'autre. Pourtant, plus les EA participant à cette recherche respectaient ces critères, plus l'analyse de leurs réponses a révélé qu'ils distinguent leur rôle d'accompagnement de ceux d'enseignant et de métier.

En outre, aucune identité personnelle n'est ressortie suffisamment pour être prise en compte au cours des entretiens, seules les identités professionnelles trouvent donc leur place dans la réflexion entourant la dynamique expérientielle et identitaire des EA. De plus, rien n'indique que les EA puissent se sentir divisés sur le plan identitaire (Ulmann, 2013), ce qui permet de poursuivre à propos de la structure hiérarchique de ces identités.

5.2 Hiérarchie des identités

Pour rappel, selon la théorie de Burke et Stets (2009), il s'avère possible d'analyser la manière dont les identités se structurent hiérarchiquement entre elles, notamment en fonction de leur contribution dans la dynamique identitaire. Deux niveaux hiérarchiques existent, soit les identités de niveau inférieur et supérieur. Les identités inférieures contrôlent symétriquement la conduite de l'individu. C'est ce qui lui permet d'agir concrètement dans l'action pour correspondre aux référents intériorisés par rapport à ces rôles professionnels. Les identités supérieures, toujours activées en même temps que l'identité ou les identités inférieures auxquelles elles se rattachent, interviennent à un niveau plus abstrait pour orienter les buts et les aspirations de la personne. La figure suivante résume les organisations hiérarchiques dégagées pour chacun des EA interviewés.

Tableau 5.2. Résumé de l'organisation hiérarchique des identités professionnelles des enseignants associés interviewés



Dans cette analyse du phénomène de la dynamique expérientielle et identitaire des EA, il appert que les identités professionnelles se connectent étroitement les unes aux autres, ce qui apparaît logique puisqu'elles ont été construites dans une perspective de continuité de carrière. Selon les représentations du tableau 5.2, l'identité professionnelle d'EA se positionne le plus souvent au niveau inférieur (15 sur 16). C'est par cette identité que l'EA se définit dans l'action. Elle lui permet de prendre des décisions concrètes pour répondre aux exigences de son rôle auprès du stagiaire. Si l'EA occupe le rôle de conseiller pédagogique, cette dernière identité peut subordonner

la première (3 sur 4). Enfin, l'identité de métier, la première identité intériorisée, se place une fois sur deux au niveau supérieur parce qu'elle se lie aux autres identités professionnelles de l'EA en orientant les buts, les aspirations et les valeurs derrière la conduite. En d'autres mots, l'identité de métier imprègne les identités qui lui sont inférieures, par exemple en permettant à l'EA de garder en tête les exigences, les contraintes et les réalités du marché du travail, sans y référer consciemment lorsqu'il accompagne un stagiaire. Sur le plan conscient, il cherche plutôt à soutenir le stagiaire dans son développement et à assurer la réussite du stage comme le veut l'identité d'EA. De ce fait, peu importe le mandat et les responsabilités confiés par rapport à une identité inférieure, comme celle d'EA surtout lors des premiers accompagnements, l'interprétation qu'il fait de son rôle vise à assurer la cohérence avec les buts de l'identité supérieure, en l'occurrence celle de métier. Ainsi, pour intervenir de manière déterminante dans l'appropriation du rôle d'EA, il apparaît essentiel de prendre en compte leurs motivations réelles.

À un certain point, ce constat mène à réfléchir sur le rôle des EA en enseignement professionnel quant à savoir s'ils peuvent et doivent agir comme accompagnateurs ou comme formateurs auprès des stagiaires, voire si ces deux rôles se concilient. Les résultats montrent que dans le processus d'appropriation actuel, les EA adoptent généralement une relation d'égalité ou, au moins, d'horizontalité (LaBillois et St-Germain, 2014). Ils rejettent la posture d'autorité (Le Bouëdec, 2007), montrant un malaise par rapport à l'évaluation des stagiaires. Certains tentent de se positionner selon une posture contractuelle pour préserver la relation avec le collègue stagiaire. Ils optent pour la négociation des aspects relatifs au stage. Toutefois, cette posture ne place pas le développement du stagiaire en priorité. À certains moments, les EA semblent également adopter la posture d'animation, surtout lorsqu'ils ont accompagné peu de stagiaires. Lorsqu'ils acceptent de devenir EA, ils songent principalement à transmettre leurs savoirs d'enseignants. Ils veulent contribuer à la formation du stagiaire, mais ne mesurent pas l'engagement dont ils doivent faire preuve pour l'accompagner. C'est au

fil des situations d'accompagnement qu'ils en viennent à puiser dans l'ensemble de leur parcours professionnel pour se placer dans une réelle posture d'accompagnateur. Les EA expérimentés montrent qu'en s'engageant, ils apprennent autant que leurs stagiaires et que chaque stage les amène à se renouveler en tant qu'accompagnateurs.

À la lumière des écrits de Le Bouëdec (2007), il semble donc pertinent, en ce qui concerne les EA, de parler d'une identité professionnelle d'accompagnateur. En effet, cette identité se concilie avec le rôle de formateur puisque le développement du stagiaire et de l'EA constitue l'essence même de la posture d'accompagnement. L'inverse, soit une identité de formateur qui englobe le rôle d'accompagnateur, semble toutefois peu probablement, puisqu'en optant pour une posture d'animation afin de former le stagiaire, l'EA s'engage tout au plus de manière fonctionnelle, c'est-à-dire en étant axé vers la production ou l'atteinte d'objectifs prescrits, ce qui ne permet pas un réel accompagnement. Cette manière de se définir professionnellement s'explique, notamment, par les événements et les interactions qui consolident cette identité d'accompagnateur.

5.3 Retour sur les formes de l'expérience professionnelle

Les enseignants de la FP connaissent des parcours professionnels atypiques par rapport aux autres professions. Comme mentionné, les parcours se révèlent tous distinctifs, notamment en raison des secteurs d'activités, des différents niveaux de formation et de la double précarité des contrats et des programmes (Deschenaux *et al.*, 2012). Néanmoins, des rapprochements se dégagent des résultats et concernent des événements et des actants ayant marqué le vécu professionnel des EA. Cette section s'attarde à les discuter conformément au deuxième objectif poursuivi par cette recherche. Toutefois, avant de présenter les constats, il apparaît pertinent d'effectuer un bref retour sur les trois formes de l'expérience ayant servi de cadre de référence lors de la collecte et de l'analyse des données.

5.3.1 L'expérience active

Les EA ont connu, au cours de leurs parcours professionnels, des suites d'évènements mettant en scène des actants qui constituent le flux de leur vécu (Dewey, 1934; Dubet, 1994, 2007). Pour appréhender et analyser l'apport de l'expérience à la construction identitaire, la notion d'épreuve employée notamment par Dubet (1994, 2012) s'est révélée des plus pertinentes. Perez-Roux (2016), qui réfère à Martuccelli (2006), définit les épreuves comme : « Des défis plus ou moins partagés, inscrits dans une histoire culturelle (du métier par exemple) et construits sur le plan social » (p.3). Si cet élément retient l'attention, c'est que les évènements vécus, par exemple les conditions de travail dans le métier, la transition vers l'enseignement ou la formation, ont été énoncés comme autant d'épreuves vécues par les EA et dont ils sortent transformés. Puisque les EA y réfèrent encore aujourd'hui, ce vécu a certes laissé des traces menant à une intériorisation de leurs rôles professionnels, souvent en raison de leur intensité (Perez-Roux, 2016). Les interactions, mais surtout les évènements énumérés subséquemment, témoignent de ces nœuds et de ces inflexions dans le parcours, c'est pourquoi les EA choisissent de les partager même plusieurs années plus tard (Osty, 2013).

La perspective biographique adoptée fait ressortir la diversité des parcours. Néanmoins, elle montre également que la période où cette diversité se manifeste le plus, soit la carrière initiale, ne s'avère pas la plus déterminante dans la construction de l'identité d'EA. De ce fait, comme les EA partagent plusieurs aspects de leur vécu en enseignement et en accompagnement, il demeure possible d'établir des convergences entre leur expérience et la manière dont ils interprètent leur rôle d'accompagnateur.

5.3.2 L'expérience passive

L'expérience à vivre (Maillot, 2013), aussi vaste et variée soit-elle, exige d'être mise en sens, c'est-à-dire intériorisée (Dewey, 1938), pour contribuer à la dynamique identitaire. Dans une dualité entre soi et l'autre, entre ce qui a déjà été intériorisé et ce

qui est perçu dans l'interaction, à travers un processus de perceptions-interprétations-actions (Burke et Stets, 2009), l'expérience peut devenir ressource (Zeitler et al., 2012; Zeitler et Barbier, 2012).

Pour appréhender la forme passive de l'expérience, la logique de subjectivation de Dubet (1994, 2007) s'est avérée porteuse de sens. Cette logique veut que l'acteur prenne une certaine distance par rapport au cadre social établi, soit le groupe professionnel auquel l'EA réfère, pour se positionner de manière critique. Cette mise à distance pour agir avec rationalité ne s'avère possible que si l'EA connaît et reconnaît son groupe d'appartenance. Ici, les EA ne semblent pas constituer un « nous » avec un cadre de référence partagé. Dans l'optique où l'EA ne peut s'appuyer sur des normes, des valeurs et des standards sociaux dans l'orientation de sa conduite, il fait nécessairement appel à d'autres référents, notamment ceux intériorisés par rapport à ses autres identités professionnelles avec les collectivités auxquelles elles s'associent.

Pour raisonner sur son expérience d'accompagnement, à l'instar de l'enseignant dans sa pratique enseignante (Balleux *et al.*, 2016), les EA doivent saisir les balises liées à leur rôle auprès des stagiaires et se positionner afin de construire et de consolider leur identité professionnelle d'EA. Pour l'heure, la signification qu'ils donnent à leur expérience d'accompagnement repose sur des interactions au sein du CFP, soit avec d'autres enseignants, et pas nécessairement des EA, à même la classe, donc avec leurs élèves ou auprès des universités, entre autres, avec les superviseurs universitaires. Autrement dit, très peu d'espaces (dimension matérielle de l'identité) permettent de vivre des interactions significatives avec d'autres EA. C'est d'ailleurs par ces moments et ces échanges que les EA peuvent construire des ressources transférables dans d'autres contextes (Dubet, 2012), en apprenant de l'autre, par l'autre et à l'autre par la forme discursive de l'expérience, soit le langage.

5.3.3 L'expérience discursive

Bien que les formes de l'expérience se succèdent dans leur présentation, « le vécu de l'activité, l'élaboration et la communication d'expérience s'activent mutuellement » (Zeitler et Barbier, 2012, p.114). Sous cet angle, la forme active de l'expérience engage des événements et des interactions qui participent à l'élaboration de l'expérience, donc à sa mise en sens (forme passive), de même qu'à sa communication (forme discursive). De ce fait, l'activité même de l'entretien biographique constitue une forme à la fois active, passive et discursive de l'expérience contribuant à la construction et à la reconstruction du vécu intériorisé au fur et à mesure de sa communication.

À l'instar des conclusions de Dubet (2007), le fait de parler de leur expérience professionnelle a semblé procurer une certaine satisfaction chez les EA. Ils ponctuaient leur discours d'épreuves, en parlant de ressentis et de répercussions avec ferveur et affirmation, cherchant à transmettre l'intensité des événements et des interactions vécus. Dans ce contexte, l'argumentation et l'explicitation (Fenstermacher et Richardson, 1994; Tardif et Gauthier, 2012) surgissent dans le discours, sans nécessiter de relances par l'intervieweur. Les tentatives de justification et de validation du vécu antérieur se répètent jusqu'à ce que l'EA semble satisfait de ce qu'il a souhaité partager. Ce constat ramène à la fragilité de la dimension collective de l'identité d'EA, car communiquer l'expérience contribue à son élaboration donc à la construction de l'identité professionnelle. En ce sens, les événements et les interactions significatifs repérés dans le discours des EA peuvent constituer un point de départ pour amener les EA à communiquer au sein de leur groupe professionnel.

5.3.4 Les événements significatifs

Concernant les événements liés à la première période du parcours professionnel qui contribuent à l'interprétation que font les EA de leur rôle d'accompagnement auprès des stagiaires, peu de situations ont été soulevées. S'ils peuvent être considérés comme

des évènements de la carrière initiale, dans la mesure où ce ne sont pas des interactions, les conditions de travail comme les horaires, le climat et la rémunération connus dans les derniers moments de la carrière participent à la définition des finalités de l'accompagnement offert. À un second degré, l'EA veut donc améliorer son ancien métier ou préparer le plus adéquatement possible les futurs travailleurs de ce secteur. De ce fait, il oriente son action pour correspondre à ses référents identitaires.

Par rapport à la période relative à l'enseignement, deux évènements constitués d'une suite de situations se dégagent des résultats : la transition vers l'enseignement et la formation en enseignement professionnel. La transition, à l'instar des nombreux travaux qui en détaillent les aléas pour l'enseignant (Balleux, 2006a, 2006b, 2014; Beaucher *et al.*, 2016a; Coulombe *et al.*, 2010; Gagné, 2015; Gaudreault, 2011), s'inscrit significativement dans le parcours professionnel de l'EA. Que l'EA en témoigne comme d'un passage ardu ou relativement aisé, voire constructif, son apport dans la manière d'appréhender le rôle d'EA demeure parmi les plus déterminants. L'EA ayant vécu positivement sa transition vers l'enseignement souhaite offrir une démarche d'accompagnement proche de celle qu'il a reçue. Par opposition, celui ayant traversé une transition difficile se positionne afin d'éviter une situation similaire au stagiaire.

Du côté de la formation, alors que Gagnon (2013) parle d'une certaine méconnaissance des aspects intrinsèques du baccalauréat pour les EA possédant le certificat en enseignement professionnel, les résultats vont dans le même sens. Les EA qui détiennent uniquement le certificat ont plus de difficulté à légitimer leurs actes. De plus, peu importe la formation universitaire complétée, ceux qui conservent une perception favorable de leur passage à l'université se démarquent par une identité d'EA plus affirmée que leurs collègues mentionnant avoir poursuivi leur formation strictement par obligation. Dans cet ordre d'idées, il peut s'avérer pertinent de présenter le rôle d'EA auprès d'étudiants du BEP, non pas seulement comme un engagement en

tant qu'acteur des stages, mais aussi comme une voie de développement professionnel après la fin des études. Les résultats indiquent d'ailleurs que la période de l'accompagnement débute souvent juste après la fin de la formation universitaire.

Enfin, par rapport à la dernière période, celle relative à l'accompagnement, la formation poursuivie pour agir en tant qu'EA constitue l'évènement le plus important dans l'interprétation faite de ce rôle. Comme l'ont exposé Portelance *et al.* (2008), ces formations abordent plusieurs thèmes dont le rôle des acteurs, l'accompagnement en général et les outils utilisés en stage, ce que mentionnent également les EA interrogés. Encore aujourd'hui, tous les EA ne se forment pas à l'accompagnement, même si cela fait partie de leurs responsabilités et que différentes formations existent dans les universités. C'est 28 % des EA consultés qui n'ont encore suivi aucune formation. De même, des interrogations demeurent sur la pertinence d'une formation suivie en début d'accompagnement, alors qu'aucune autre ne vient consolider les savoirs construits au fil de l'expérience.

Ce qui ressort, c'est que la formation en accompagnement, qui peut être qualifiée de formation continue, ne relève pas de la culture organisationnelle des CFP ni des priorités individuelles des EA. Les universités apparaissent actuellement comme les principaux promoteurs de ces formations et, comme les liens avec les EA varient selon les milieux professionnels, peu de données indiquent que la situation évoluera au cours des prochaines années. Par contre, bien qu'il ait déjà été souligné que l'offre de formations peut s'avérer inadéquate pour les EA de l'enseignement professionnel (Deschenaux *et al.*, 2012; Rousseau, 2008), les résultats montrent que des universités modifient cette offre pour tenter de répondre à leurs besoins, notamment en proposant des formations à distance ou des capsules sur des thèmes précis. Il demeure que les EA qui ont suivi davantage de formations que leurs collègues parviennent plus aisément à distinguer leur rôle d'enseignant de celui d'EA. En d'autres mots, leur identité professionnelle d'EA se révèle davantage consolidée. Ils mentionnent également se

sentir plus soutenus et ils évoquent un plus grand nombre de personnes déterminantes dans leur parcours, ce que le point 5.3.5 décrit. Toutefois, pour conclure cette section sur les évènements, une révision de la figure 1.2 (p.30) s'impose afin d'en modifier certains éléments à la lumière des résultats.



Figure 5.1. Synthèse finale du parcours professionnel des enseignants associés en enseignement professionnel inspirée des étapes de l'insertion professionnelle de Balleux et Gagnon (2011)

Initialement, chaque encadré, un pour le métier, un pour l'enseignement et un pour l'accompagnement, affichait un nom soulignant l'insertion dans cette période du parcours professionnel. Cette version révisée indique plutôt l'ensemble de la période du parcours professionnel dans laquelle se situent les composantes nommées. Les résultats montrent que les évènements et les interactions marquants surviennent tout au long de ces périodes. Les moments d'insertion et de transition étant tout de même très importants, ils figurent maintenant parmi les composantes. D'ailleurs, concernant cette modification, dans la période de l'accompagnement, la figure initiale évoquait les tensions relevées dans les écrits comme dernière composante. Celle-ci souligne la

transition vers un nouveau rôle professionnel, celui d'EA, qui exige d'être concilié avec les précédents. Les analyses à partir de la structure hiérarchique des identités ont fait ressortir l'importance de cette conciliation dans la manière dont l'EA oriente sa conduite. Comme le mentionne Kaddouri (2014), cette transition n'a pas nécessairement comme point de départ une crise ou la souffrance. Il s'agit plutôt d'un désir d'aller de l'avant et de se développer sur le plan professionnel.

Un autre changement apporté concerne le bagage professionnel acquis au cours de chacune des périodes, qu'il soit transférable ou spécifique. Dans la figure initiale, le terme « expertise » a été employé. Afin de mieux correspondre à la recherche menée et pour exprimer plus spécifiquement ces traces laissées par l'expérience, la présente figure 5.1 traite de savoirs de métier, de savoirs enseignants et de savoirs d'accompagnement.

Enfin, les étapes 5 et 6 constituent les propositions finales formulées à partir des analyses pour compléter celles de Balleux et Gagnon (2011). Il appert que la cinquième étape du parcours concerne *l'appropriation du rôle d'accompagnement*. La transition vers le rôle d'EA varie d'un individu à l'autre et cette appropriation repose sur le phénomène de transition expérientielle et identitaire explicité jusqu'à présent. Quant à la dernière étape, elle se rapporte au *développement professionnel*, entendu comme un

processus par lequel, individuellement et collectivement, les enseignants [associés] révisent, renouvèlent et augmentent leur engagement en tant qu'agents de changement, aux fins morales de l'éducation. Grâce à ce processus, ils acquièrent et développent de façon critique le savoir, les habiletés et l'intelligence émotionnelle qui sont essentiels à une pensée, à une planification et à une pratique de qualité, tout au long de la vie professionnelle (Day, 1999, cité par Brodeur, Deaudelin et Bru, 2006, p.4).

Ce processus de transformation se vit au fil des situations dans et en dehors des dispositifs organisationnels existants dans les milieux universitaires et professionnels (Wittorski, 2009). Cette dernière étape s'appuie sur le discours des EA qui justifient leur conduite par le désir de s'améliorer et de bonifier leurs pratiques, argumentant qu'ils doivent toujours évoluer pour soutenir les stagiaires qu'ils accompagnent. Parallèlement, ils affirment aussi s'améliorer en tant qu'enseignants, ce qui rend leur développement professionnel encore plus pertinent et qui souligne leur posture d'accompagnement auprès des stagiaires. Toutefois, il est probable que tous les EA ne connaissent pas cette ultime et dernière étape si les conditions d'exercice et la culture organisationnelle demeurent inchangées, ce qui ne les empêche pas de s'approprier et d'exercer le rôle d'EA auprès des stagiaires du BEP.

5.3.5 Les actants significatifs

En fonction des éclairages apportés par les résultats et la discussion, il apparaît pertinent de revenir sur une autre, la figure 1.1 (p.17), pour mieux décortiquer le réseau des actants entourant le stagiaire en enseignement professionnel.

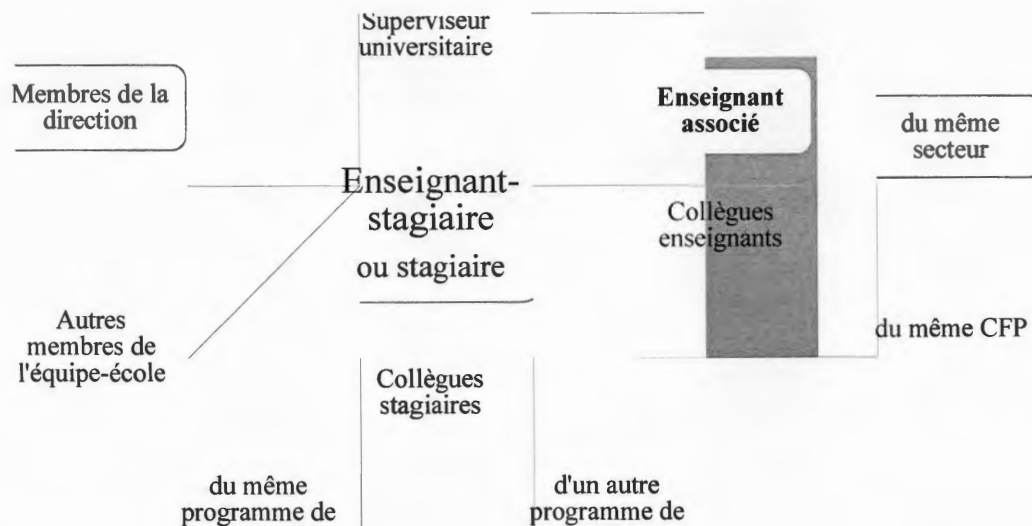


Figure 5.2. Adaptation finale du réseau d'actants entourant le stagiaire en enseignement professionnel inspiré de Gervais et Desrosier (2005, p.5)

En premier lieu, il apparaît plus pertinent de parler de l'enseignant-stagiaire que simplement du stagiaire, puisqu'encore aujourd'hui, ceux qui ont participé à la recherche ont, en majorité, enseigné dans leur propre classe pendant leurs stages. Ils ont alors deux types de collègues, soit les collègues-enseignants qui ne sont pas en formation et les collègues-stagiaires qui peuvent cheminer dans un même programme de BEP ou dans un autre. En second lieu, l'encadré gris soulignant que les EA provenaient du bassin des enseignants dans les CFP a été agrandi pour y inclure les conseillers pédagogiques qui font leur apparition dans la figure, en plus de faire partie du bassin potentiel d'EA dans plusieurs établissements.

En ce qui concerne les actants significatifs dans le parcours professionnel de l'EA, des individus et des groupes d'individus ont été désignés pour chacune des grandes périodes. D'abord, pendant la carrière initiale, les actants nommés, soit des employeurs et des collègues, ont été déterminants parce qu'ils interviennent pour montrer la voie

de l'enseignement. Ils ont mis en place les conditions ou ils ont directement proposé l'idée de bifurquer vers l'enseignement. Pour les EA concernés, une simple offre d'emploi n'aurait pas suffi à orienter leur carrière vers l'enseignement et ils n'auraient pas personnellement envisagé cette option. Ces actants, quoique très significatifs dans le parcours professionnel, restent attachés au marché du travail et n'interviennent plus par la suite dans le parcours de l'EA. En termes d'apport, les EA les soulignent en tant que personnes inspirantes, comme des modèles qu'ils souhaitent reproduire auprès des stagiaires du BEP.

Par la suite, des proches et des enseignants de CFP se dégagent parmi les actants significatifs de la période de l'enseignement. Ils s'inscrivent d'ailleurs dans la transition vers l'enseignement soulevée comme un évènement particulièrement déterminant du parcours professionnel. Aux premiers moments, les proches fournissent les encouragements et le soutien essentiel pour que l'EA, nouvel enseignant en FP à ce moment, persévère malgré la perte de repères et les difficultés rencontrées (Balleux, 2011). Bien que significatifs dans le parcours professionnel, les proches ne contribuent que peu à l'interprétation du rôle d'EA.

Cette transition, même si elle se déroule relativement harmonieusement, s'étire toutefois dans le temps. À un certain moment donc, les proches semblent prendre de la distance selon le discours des EA et ce sont des enseignants, généralement un enseignant en particulier, qui vient offrir ce support. Ces actants déterminants dans l'étape de la transition vers l'enseignement laissent une trace positive dans le parcours professionnel des EA, au point où ces derniers souhaitent à leur tour remplir ce rôle auprès des stagiaires. La contribution des programmes de soutien à l'insertion professionnelle et des actants qui y participent dans les CFP ne se limite donc pas aux nouveaux enseignants qui s'insèrent dans la profession; elle imprègne également le vécu des futurs EA en participant à la construction de leur identité professionnelle. Par le biais de ces relations, l'EA intériorise des référents pour intervenir auprès de futurs

stagiaires traversant les mêmes évènements, ce qui rejoint le rôle d'accompagnateur énoncé précédemment.

Les derniers actants à contribuer de manière importante à la dynamique identitaire des EA sont les superviseurs universitaires et les directions dans les CFP. Les seconds se révèlent souvent les initiateurs de la transition vers l'accompagnement de stagiaires. Il semble également, pour les directions qui rencontrent plus fréquemment leurs EA, qu'ils contribuent à développer un sentiment de confiance, donc à la légitimation de la conduite des EA. Quant aux superviseurs universitaires, leur rôle apparaît crucial. Leur apport principal se situe au plan même de l'appropriation du rôle d'EA. Considérés comme des experts, ils fournissent les réponses aux questions des EA et leur permettent de construire leurs savoirs professionnels pour accompagner les stagiaires.

Pourtant, dans le tableau 1.3 (p.20), l'accompagnement des EA ne constitue pas une responsabilité qui incombe aux superviseurs universitaires. Encore une fois, une réflexion semble nécessaire par rapport aux rôles des acteurs entourant le stagiaire, car en l'absence de lignes directrices l'interprétation qu'ils en font demeure éminemment personnelle et sujette à générer des tensions.

5.4 Retour sur les savoirs professionnels d'accompagnement

Le dernier objectif poursuivi visait à dégager les savoirs professionnels construits qui permettent d'exercer le rôle d'accompagnement de l'EA en enseignement professionnel. Pour rappel, ces savoirs sont le fruit de construction et de reconstruction propres à l'individu des « connaissances issues des expériences en situations, des savoirs scientifiques appris, des prescriptions institutionnelles en circulation, et du contact avec les pratiques sociales du terrain » (Vanhulle, 2009, p.167-168). Les cinq dimensions de l'accompagnement décrites par Balleux et Gagnon (2011) ont servi de lignes directrices pour analyser le rôle des EA. À partir des résultats, il a été possible

de dégager les savoirs professionnels construits au fil de leurs parcours professionnels qui permettent d'accompagner des stagiaires. Les sept types de savoirs professionnels décrits subséquemment constituent donc une proposition pour formaliser les savoirs d'accompagnement des EA.

- Les **savoirs contextuels** se rapportent à la connaissance des enjeux propres au contexte de la FP et de l'enseignement professionnel comme la transition vers l'enseignement, la collégialité et la culture récente d'accompagnement. Ils concernent les conditions organisationnelles, culturelles, humaines, matérielles et financières de ce secteur.
- Les **savoirs relationnels** se mettent en œuvre dans l'interaction et ils réfèrent à l'engagement, au partage et à la mutualité de la relation d'accompagnement. Ils portent sur les postures (LaBillois et St-Germain, 2014; Le Bouëdec, 2007), les manières d'agir, les savoir-être et les caractéristiques des individus impliqués.
- Les **savoirs temporels** correspondent aux différents temps de l'accompagnement. Ils se rapportent aux rythmes de l'EA et du stagiaire ou à la coordination des deux. Ces savoirs permettent de décrire la fréquence, la durée, l'étalement et les intervalles qui caractérisent l'accompagnement.
- Les **savoirs processuels** relèvent du processus de formation en stage qui se déroule aux différents temps de l'accompagnement. Ce processus vise à faire évoluer le stagiaire ou l'enseignant associé, par les activités réalisées, les dispositifs et les modes de fonctionnement mis en œuvre ou les outils employés.
- Les **savoirs sur les finalités** réfèrent aux visées et aux objectifs des milieux universitaires et professionnels, ainsi qu'au sens et à la forme qu'y donnent les individus, car ces aspects permettent d'orienter et de réguler l'accompagnement (Paul, 2007a). Ils permettent de comprendre le mandat confié et les attentes à l'égard de l'EA et du stagiaire.

Les deux derniers types de savoirs sont des adaptations, pour correspondre aux savoirs des EA, des descriptions de Morales Perleza (2016) abordées dans le cadre théorique.

- Les **savoirs expérientiels**, décrits comme implicites, non conscientisés et imprégnés de représentations forgées tout au long de la vie, se construisent dans la pratique d'accompagnement et ils sont validés par elle. Ils sont le fruit du

réinvestissement et du transfert de connaissances et de compétences issues des situations d'accompagnement.

- Les **savoirs curriculaires** incluent, d'une part, les savoirs et les savoir-faire nécessaires à la pratique des différents métiers à enseigner et, d'autre part, ceux du programme de formation universitaire à l'enseignement. Ils se retrouvent notamment sous la forme de programmes, de curriculums de formation et de guides de stage.

Ces types de savoirs professionnels propres à la période de l'accompagnement du parcours professionnel de l'EA permettent également de réviser la figure 2.4 (p.65). La figure initiale présente les savoirs professionnels répertoriés dans les écrits en ce qui concerne la période du métier et de l'enseignement, de même qu'elle intègre provisoirement les cinq dimensions de l'accompagnement (Balleux et Gagnon, 2011). Dans la figure qui suit, les deux premières périodes sont demeurées inchangées, alors que les savoirs d'accompagnement ont été précisés.

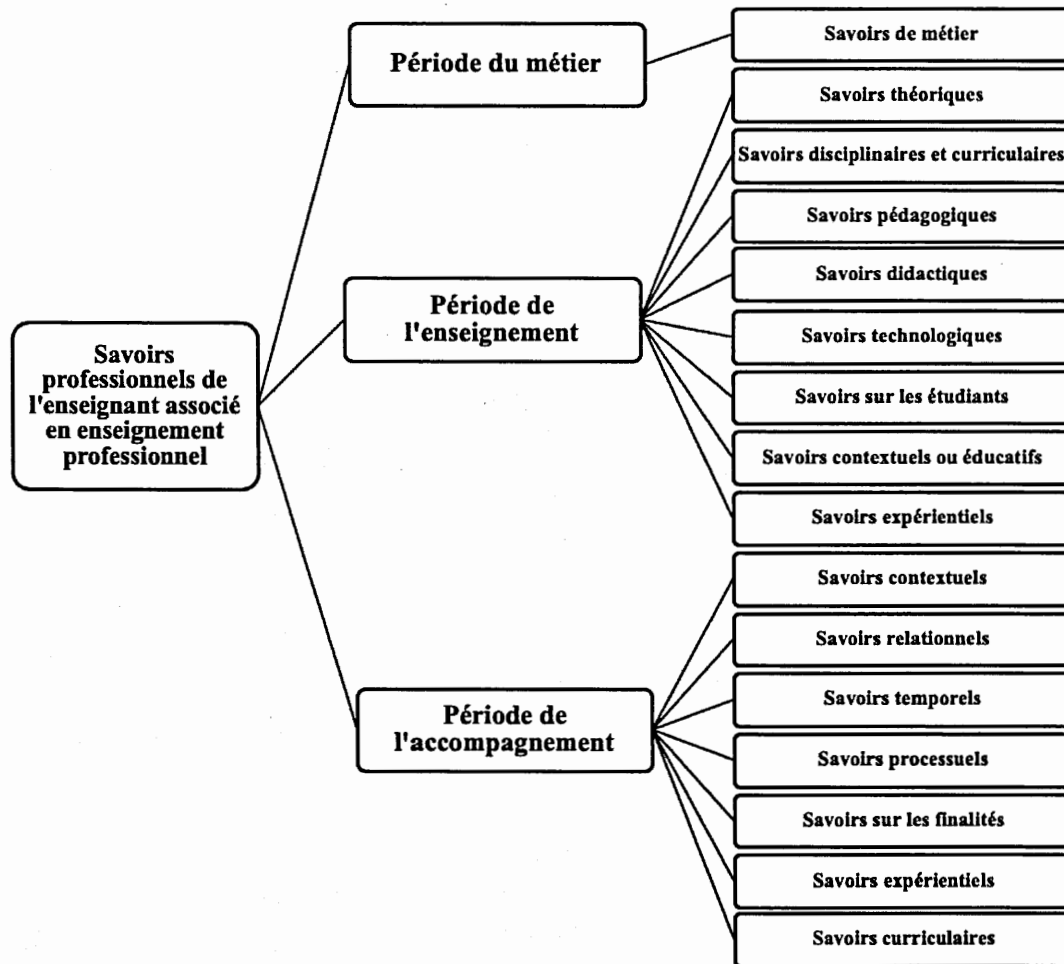


Figure 5.3. Les savoirs professionnels de l'enseignant associé en enseignement professionnel inspirés de Balleux et Gagnon (2011), Morales et Perleza (2016) et Vanhulle (2009)

Dans le chapitre des résultats, des savoirs théoriques et technologiques ont également été mentionnés. Les savoirs théoriques réfèrent principalement, selon Paquay (2012), à des connaissances sur les théories, mais pas uniquement. Ils peuvent avoir pour origine le travail et le vécu personnel des enseignants. Cependant, les propos des EA ne précisent pas les théories ou les principes théoriques auxquels ils réfèrent. Ils soulignent devoir vulgariser les concepts plus abstraits ou complexes aux enseignants, mais n'explicitent pas clairement les fondements théoriques ou conceptuels pour justifier ou valider leur pratique. En outre, ces indices de savoirs théoriques se lient plutôt la période de l'enseignement. De ce fait, ce type de savoirs n'apparaît pas parmi

les savoirs d'accompagnement. De même, les savoirs technologiques, en référence à Koehler et Mishra (2009), impliquent que l'EA dépasse le simple usage des outils technologiques pour en posséder une compréhension qui mène à une utilisation productive, susceptible de modifier les manières de travailler. Les propos témoignent de l'importance et de la présence de certains outils comme l'ordinateur et la tablette pour faciliter le travail au quotidien. Ils ne rapportent toutefois pas d'emplois menant à des activités difficiles à réaliser autrement ou qui contribuent significativement à l'accompagnement offert aux stagiaires. En ce sens, ces deux types de savoirs ne figurent pas parmi les savoirs d'accompagnement.

Par ailleurs, les savoirs professionnels de l'EA, toujours ceux associés à la période de l'accompagnement, rejoignent plusieurs des caractéristiques énoncées par Malo (2005) et Tardif et Lessard (1999). Les savoirs professionnels d'accompagnement se révèlent pluriels et hétérogènes puisqu'unique à chaque EA selon les événements et les actants qui ont marqué son expérience professionnelle. Dynamiques, les savoirs relatifs à l'accompagnement peuvent évoluer, s'adaptant et se régulant au fil de l'expérience. L'ensemble des savoirs de l'EA, comme les identités auxquelles ils se rattachent (Burke et Stets, 2009), se structurent hiérarchiquement, tout en étant interconnectés. Ils prennent donc une importance différente selon les situations et les interactions. Par contre, les savoirs professionnels d'accompagnement demeurent peu partagés entre les EA, donc peu empreints d'une vision commune et collective.

5.5 Synthèse de la discussion

En résumé, trois constats, un pour chaque objectif de recherche, peuvent être dégagés de la discussion des résultats. Concernant le premier objectif qui concerne l'interprétation que les EA font de leurs rôles professionnels, l'apport principal se situe par rapport au rôle d'EA. L'identité professionnelle d'EA se définit donc comme une identité d'accompagnateur. Elle repose sur le désir d'aider les autres et de s'épanouir

par le partage de l'expertise professionnelle acquise au cours du parcours. L'horizontalité de la relation et la mutualité des apprentissages marquent le rôle de l'EA. À ce jour, l'interprétation des EA demeure essentiellement individuelle, car le groupe d'appartenance reste toujours à définir avant de pouvoir construire une vision partagée de ce rôle. L'identité professionnelle d'EA se construit donc principalement dans l'interaction avec les autres enseignants du CFP, les stagiaires et les superviseurs universitaires, ainsi que dans l'utilisation des documents et des guides de stage. Cette identité professionnelle se lie à l'identité de métier dans l'orientation de la conduite de l'EA. En effet, l'identité de métier demeure une identité fortement consolidée, comme une toile en arrière-plan, qui dicte les buts et les aspirations professionnels à poursuivre, et ce, inconsciemment la plupart du temps. Sur le plan plus concret, l'identité d'EA régule la conduite dans l'action auprès des stagiaires, tout comme le fait l'identité d'enseignant auprès des élèves. D'ailleurs, lorsque l'identité professionnelle d'EA se consolide par la construction de nouveaux savoirs professionnels d'accompagnement, des répercussions peuvent s'observer sur l'identité d'enseignant.

Par rapport au deuxième objectif, soit le repérage et la description des événements et des interactions ayant marqué le parcours professionnel des EA, des convergences ont émergé. Il appert que des événements et des actants communs aux parcours des EA en enseignement professionnel orientent leur conduite en situation d'accompagnement. Par exemple, la qualité des relations établies et l'intensité des événements vécus au cours de la transition vers l'enseignement et de la formation universitaire ne font pas qu'affecter les nouveaux enseignants. Ils laissent des traces qui se répercutent tout au long de la carrière puisque les EA continuent d'orienter leur conduite en fonction des référents tirés de cette période de leur parcours. Toutefois, par rapport à la période de l'accompagnement, le peu d'espaces et de moments pour que les EA vivent des événements et des interactions au sein de leur groupe professionnel d'appartenance émerge comme un enjeu important dans la construction de leur identité professionnelle.

Enfin, en ce qui a trait à l'objectif 3 entourant la formalisation des savoirs professionnels de l'EA, sept types de savoirs professionnels d'accompagnement ont été dégagés. L'accompagnement des stagiaires, particulièrement en enseignement professionnel, se fonde sur la construction de savoirs contextuels, relationnels, temporels, processuels, sur les finalités, expérientiels et curriculaires. Ces savoirs, bien que présentés séparément, se lient les uns aux autres pour permettre à l'EA d'agir auprès du stagiaire. S'ils se distinguent des savoirs de métier et d'enseignant, c'est surtout la complémentarité de tous ceux-ci qui assure crédibilité et légitimité aux EA.

En somme, comme les EA se perçoivent en tant qu'accompagnateur, les événements et les interactions qu'ils évoquent comme significatifs se rapportent à cette perception de leur rôle qui marque le processus de construction de leurs savoirs professionnels d'accompagnement. De ce fait, cette dynamique invite à poser un dernier regard sur l'apport de l'expérience professionnelle à la construction de l'identité professionnelle d'EA dans la conclusion de cette thèse.

CONCLUSION

Dans un premier temps, le chapitre 1 a rendu compte des travaux sur le continuum des parcours en enseignement professionnel, dont ceux effectués à propos des stages et de l'accompagnement de ce secteur. Après quoi, le deuxième chapitre a balisé la perspective épistémologique de l'interactionnisme symbolique structurel, ainsi que les fondements théoriques et conceptuels, notamment l'identité professionnelle, l'expérience professionnelle, les savoirs professionnels et les dimensions de l'accompagnement qui servent de cadre à cette étude. Les stratégies de collecte et d'analyse, c'est-à-dire le questionnaire comme préenquête, les entretiens biographiques, l'analyse structurale et la modélisation systémique ont été explicités dans le chapitre sur la méthodologie. Le quatrième chapitre, celui sur les résultats, a détaillé les données recueillies avec un portrait général du questionnaire, des profils individuels des EA et une section pour l'ensemble des entretiens, toujours dans un souci d'explicitation chacune des grandes périodes qui marquent le parcours professionnel des EA. Enfin, le précédent chapitre a permis d'effectuer un retour sur les trois objectifs de recherche en dégagant les principaux constats à l'égard de chacun.

Cette dernière partie clôt cette thèse en répondant à la question générale de recherche, à savoir : selon les enseignants associés en enseignement professionnel, comment l'expérience vécue au cours de leur parcours professionnel contribue-t-elle à la construction de leur identité professionnelle de formateur d'enseignants? Les points suivants insistent donc sur l'apport scientifique de la recherche menée, en plus de fournir des recommandations pour les milieux universitaires et professionnels.

5.6 L'apport scientifique de la thèse

Pour répondre en définitive à la question de recherche et apporter un nouvel éclairage concernant l'apport de l'expérience à la dynamique identitaire, plus particulièrement

chez les EA en enseignement professionnel, il apparaît nécessaire de revenir sur la perspective adoptée en début de recherche. Cette perspective, celle de l'interactionnisme symbolique structurel (Serpe et Stryker, 2011; Stryker, 1980), annonce une forme de continuité dans les interprétations des EA desquelles peuvent être tirées des conclusions par rapport au groupe professionnel qu'ils composent. Ces constats, toujours selon les auteurs, peuvent même s'avérer pertinents pour d'autres groupes semblables, par exemple les EA d'autres secteurs d'enseignement.

À l'instar d'autres travaux s'intégrant dans cette même perspective, entre autres ceux de Dubet (1994, 2007) et de Burke et Stets (2009), l'EA a été considéré comme un sujet socialement construit. Il s'avère donc porteur de normes, de valeurs et de contraintes d'un système social, en l'occurrence de son milieu professionnel, qu'il symbolise par le langage. Il s'avère également capable de critique de ce même système, ce qui se traduit par l'hétérogénéité des décisions et des comportements. Les EA se révèlent en effet capables de créativité et d'inventivité dans leur accompagnement, quoique des tendances fortes s'observent dans leur conduite, ce qu'expose la contribution suivante.

Sur le plan scientifique, quelles conclusions se dégagent concernant l'apport de l'expérience professionnelle à la dynamique de construction identitaire de l'EA? Il s'avère maintenant possible d'explicitier le flux de perceptions-interprétations-actions qui fonde cette dynamique de construction et de reconstruction de l'identité en fonction de l'expérience vécue au fil du parcours professionnel.

D'un premier point de vue, l'EA évolue tout au long de son parcours dans différents espaces professionnels, établissant nombre d'interactions. Les milieux de travail et de formation, autant le CFP dans son ensemble, que la salle de classe, l'atelier et l'université constituent les principaux environnements fréquentés. L'EA y vit une suite d'évènements et d'interactions, parfois répétitifs ou intenses, qu'il perçoit en fonction

de son cadre de référence construit tout au long de son parcours professionnel. Pour ce faire, il doit s'engager par rapport à son rôle professionnel, notamment celui d'accompagnement, et cet engagement dépend des finalités qu'il en interprète (Tardif et Gauthier, 2012). Il apparaît donc essentiel de chercher à définir et partager les finalités de l'accompagnement afin de favoriser cet engagement qui permet de saisir pleinement la richesse des événements et des interactions vécus.

Parallèlement, parce qu'il ne s'agit pas d'étapes successives, mais d'un flux continu entre les perceptions, les interprétations et les actions, l'EA donne constamment sens à son vécu. Par le fruit d'une réflexion plus ou moins consciente, il interprète ce vécu en fonction des référents intériorisés pour chacune de ces identités professionnelles. Les situations d'accompagnement activent différentes identités, mais pas nécessairement celle d'EA comme il serait attendu. Conséquemment, deux individus vivant une situation semblable en tirent des apprentissages différents (Dewey, 1934), comme lors de la transition vers l'enseignement ou de la formation universitaire. L'EA dont le vécu professionnel dans le métier a permis de consolider une identité forte, avec des caractéristiques déterminées, pourrait s'y référer plutôt que de comparer son interprétation aux référents associés à son identité professionnelle d'EA. Pour que cette dernière s'active, et pour que l'EA pose un regard critique sur son accompagnement, il doit vivre des événements et des interactions permettant de partager des significations avec le groupe professionnel auquel il appartient. Certes, il se trouve en contact avec les stagiaires et les superviseurs universitaires, mais peu d'espaces lui permettent d'échanger avec d'autres membres de son groupe d'appartenance, plus encore lorsqu'il s'agit d'EA également conseillers pédagogiques.

Toujours dans cette même dynamique (Burke et Stets, 2009), le vécu interprété s'intègre aux caractéristiques (référents) de l'identité professionnelle, contribuant à sa construction et sa consolidation, mais il oriente également la conduite de l'EA, lui fournissant une direction et une magnitude (Vignoles *et al.*, 2011). Comme les

principaux référents de l'identité d'EA s'articulent autour d'une conception d'un rôle d'accompagnateur auprès des stagiaires, il oriente ses actions en fonction de ce qu'il interprète de ce rôle. Accompagner n'a pas la même signification pour deux EA, leurs buts et les objectifs variant en raison de leurs parcours professionnels, entre autres, pendant la période de la carrière initiale où une forte identité de métier a pu être consolidée. Même si l'EA n'exerce plus ce métier, certaines valeurs, normes et aspirations peuvent toujours orienter sa conduite comme une trame pour les autres identités. Il apparaît donc important de définir ce que les différentes instances attendent des EA et qu'elles mettent en place des dispositifs (événements et interactions) favorisant le développement d'une interprétation partagée du rôle d'EA. Cette recherche contribue d'ailleurs à fournir des bases pour réfléchir à ces dispositifs, car comme le mentionne Dubet (2007) :

Les acteurs sont des acteurs. Ils réfléchissent, ils agissent, ils ne sont jamais totalement adéquats à leurs rôles ou à leurs intérêts et la théorie doit être en mesure d'expliquer leur activité, leur réflexivité, leur critique quand ils sont amenés à résoudre des problèmes (p.98).

Dans cet ordre d'idée, la stratégie de la modélisation systémique mise en œuvre tout au long de cette recherche conduit vers un dernier modèle intégrateur (Caetano, 2016; Gendron et Richard, 2015). La modélisation finale (figure 5.4) résume la dynamique de conciliation expérientielle et identitaire de l'EA (révision du modèle préliminaire, p.70), laquelle peut contribuer à nourrir les réflexions par rapport à ce groupe professionnel.

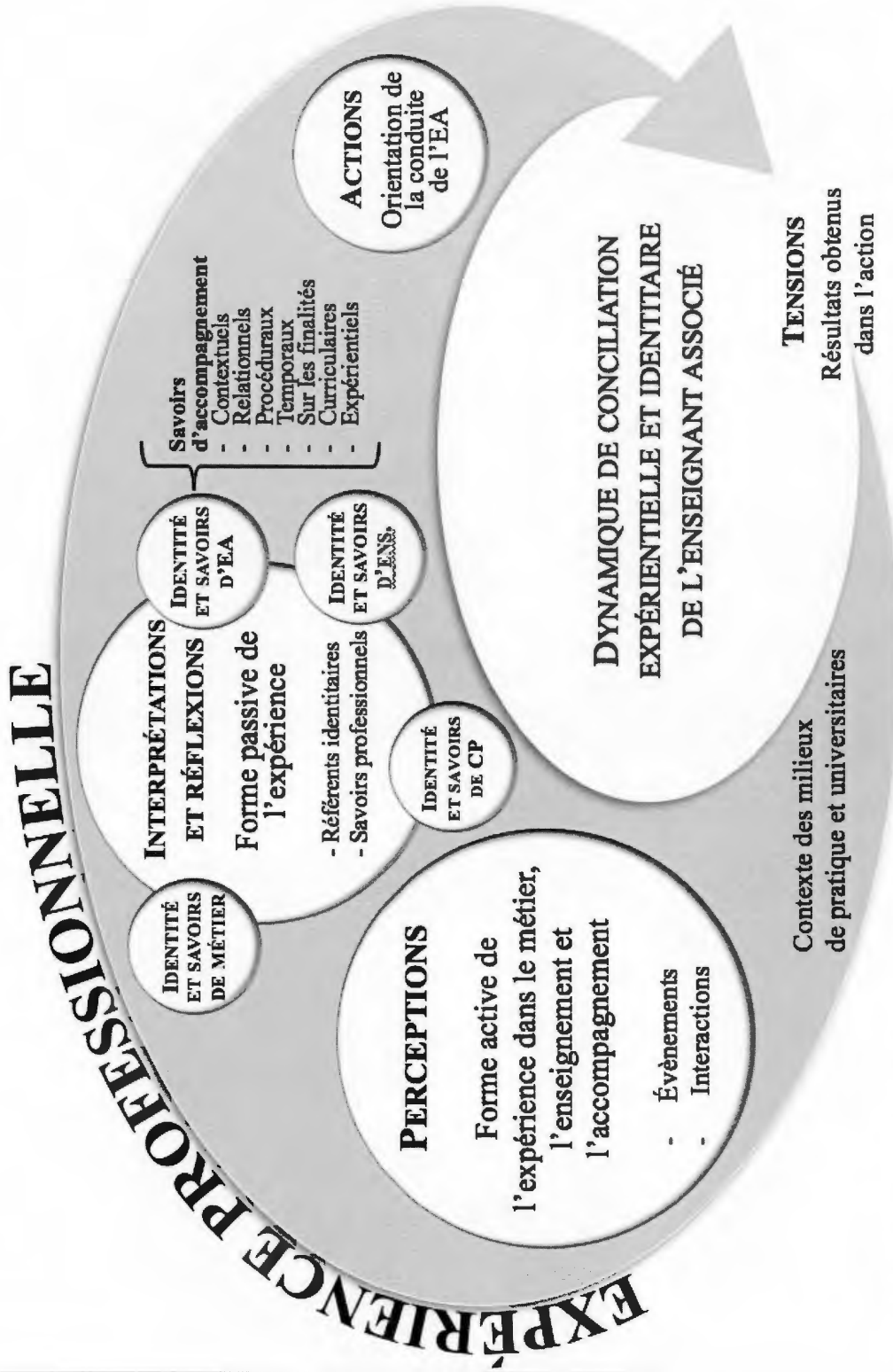


Figure 5.4. Modélisation finale de la dynamique de conciliation expérientielle et identitaire des enseignants associés en enseignement professionnel inspirée de Zeitler et Barbier (2012), Burke et Stets (2009) et Balleux et Gagnon (2011)

À propos de sa conception, la forme grise en arrière-plan représente les contextes des milieux de pratique et universitaires dans lesquels évoluent les EA, alors que les cercles blancs illustrent les composantes de la dynamique de conciliation expérientielle et identitaire. Du plus grand au plus petit, ils correspondent au flux des perceptions-interprétations-actions, ainsi qu'aux principales identités professionnelles (quatre petits cercles) avec les savoirs professionnels qui leur sont associés et dont ceux de l'EA ont été déclinés. Le terme de conciliation a été retenu puisqu'en ce qui concerne les EA, ceux de construction et de transition ne suffisent plus à exprimer la complexité de la dynamique entre les identités professionnelles. La forme circulaire rappelle le caractère continu de ce processus avec les tensions qu'ils comportent, c'est-à-dire l'adéquation plus ou moins atteinte entre les résultats obtenus pendant l'accompagnement d'un stagiaire et les référents identitaires intériorisés.

Très brièvement, puisque le chapitre 2 détaille les différentes composantes de ce cycle, la modélisation permet de comprendre comment l'EA se construit en tant que professionnel, notamment en tant qu'accompagnateur. Tout au long de son parcours, il vit différentes situations professionnelles comme des épreuves qui laissent des traces. Ces marques forment l'expérience que l'EA intériorise et qui le caractérise en devenant des référents auxquels il se rapporte pour décider de sa manière d'agir dans différentes situations. Le fait même d'agir en situation est à nouveau intériorisé, ce qui permet à l'EA d'évoluer au fil des événements et des interactions. Plus une identité se consolide, plus elle s'active dans l'action et fournit des repères pour agir.

En résumé, l'expérience professionnelle de l'EA contribue à la construction de son identité professionnelle, de même qu'à la conciliation de cette identité avec les autres identités construites, sous deux aspects. D'une part, parce que l'EA intègre les composantes des systèmes socioprofessionnels auxquels il appartient et, d'autre part, parce qu'il continue de porter un regard sur ces contraintes en cherchant à conserver son unicité au sein de ces systèmes, ce qui lui permet de se définir en tant que

professionnel (Anadón *et al.*, 2001; Burke et Stets, 2009; Perez-Roux, 2011; Vignoles *et al.*, 2011)

Plus particulièrement sur le plan individuel, l'apport du vécu au cours du parcours professionnel rejoint la capacité à se reconnaître comme compétent et à légitimer ses actes (Gagnon, 2013). Pour y parvenir, l'EA doit pouvoir vérifier son identité, c'est-à-dire concilier les référents qu'il a intériorisés de son rôle d'accompagnateur et les résultats qu'il obtient par ses actions. Cette vérification se traduit par des sentiments positifs à l'égard du vécu professionnel d'accompagnement (Burke et Stets, 2009). Les événements et les interactions ne déclenchent pas toujours des réactions tout à fait positives ou négatives. Ces dernières s'inscrivent sur un continuum, mais doivent demeurer résolument plus positives pour assurer la confirmation identitaire et permettre à l'EA d'agir avec confiance. Le fait de se sentir soutenu, valorisé et reconnu apparaît d'autant plus critique. Les émotions positives constituent un moteur d'action qui motive l'EA à atteindre les référents intériorisés par rapport à son rôle d'accompagnement.

Collectivement, l'apport de l'expérience professionnelle de l'EA concerne le fait de se sentir valorisé et reconnu dans son rôle professionnel (Balleux, 2014; Deschenaux *et al.*, 2012; Gagnon et Rousseau, 2010; Gervais et Desrosier, 2005; Rousseau, 2008). Le vécu d'accompagnement constitue un contexte de mutuelles vérifications des identités. Dans l'interaction, à travers le flux des perceptions-interprétations-actions, les acteurs confirment les identités des autres en assurant le maintien des émotions positives (Burke et Stets, 2009). Par exemple, dans la relation EA-stagiaire, l'EA peut accorder plus d'importance à la satisfaction et au bien-être du stagiaire qu'aux exigences du stage, car en maintenant l'harmonie dans la relation, le stagiaire lui retourne une perception positive de son accompagnement, évitant de déclencher un conflit identitaire. Pour favoriser une pratique réflexive et assurer des pratiques d'accompagnement renouvelées, d'autres actants doivent prendre part à la dynamique de conciliation

expérientielle et identitaire des EA afin que les référents intériorisés l'incitent à accompagner les stagiaires dans une optique de formation. À cet effet, des recommandations pratiques pour les milieux universitaires et professionnels concluent ce chapitre.

5.7 Les recommandations pour les milieux universitaires

Les milieux universitaires ne se limitent pas au champ théorique et, bien qu'ils bénéficient des retombées scientifiques d'une telle recherche, il apparaît pertinent de leur adresser certaines recommandations en tant que partenaires dans la formation et l'accompagnement des stagiaires. À la lumière des conclusions, cette étude propose de :

- Poursuivre la recherche sur l'accompagnement et les stages en enseignement professionnel. Cette étude porte sur le point de vue des EA, donc selon une lunette subjective; toutefois, la prise en compte des facteurs externes demeure primordiale (Serpe et Stryker, 2011). Une lunette plus objective apporterait un éclairage complémentaire sur les conditions de pratique, les contraintes liées au système, les règles et les lois qui régissent les différents milieux dans lesquels évoluent les EA et qui restent peu explorées.
- Étudier plus particulièrement la question de la posture d'accompagnement. Les EA semblent effectivement adopter différentes postures lors de l'accompagnement. En référence à Le Bouëdec (2007), ils adoptent, à minima, la posture d'animation qui les place « au service de la production, sans pourtant y participer directement » (p.176). Ils contribuent à la réalisation des activités de stage et du développement professionnel du stagiaire, sans nécessairement s'engager eux-mêmes dans une dynamique de changement. Toutefois, des extraits suggèrent que c'est aussi le cas, ce qui incite à approfondir davantage la question de la posture. Or, comme le souligne le même auteur, il conviendra

d'inclure la perspective de l'accompagné, donc du stagiaire, pour saisir pleinement la posture de l'accompagnateur.

- Dresser un portrait global des pratiques d'accompagnement des EA, des superviseurs universitaires et des acteurs impliqués dans les CFP comme les directions et les conseillers pédagogiques, en plus de préciser leurs retombées. Cette recommandation rejoint la précédente qui met en évidence l'intérêt de saisir le point de vue d'autres acteurs de la dynamique expérientielle et identitaire explorée dans cette thèse.
- Offrir des espaces et des moments formels ou informels pour permettre aux EA de se rencontrer et d'échanger ensemble : communautés d'apprentissage professionnelles, groupes de codéveloppement professionnel, invitations à des évènements scientifiques et professionnels, etc. Ces évènements et interactions permettraient aux EA de développer une vision commune, de partager leurs savoirs professionnels et de se positionner en tant qu'accompagnateurs, ce qui contribuerait à la construction de leur identité professionnelle et à leur développement professionnel (Wittorski, 2009).
- Proposer une offre de formations axées sur les savoirs professionnels d'accompagnement afin de préciser le mandat confié (savoirs contextuels et sur les finalités), les attentes par rapport à la manière d'agir et à la posture d'accompagnement souhaitée avec ses implications psychologiques et éthiques (savoirs relationnels), le déroulement de l'accompagnement (savoirs processuels) et son déploiement dans le temps (savoirs temporels).
- Définir davantage les savoirs processuels, c'est-à-dire ceux liés à la démarche d'accompagnement. Pour ce faire, les phases de l'accompagnement de Boutinet (2007) pourraient constituer un point de départ intéressant. Ces phases comprennent le diagnostic de la situation, l'ébauche du projet, la mise en œuvre du projet et l'évaluation du projet d'accompagnement.

- Adapter les documents destinés aux EA de l'enseignement professionnel afin de tenir compte des réalités spécifiques à ce secteur. Notamment, le rôle de soutien que s'attribuent les EA, les contraintes éthiques en situation de collégialité, la présence des conseillers pédagogiques parmi les EA et le contexte de transition vers l'enseignement constituent quelques exemples à intégrer, sans quoi, il s'avère difficile de prétendre valoriser et reconnaître le rôle de ces professionnels.

Les recommandations énoncées pour les milieux universitaires comportent donc des pistes de recherche et de développement pour des dispositifs collaboratifs à mettre en œuvre. Elles insistent également sur la création et l'amélioration des outils et des formations.

5.8 Les recommandations pour les milieux de pratique

Comme mentionné précédemment, les propositions destinées aux différents milieux ne peuvent se réaliser pleinement que si elles se déploient dans un horizon partenarial. Néanmoins, les recommandations suivantes s'adressent principalement aux milieux de pratique et aux acteurs des CFP.

- Inviter les directions, les directions adjointes, les conseillers pédagogiques et les autres professionnels concernés à définir leur rôle par rapport aux EA et à l'accompagnement qu'ils assurent auprès des stagiaires. Les résultats montrent que les EA s'attendent à une certaine reconnaissance ou valorisation de la part de ces instances, ce qui incite à promouvoir leurs rôles.
- Réviser les critères de sélection des EA en enseignement professionnel (Gouvernement du Québec, 2001, 2008) pour établir l'intérêt de sélectionner le conseiller pédagogique pour accompagner des stagiaires (Duchesne, 2016). La possibilité de développer le rôle de mentor des conseillers pédagogiques auprès

d'EA semble par ailleurs pertinente. Également, s'assurer de respecter les critères en ce qui concerne les EA, car le fait de négliger la formation, l'expérience ou la maîtrise des compétences professionnelles fragilise l'identité d'EA et l'exercice de ce rôle crucial.

- Développer la culture organisationnelle de la formation continue dans les CFP. Lorsque des directions, des directions adjointes ou des conseillers pédagogiques de CFP repèrent des enseignants engagés, la formation de la relève et le rôle d'EA peuvent venir soutenir leur engagement. Les instances responsables peuvent proposer de suivre les formations offertes par les universités. D'autant que, comme l'indiquent les EA interrogés dans cette recherche et les conclusions de Gagnon (2017), se développer en tant qu'EA permet également évoluer en tant qu'enseignant.
- Mettre en place des dispositifs d'accueil des nouveaux enseignants en FP et en confier la responsabilité partagée à des EA ou à des enseignants susceptibles de le devenir.
- Encourager les EA à se réunir et à échanger pour optimiser les pratiques d'accompagnement et ainsi contribuer à la formation des stagiaires. Les directions et les conseillers pédagogiques, voire les instances universitaires, pourraient d'ailleurs être conviés à se joindre occasionnellement à ces rencontres principalement pour construire une vision commune de l'accompagnement.

Qu'ils s'agissent d'adapter les guides relatifs à la formation en milieu de pratique ou de réviser les critères de sélection des EA en enseignement professionnel, un autre partenaire majeur doit être évoqué. Sans adresser une section formelle aux instances ministérielles, les recommandations émises insistent fermement sur l'importance de considérer les distinctions du secteur professionnel. De manière générale, cette recherche souligne une certaine désuétude des lignes directrices, des guides et des outils mis à disposition des milieux universitaires et professionnels. Tout changement

doit, par ailleurs, se réaliser dans une perspective de partenariat entre ces trois instances. De ce fait, les acteurs ministériels doivent impliquer les chercheurs et les praticiens spécialisés dans le secteur de l'enseignement professionnel pour toutes questions relevant de ce secteur et, encore davantage, pour tous dossiers touchant l'ensemble des ordres d'enseignement, comme les stages en formation initiale.

En tout dernier lieu, cette étude a pris forme d'un constat par rapport aux travaux existants et au contact des enseignants de la FP : le parcours professionnel des enseignants du secteur professionnel ne s'arrête pas à l'enseignement, l'accompagnement en constitue une autre période. Cette nouvelle période se caractérise par de la formation continue, des savoirs professionnels d'accompagnement et une nouvelle identité, celle d'accompagnateur. À travers les lunettes théoriques et conceptuelles, il a été possible de comprendre comment l'expérience professionnelle contribue à construire cette identité professionnelle d'EA. Par les événements et les interactions vécus, l'EA intériorise son rôle et construit ses savoirs professionnels, ce qui lui permet d'orienter sa conduite. Il en ressort que l'enjeu majeur pour que les EA consolident leur identité et leurs savoirs d'accompagnement en se sentant valorisés et reconnus consiste à affermir le sentiment d'appartenance au groupe des EA. Pour développer et renforcer cette dimension collective du rôle d'EA, la mise en place d'espaces et de moments pour favoriser le partage de savoirs et d'expertises professionnels entre les EA constitue une avenue prioritaire à explorer.

ANNEXE A : APPROBATION ÉTHIQUE

UQAC

Comité d'éthique de la recherche
Université du Québec à Chicoutimi

APPROBATION ÉTHIQUE

Dans le cadre de l'Énoncé de politique des trois conseils : *éthique de la recherche avec des êtres humains 2* (2014) et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains* de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

Les membres jugent que ce projet rencontre les critères d'une recherche à risque minimal.

Responsable(s) du projet de recherche :	<i>Madame Adrienne Gagné, Étudiante Doctorat en éducation, UQAC</i>
Direction de recherche : <i>(elle qu'indiquée dans la demande d'approbation éthique)</i>	<i>Madame Sandra Coulombe, Professeure Département des sciences de l'éducation, UQAC</i>
Codirection de recherche : <i>(elle qu'indiquée dans la demande d'approbation éthique)</i>	<i>Monsieur Marc Boutet, Professeur Université de Sherbrooke</i>
Projet de recherche intitulé :	<i>L'apport de l'expérience à la construction de l'identité professionnelle d'enseignant associé en enseignement professionnel</i>
No référence du certificat :	<i>602.454.02</i>
Financement :	<i>S/O Titre lors de la demande de financement :</i>

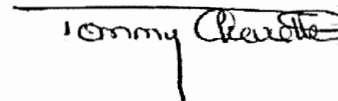
La présente est valide jusqu'au 22 février 2019.

Rapport de statut attendu pour le 22 janvier 2019 (rapport final).

N.B. le rapport de statut est disponible à partir du lien suivant : <http://recherche.uqac.ca/rapport-de-statut/>

Date d'émission initiale de l'approbation : 22 février 2018

Date(s) de renouvellement de l'approbation :



Tommy Chevette,
Professeur et président du Comité d'éthique de la
recherche avec des êtres humains de l'UQAC

ANNEXE B : INVITATION DESTINÉE AUX ENSEIGNANTS ASSOCIÉS

**Recherche sur les parcours professionnels
des enseignant(e)s-associé(e)s en
enseignement professionnel au Québec**

PAR ANDRÉANNE GAGNÉ,
DOCTORANTE EN ÉDUCATION

Êtes-vous ou avez-vous déjà été enseignant(e)-associé(e)?
Votre expérience est importante! Vous êtes invités à répondre à
un questionnaire d'une vingtaine de minutes sur votre parcours.

**CLIQUEZ ICI POUR PLUS D'INFORMATIONS
ET REMPLIR LE QUESTIONNAIRE**

VOUS N'AVEZ PAS À FOURNIR DE NOMS DE LIEUX OU DE PERSONNES. LES
DONNÉES SERONT TRAITÉES DE MANIÈRE CONFIDENTIELLE ET ANONYME.

Les précisions sur le projet, également comprises dans le courriel d'invitation, se trouvent à la page suivante.

PRÉCISIONS SUR LE PROJET DE RECHERCHE

Vous occupez un rôle important dans la formation de la relève enseignante dans votre secteur. Mon nom est Andréanne Gagné (étudiante-chercheuse en éducation) et je m'intéresse à l'expérience vécue tout au long de votre parcours professionnel et la manière dont elle contribue vous définir professionnellement.

Aucun risque n'est anticipé à votre participation et il se pourrait que ce soit un moment de réflexion intéressant pour vous-mêmes, puisque c'est de votre expérience qu'il est question.

La recherche vise à 1) expliciter les parcours et la situation professionnelle des enseignants associés en enseignement professionnel, 2) identifier des événements et des personnes déterminants dans le parcours vers l'accompagnement de stagiaires et 3) décrire des savoirs professionnels particuliers au rôle d'enseignant associé dans ce secteur. Pour atteindre ces objectifs, je solliciterai également la participation de 10 volontaires pour participer à deux entretiens d'environ 1 heure (moment et lieu de votre choix). Vos réponses aux questionnaires sont déjà une contribution importante, vous êtes libres de poursuivre ou non avec les entretiens, mais celles-ci permettront encore davantage de connaître et d'améliorer, s'il y a lieu, la réalité des enseignant(e)s associé(e)s du secteur professionnel.

Andréanne Gagné

Étudiante au doctorat en éducation, Université du Québec à Chicoutimi
418-550-8168, andreanne.gagne@uqac.ca

ANNEXE C : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LE QUESTIONNAIRE

Annexe 2 : Consentement pour le questionnaire électronique

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche intitulé: «L'apport de l'expérience à la transition vers l'identité professionnelle d'enseignant associé en enseignement professionnel».

Avant de remplir ce questionnaire, prenez le temps de lire et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au responsable du projet (andreeanne.gagne@uqac.ca).

1. **Présentation:**
Mon nom est Andréanne Gagné, je suis étudiante au doctorat en éducation à l'UQAC et mes travaux de recherche portent sur le parcours et l'identité professionnelle des enseignants associés en enseignement professionnel.
2. **Contexte de l'étude et objectif(s):**
Plusieurs chercheurs se sont intéressés à la transition entre le métier et l'enseignement. Il est reconnu que ce passage entraîne plusieurs bouleversements et que les débuts dans la profession enseignante sont parsemés d'embûches. Pourtant, certains enseignants choisissent un jour ou l'autre de former la relève enseignante et deviennent enseignants associés. Ce questionnaire a pour but de dresser le portrait de votre situation et du parcours qui vous a mené vers l'accompagnement de stagiaire. Il s'insère dans une recherche qui porte sur la manière dont l'expérience vécue tout au long de votre parcours professionnel contribue à vous définir professionnellement et à occuper votre rôle d'enseignant associé auprès des stagiaires.
3. **Procédure ou Déroulement:**
Vous êtes invité à répondre à ce questionnaire en ligne. La passation devrait vous prendre environ 20 minutes. Si vous ressentez un malaise vis-à-vis d'une question, vous pourrez passer à la suivante.
4. **Risques et bénéfices.**
Il n'y a pas de désavantages associés à ce questionnaire, hormis le temps consacré pour le compléter. Au contraire, il se peut que le questionnaire vous permette de faire le point sur votre situation professionnelle. Par ailleurs, les informations obtenues contribueront à l'avancement des connaissances dans votre secteur d'enseignement. C'est une opportunité de mettre en évidence la situation de l'accompagnement en enseignement professionnel et les particularités du rôle de l'enseignant associé dans ce secteur. Ces résultats pourraient orienter les partenariats entre les universités et les centres de formation professionnelle, notamment par rapport aux formations offertes et aux outils utilisés pour accompagner les stagiaires.
5. **Confidentialité:**
Nous tenons à vous assurer que toutes les informations recueillies seront traitées de manière anonyme. Vous n'avez pas à fournir de noms ni de renseignements permettant l'identification de personne ou de lieu, y compris vous-même. Toutes les données seront conservées de façon confidentielle. Chaque participant possède un code unique et la responsable du projet avec son comité de direction sera la seule personne qui peut accéder à cette information codée à l'aide d'un mot de passe.
 - **Ce questionnaire vous est soumis par l'intermédiaire LimeSurvey dont le serveur est hébergé à l'UQAC. Ce faisant l'accès aux données est assujéti à la Loi sur l'accès à l'information du Canada.***À la fin du questionnaire, vous serez invité à laisser vos coordonnées si vous souhaitez être contactés pour la deuxième phase de la recherche qui comporte deux entretiens d'une heure. Les entretiens auront lieu à l'endroit et au moment de votre choix. Vous êtes libres d'y participer. Nous tenons également à vous assurer que vos coordonnées seront traités indépendamment de votre questionnaire. Aucun lien ne permettra d'associer vos réponses à vos coordonnées.*
6. **Conservation des données:**

Les données seront conservées pendant une période de 7 ans, puis détruites par la suite.

7. Compensation:
Aucune rémunération ou compensation n'est offerte pour la participation à ce projet de recherche.
8. Participation volontaire et droit de retrait de l'étude:
Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer en ne répondant pas au questionnaire envoyé.
9. Coordonnées:
*Si vous avez des questions ou si vous éprouvez un problème que vous croyez lié à votre participation, vous pouvez communiquer avec la responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes:
Andréanne Gagné
andreeanne.gagne@uqac.ca / 418 549-0331*
- Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du Comité d'éthique de la recherche aux coordonnées suivantes:
418 545-5011 poste 4704 ou cer@uqac.ca*
10. Consentement:
J'ai pris connaissance des informations ci-dessus et j'en comprends le contenu. De ce fait, ma participation à ce questionnaire est volontaire et je consens à ce que mes réponses soient utilisées pour les fins de ce projet de recherche.

J'accepte de participer:

- Oui. (1) (donne accès au questionnaire)
- Non. (2) (une fenêtre apparaît pour remercier de l'attention portée)

Question supplémentaire pour obtenir des données personnelles:

Lorsque la personne a cliqué sur «Envoyer», une fenêtre apparaît en lui confirmant l'envoi du questionnaire et la remerciant.

Désirez-vous être contacté pour la deuxième partie du projet de recherche (entretien) ?

- Oui. (1) (donne accès aux informations demandées)

*Veillez fournir les informations personnelles suivantes afin que nous puissions vous contacter pour l'entretien.
Toutes les informations seront confidentielles.*

NOM COMPLET
ADRESSE ÉLECTRONIQUE
NUMÉRO DE TÉLÉPHONE

- Non. (2) (une fenêtre apparaît pour remercier le participant)

ANNEXE D : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES ENTRETIENS

Formulaire d'information et de consentement pour les entretiens biographiques

1. TITRE DU PROJET

L'apport de l'expérience à la transition vers l'identité professionnelle d'enseignant associé en enseignement professionnel

2. RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

2.1 Responsable : Andréanne Gagné, étudiante au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi

2.2 Directeurs de recherche (si le responsable est un étudiant)

Sandra Coulombe, professeure-chercheuse à l'Université du Québec à Chicoutimi (Directrice)
Marc Boutet, professeur-chercheur à l'Université de Sherbrooke (Codirecteur)

3. PRÉAMBULE

Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche. Avant d'accepter d'y participer et de signer ce formulaire de consentement, prenez le temps de lire et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Si ce formulaire contient des informations qui ne vous semblent pas claires, nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au responsable du projet (andreeanne.gagne@uqac.ca).

4. NATURE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

4.1 Description du projet de recherche

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à la transition vécue par les enseignants de la formation professionnelle entre le métier et l'enseignement. Il est reconnu que ce passage provoque plusieurs bouleversements et que les débuts dans la profession sont parsemés d'embûches. Pourtant, certains enseignants choisissent un jour ou l'autre de former la relève enseignante et deviennent enseignants associés. C'est ce rôle d'accompagnement occupé par les enseignants associés qui retient notre attention. Plus particulièrement, c'est la manière dont l'expérience vécue tout au long du parcours professionnel permet d'interpréter et d'exercer ce rôle auprès des stagiaires en enseignement professionnel.

4.2 Objectif(s) spécifique(s)

Les entretiens ont pour but de repérer des personnes et des événements importants qui ont marqué votre parcours professionnel en tant qu'enseignant associé. Ils visent également à dégager ce qui vous semble important pour occuper votre rôle, de même que les connaissances et les savoirs qui permettent d'accompagner un stagiaire en enseignement professionnel.

4.3 Déroulement

Pour atteindre ces objectifs, nous réaliserons deux rencontres d'environ 1h00 à 1h30 à deux semaines d'intervalle. Pendant le premier entretien, nous tenterons de reconstruire le parcours professionnel qui vous a mené vers le rôle d'enseignant associé, ainsi que votre réalité d'accompagnement de stagiaires. Cet entretien sera enregistré pour que la responsable puisse analyser les échanges et dégager les moments et les personnes importants dans le discours. Après ce premier entretien, les participants seront invités, sur base volontaire, à partager leur curriculum vitae afin de faciliter la reconstruction du parcours professionnel. Lors du deuxième entretien, également enregistré sur support audio, nous reviendrons sur ces éléments pour approfondir les traces qu'ils ont laissées dans votre parcours et leur importance par rapport à votre rôle d'enseignant associé.

5. AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

Il n'y a pas de risques ou d'inconvénients associés à la participation aux entretiens. Les entretiens sont individuels, dans un lieu et à un moment choisis par vous. Vous pourriez même en profiter pour faire le point sur votre situation professionnelle. De plus, votre participation permettra de mettre en lumière votre situation en tant qu'enseignant associé. Vous pourrez vous exprimer sur le parcours qui vous a mené vers l'accompagnement de stagiaires, la complexité de ce rôle et les aspects qui vous ont aidé ou nui au cours au fil de votre expérience. Votre point de vue permettra de faire avancer les connaissances par rapport au parcours des enseignants associés et le rôle d'accompagnement auprès des stagiaires.

6. CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES

Nous tenons à vous assurer que toutes les informations recueillies seront traitées de manière anonyme et confidentielle. Lors des entretiens, vous n'avez pas à fournir de noms ni de renseignements permettant l'identification de personne ou de lieu, y compris de vous-même. Si de telles informations étaient mentionnées, nous les retirerions lors de la transcription des entretiens. Lors de la diffusion des résultats, aucune

Nous tenons à vous assurer que toutes les informations recueillies seront traitées de manière anonyme et confidentielle. Vous n'avez pas à fournir de noms ni de renseignements permettant l'identification de personne ou de lieu, y compris de vous-même. Si de telles informations étaient mentionnées, nous les retirerions lors de la transcription des entretiens. Toutes les données seront conservées de façon confidentielle et sous clé pendant 7 ans. Elles seront par la suite détruites conformément aux normes en vigueur à l'Université du Québec à Chicoutimi. Chaque participant sera identifié par un code et la responsable du projet, avec son comité de direction, sera la seule personne pouvant accéder à ces informations.

7. PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

Votre participation est volontaire. Vous pouvez en tout temps refuser de répondre à une question ou vous retirer du projet en cours de participation. Nous détruirons les données recueillies à votre demande.

8. INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Il n'y a pas d'indemnité associée à votre participation.

9. PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions ou si vous éprouvez un problème que vous croyez lié à votre participation, vous pouvez communiquer avec la responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes:

Andréanne Gagné
andreeanne.gagne@uqac.ca / 418 549-0331

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec la coordonnatrice du Comité d'éthique de la recherche aux coordonnées suivantes:
418 545-5011 poste 4704 ou cer@uqac.ca

10. CONSENTEMENT du participant

J'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que mon consentement soit éclairé. Je suis satisfait des réponses à mes questions et du temps que j'ai eu pour prendre ma décision.

Je consens à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Je comprends que je suis libre d'accepter de participer et que je pourrai me retirer en tout temps de la recherche si je le désire, sans aucun préjudice ni justification de ma part. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

Nom et signature du participant

Date

Signature de la personne qui a obtenu le consentement si différent du chercheur responsable du projet de recherche.

J'ai expliqué au sujet de recherche les termes du présent formulaire d'information et de consentement et j'ai répondu aux questions qu'il m'a posées.

Nom et signature de la personne qui obtient le consentement

Date

Signature et engagement du chercheur responsable du projet

Je certifie qu'un membre autorisé de l'équipe de recherche a expliqué au participant les termes du formulaire, qu'il a répondu à ses questions et qu'il lui a clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice.

Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au sujet de recherche.

Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche

Date

ANNEXE E : LISTE DES QUESTIONS D'ENTRETIEN ET LEURS REFORMULATIONS

CARRIÈRE INITIALE

Définition de soi

- Au moment de votre carrière initiale, comment vous décriviez-vous professionnellement?
- Comment vous perceviez-vous pendant cette partie de votre carrière?
- Par rapport au métier, comment vous définissiez-vous?

Évènements et personnes

- Au cours de votre carrière y a-t-il eu des personnes qui vous ont marqué par rapport à l'accompagnement de vos stagiaires?
- Est-ce qu'il y a des personnes pendant la carrière initiale qui ont laissé des traces?
- Au cours de votre expérience professionnelle y a-t-il eu des évènements qui vous ont marqué par rapport à l'accompagnement de vos stagiaires?
- Est-ce qu'il y a d'autres personnes ou évènements qui ont marqué cette période de votre parcours?
- Pendant la période qui correspond à votre première carrière, y a-t-il eu des personnes ou des évènements qui ont été marquants au point d'influence votre manière d'accompagner les stagiaires?

Formation

- Quelle formation avez-vous par rapport à votre métier?
- Votre formation est-elle utile pour accompagner un stagiaire?
- Est-ce qu'il y a eu des formations plus déterminantes que d'autres?

Expérience

- Diriez-vous que votre carrière initiale est pertinente pour accompagner des stagiaires?
- Est-ce que votre expérience de métier est importante pour accompagner un stagiaire?
- Diriez-vous que votre carrière initiale est utile pour accompagner des stagiaires?
- En quoi la période qui correspond au métier a été déterminante dans votre cheminement vers le rôle d'EA?
- De quelle manière la carrière initiale peut être utile pour être EA?
- Diriez-vous que votre formation et votre expérience dans votre première carrière vous sont utiles pour être EA?
- Est-ce que la carrière que vous menez dans votre métier vous aide comme EA?
- Y a-t-il des choses que vous avez apprises pendant votre carrière initiale qui vous sont encore utiles pour accompagner un stagiaire?
- Quelle influence à votre première carrière sur l'accompagnement de vos stagiaires?

Aspirations

- Au moment de terminer vos études, quelles étaient vos aspirations professionnelles?
- Aviez-vous envisagé l'enseignement au cours de votre carrière initiale?

Autres

- Est-ce que cela change votre manière d'agir comme EA?
- Avez-vous occupé d'autres emplois?

TRANSITION VERS L'ENSEIGNEMENT

Découverte

- Comment ce changement vers la FP est-il arrivé?
- Comment s'est présenté l'enseignement dans votre parcours?

Déroulement

- Comment s'est déroulé le passage du métier vers l'enseignement?
- Comment s'est déroulée votre insertion dans la profession enseignante?
- Comment s'est déroulée votre transition vers l'enseignement?

Évènements ou personnes

- Lorsque de votre transition vers l'enseignement, y a-t-il eu des personnes ou des situations significatives?

Expérience

- Votre insertion en enseignement vous sert-elle lorsque vous accompagnez un nouvel enseignant?
- Est-ce que votre transition vers l'enseignement vous influence dans votre accompagnement?

ENSEIGNEMENT*Définition de soi*

- Comment vous décririez-vous comme enseignant?
- Comme enseignant, comment vous décririez-vous?
- Qu'elle est la différence entre vous comme professionnel de métier et vous comme enseignant?

Déroulement

- Comment s'est déroulé votre parcours dans la profession enseignante?
- Comment s'est déroulée votre carrière en enseignement?

Évènements ou personnes

- Est-ce qu'il y a des personnes ou des évènements liés à l'enseignement qui ont contribué à l'EA que vous êtes?
- Depuis que vous êtes enseignant, y a-t-il eu des personnes ou des évènements significatifs?
- Pendant votre carrière en enseignement, est-ce qu'il y a eu des personnes ou des évènements qui vous ont marqué?
- Est-ce que vos collègues contribuent à l'EA que vous êtes?
- Est-ce que vos élèves jouent un rôle dans votre manière d'être EA?
- Comment [cet évènement] a contribué à votre parcours?
- Qu'est-ce que [cette personne] vous a apporté?
- Que vous apporte votre implication dans [ce comité]?

Formation

- Concernant la période de l'enseignement, quelle formation avez-vous complétée?
- Est-ce que votre formation universitaire contribue à votre rôle d'EA?
- Comment votre certificat et votre baccalauréat vous aident dans votre rôle d'EA?

Expérience

- De quelle manière votre expérience en enseignement est-elle utile pour être EA?
- Quels sont les aspects de la tâche enseignante que vous souhaitez transmettre à vos stagiaires?
- Est-ce que votre expérience en enseignement est déterminante pour accompagner un stagiaire?

Aspirations

- Quelles étaient vos aspirations comme enseignant?

TRANSITION VERS L'ACCOMPAGNEMENT*Découverte*

- À quel moment les stagiaires se sont présentés dans votre parcours?
- Comment s'est présenté l'accompagnement des stagiaires dans votre parcours?
- Comment s'est présenté le rôle d'EA?

Aspirations

- Pouvez-vous me parler de ce qui vous a mené à devenir EA?

- Pourquoi désiriez-vous accompagner des stagiaires?
- Qu'avez-vous pensé lorsque l'offre d'accompagner un stagiaire s'est présentée?

ACCOMPAGNEMENT

Définition de soi

- Pour vous que signifie être EA?
- Comment vous décririez-vous en tant qu'EA?
- Comment définissez-vous votre rôle d'EA?
- Pouvez-vous décrire le rôle d'EA?
- Est-ce que le rôle d'EA est différent de celui d'enseignant en FP?
- Comment vous êtes-vous approprié votre rôle?
- Qu'est-ce que ce rôle exige de vous?
- Direz-vous que vous vous sentez légitime et compétent dans votre rôle d'EA?
- Qu'est-ce qui est important pour être un bon EA?

Déroulement

- Comment se déroule l'accompagnement d'un stagiaire normalement?
- Comment se déroule le processus d'accompagnement?
- Comment se déroule votre rôle d'EA?
- Lorsque vous abordez le stagiaire, quelles sont les principales étapes de votre accompagnement?
- Quelles sont vos priorités lorsque vous accompagnez une stagiaire?
- Sur quoi travaillez-vous principalement avec vos stagiaires?
- Quels objectifs poursuivez-vous avec un stagiaire?
- Accompagner un stagiaire d'un autre programme, est-ce que ça change quelque chose à votre rôle?

Formation

- Avez-vous eu des formations sur l'accompagnement?
- En ce qui concerne l'accompagnement, avez-vous suivi des formations ou reçu des documents utiles?
- Avez-vous reçu des documents qui vous ont été utiles?
- En quoi les formations ont-elles été le plus utiles?
- Qu'avez-vous retenu principalement de vos formations d'EA?
- Suivriez-vous à nouveau des formations sur l'accompagnement? Si oui, sur quoi devraient-elles porter?
- Auriez-vous aimé avoir de la formation par rapport à votre rôle d'EA? Si oui, quels thèmes devraient être abordés?
- N'ayant pas suivi de formation par rapport à l'accompagnement, en suivriez-vous dans l'avenir? Et sur quoi devraient-elles porter?

Évènement et personnes

- Y a-t-il des personnes ou des évènements qui vous ont aidé à vous approprier le rôle d'EA?
- Y a-t-il des gens qui vous ont aidé à vous approprier ce rôle d'accompagnement?
- Est-ce qu'il y a des évènements et des personnes qui vous ont aidé à développer ces aptitudes?
- Est-ce qu'il y a des personnes qui vous soutiennent dans votre rôle d'EA?
- Y a-t-il d'autres personnes qui vous supportent dans votre rôle d'EA?
- Y a-t-il eu des personnes ou des évènements déterminants par rapport au rôle d'EA?
- Est-ce que vos stagiaires ont contribué à votre rôle d'EA?
- De quelle manière les superviseurs universitaires vous ont-ils aidé dans votre rôle?
- Vous sentez-vous soutenue dans votre rôle d'EA?

Expérience

- De façon générale, qu'est-ce qui vous aide le plus à accompagner des stagiaires?
- Qu'est-ce qui vous a le plus aidé à vous approprier votre rôle d'EA?
- Qu'est-ce qui facilite l'accompagnement d'un stagiaire?
- Sur quoi vous basez-vous pour accompagner un stagiaire?

Développement professionnel

- Qu'est-ce que le rôle d'EA vous apporte?

Aspirations

- Continuerez-vous à accompagner des stagiaires?
- Pour quelles raisons pensez-vous continuer d'accompagner des stagiaires?

Autres

- Par rapport à la réalité de l'accompagnement des stagiaires en FP, y a-t-il des obstacles ou des défis à relever?
- Qu'auriez-vous aimé savoir avant d'accompagner votre premier stagiaire?
- En résumé, que pensez-vous de la situation de l'accompagnement des stages en enseignement professionnel aujourd'hui?

AUTRES*Définition de soi*

- Aujourd'hui, si je vous demande comment vous vous définissez professionnellement, où en êtes-vous?
- Aujourd'hui, vous vous définissez comment professionnellement?

Déroulement

- Pouvez-vous me raconter votre parcours professionnel?
- Pouvez-vous me raconter votre parcours depuis vos études secondaires jusqu'à aujourd'hui?

Évènements et personnes

- Est-ce que [vos proches] ont contribué à votre parcours d'EA?
- Vous avez parlé de votre [nom de la personne], vous apporte-t-il quelque chose comme EA?

Expérience

- Comment résumeriez la contribution de l'ensemble de votre parcours pour être EA?
- Comment résumeriez-vous le parcours qui vous a mené à pouvoir former un nouvel enseignant?
- Comment votre parcours professionnel contribue à l'EA que vous êtes?
- De quelle manière l'ensemble de votre parcours professionnel, depuis votre carrière initiale, vous permet d'agir comme EA aujourd'hui?
- De quelle manière votre parcours professionnel vous influence comme EA?

Aspirations

- Comment envisagez/entrevoyez-vous la suite de votre carrière?

ANNEXE F : APERÇU DU CODAGE DES ENTRETIENS BIOGRAPHIQUES

Ordre EA	Segment	Périodes	Niveaux	Ordre seq.	Actants	Dimensions acc.	Codes émergents	Responsabilités	Objets
EA12 17	C'est ma première session que je suis enseignant associé. Nous ne sommes pas nombreux à l'école et le CP avait fait la demande.	5 Accompagnement	2 Séquence	1			Motif/demande		
EA12 18	Ce que je trouve intéressant, c'est la possibilité de développer la ressource humaine dans le CFP. J'ai quand même une facilité avec cela.	5 Accompagnement	4 Proposition argumentaire			Visée	Interprétation		
EA12 19	Ce qui est intéressant, c'est que je suis dans les plus jeunes à offrir l'accompagnement. Ce qui veut dire que les plus jeunes, ils ont parfois tendance à aller chercher qui est plus dans leur groupe d'âges, surtout quand vient le temps de parler de TIC, des réalités, des troubles de comportement ou d'apprentissage. Quelqu'un qui est passé par le même cheminement récemment, c'est peut-être plus facile d'entrer en relation et d'avoir de bonnes conversations.	5 Accompagnement	4 Proposition argumentaire			Relation		Interagir	
EA12 29	Si mon candidat me renvoie des travaux bourrés de fautes d'orthographe et que je le félicite en lui renvoyant le travail, ça veut dire que cet enseignant devant la classe, il écrira mal au tableau. Cela va nuire à sa crédibilité et il va baisser chaque fois qu'il enseignera à un élève qui lit et écrit adéquatement. Si je laisse aller le travail, j'accepte et tolère le travail. Si je lui renvoie en lui expliquant la rigueur et que je fais le lien avec la compétence 2 et mes expériences de vie comme des commentateurs que j'ai eues de prof à l'école à certains niveaux, ça peut être la conscientisation qui peut mener le candidat à changer son comportement. C'est là que l'impact, je vais l'avoir eu.	5 Accompagnement	4 Proposition argumentaire			Démarche		Assurer la conformité	
EA12 48	Avez-vous suivi des formations comme EA?	5 Accompagnement	1 Question						
EA12 49	J'ai eu les présentations à distance, mais pas de cours concret. Je les ai eues version enregistrée et en direct. Dans la version enregistrée, j'ai été un peu déçu parce que, peut-être que pour des gens qui ne sont pas à l'aise avec les technologies c'est plus utile, mais moi je n'ai pas appris grand-chose. Ça explique le cheminement universitaire, mais moi j'avais déjà relu le plan de cours et le cheminement de l'élève, en plus d'avoir mon bac, ça devient répétitif.	5 Accompagnement	2 Séquence	2			Formation accompagnement		Conditions/processus
EA12 50	J'aurais peut-être eu plus besoin de consolider ce qu'ils attendent du rôle d'EA par rapport au stage en question. Par exemple, ce n'est pas normal de devoir lire trois documents en plus de regarder la vidéo pour comprendre si c'est un stage d'observation ou de prise en charge et combien d'heures de prise en charge. Parfois c'est complexe même de savoir quels travaux sont à remettre et quand.	5 Accompagnement	5 Autre*				Formation accompagnement		Attentes rôle
EA12 51	Pour un stagiaire la superviseuse m'a écrit pour savoir comment ça allait en cours de route, pour les autres, je n'ai jamais eu de nouvelles. C'est comme s'il n'y avait pas d'uniformité dépendamment du cours, du programme ou de l'université. Ça peut devenir complexe.	5 Accompagnement	3 Actant		Superviseur		Pas soutenu	Collaborer	
EA12 52	J'aimerais savoir concrètement mon rôle. C'est quoi les balises qu'on me donne. Quand j'ai une liste des travaux, que je vois que je n'ai pas un travail, j'envoie un courriel et on me répond que ce sont des lectures. C'est bien, mais comment je peux savoir si je dois m'occuper de ce travail ou non, s'il est important ou non?	5 Accompagnement	4 Proposition argumentaire			Démarche	Formation accompagnement	Assurer la conformité	Attentes rôle
EA12 54	Y'a-t-il des gens qui vous ont aidés à vous approprier ce rôle d'accompagnement?	5 Accompagnement	1 Question						
EA12 55	Il n'y a pas grand monde. Même mon conseiller pédagogique que je n'ai pas eu beaucoup d'informations de sa part. C'était lui la porte d'entrée au départ, mais je ne sais même pas s'il a fait les formations même s'il devait le faire.	5 Accompagnement	3 Actant		CP 1		Pas soutenu		
EA12 56	J'ai parlé à mon directeur pour avoir des informations sur le dégageant et comment ça fonctionnait. Il n'était même pas informé que je faisais ça.	5 Accompagnement	3 Actant		Direction		Pas soutenu		
EA12 57	Comment définiriez-vous votre rôle d'EA?	5 Accompagnement	1 Question						

RÉFÉRENCES

- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26-56.
- Anadón, M. (2006). La recherche dite "qualitative": de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anadón, M., Bouchard, Y., Gohier, C. et Chevrier, J. (2001). Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle. *Canadian Journal of Education*, 26(1), 1-17.
- Arpin, L. et Capra, L. (2008). Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Ayerbe, C. et Missonier, A. (2007). Validité interne et validité externe de l'étude de cas: principes et mise en oeuvre pour un renforcement mutuel. *Finance Contrôle Stratégie*, 10(2), 37-62.
- Baillauquès, S., Lavoie, M., Chaix, M.-L. et Héту, J.-C. (2002). L'identité chez les formateurs d'enseignants : échanges franco-québécois. Paris, France : L'Harmattan.
- Balleux, A. (2006a). L'entrée en enseignement professionnel au Québec: l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage. *Carriérologie*, 10(4), 603-627.
- Balleux, A. (2006b). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec: portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(1), 29-48.
- 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. Dans A. Balleux et T. Perez-Roux (dir.), *Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation* (vol. 11, p. 55-66). Nantes, France : Recherche en Éducation.
- Balleux, A. (2013). *La transition entre le métier et l'enseignement des nouveaux enseignants de formation professionnelle au Québec: un passage à comprendre et à accompagner*. Québec, Canada : Fonds de Recherche du Québec - Société et Culture.

- Balleux, A. (2014). Temporalité longue pour une formation à l'enseignement professionnel au Québec: ruptures et continuités au coeur des transitions. Dans T. Perez-Roux et A. Balleux (dir.), *Mutations dans l'enseignement et la formation: brouillages identitaires et stratégies d'acteurs* (p. 111-130). Paris, France : L'Harmattan.
- Balleux, A., Beaucher, C., Gagnon, C. et Saussez, F. (2016). Une transition professionnelle à la croisée du métier et de l'enseignement: Entre temps et espaces, quatre cadres d'analyse. Dans C. Gagnon et S. Coulombe (dir.), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel* (p. 42-70). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Balleux, A., Castellan, J. et Sahuc, P. (2010). Quelques parcours typiques d'entrée en enseignement professionnel en France et au Québec: croisement de perspectives. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 43-61.
- Balleux, A. et Gagnon, C. (2011). L'accompagnement dans la transition entre l'exercice d'un métier et son enseignement. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante: démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 153-166). Québec, Canada : Les éditions CEC.
- Balleux, A. et Gagnon, C. (2016). Accompagner des enseignants de l'enseignement professionnel dans un changement de posture entre héritage du métier et transmission en enseignement. *Questions Vives. Recherches en éducation* 1(24), 1-19.
- Balleux, A. et Perez-Roux, T. (2011). Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation (vol. 11). Nantes, France : Recherches en Éducation.
- Balleux, A. et Perez-Roux, T. (2013). Transitions professionnelles. *Recherche et Formation*, 74(1), 101-114.
- Barbier, J. M. (2008). Les rapports entre recherche, action et formation: distinctions et articulations. *Éducation permanente*, 1(177), 49-66.
- Barbier, J. M., Chaix, M. L. et Demailly, L. (1994). Éditorial du numéro spécial sur Recherche et développement professionnel. *Recherche et Formation*, 17(1), 5-8.
- Barbour, R. S. (2001). Checklists for improving rigour in qualitative research. *British Medical Journal*, 322(7294), 1115-1117.

- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *L'instrumentation dans la collecte des données, Hors Série*(1), 98-114.
- Beaucher, C., Mazalon, É. et Beaucher, V. (2016a). La complexité de la tâche des enseignants de formation professionnelle: défis du quotidien et défis de formation au regard du soutien à la persévérance et à la réussite de leurs élèves. Dans C. Gagnon et S. Coulombe (dir.), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel* (p. 72-98). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Beaucher, C., Mazalon, É. et Beaucher, V. (2016b). La complexité de la tâche des enseignants de formation professionnelle: défis du quotidien et défis de formation au regard du soutien à la persévérance et à la réussite de leurs élèves. Dans C. Gagnon et S. Coulombe (dir.), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel* (p. 71-98). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Berger, J.-L. et D'Ascoli, Y. (2012). Becoming a VET teacher as a second career: investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 317-341.
- Berger, J.-L. et Girardet, C. (2015). The determinants of VET educators' occupational choice. *Education and Training*, 57(1), 108-126.
- Blumer, H. (1937). Social psychology. Dans E. P. Schmidt (dir.), *Man and society* (p. 144-198). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Blumer, H. (1969). Symbolic interactionism: perspective and method. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1970). La reproduction. Les fonctions du système d'enseignement Paris, France : Éditions de Minuit.
- Boutet, M. (2001). Une formation continue des enseignants par l'encadrement de stagiaires en formation initiale. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, D. Pierre-André et D. Martin (dir.), *La formation continue: de la réflexion à l'action* (p. 187-208). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M. et Pharand, J. (2008). L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Boutet, M. et Rousseau, N. (2002). Les enjeux de la supervision pédagogique des stages. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M. et Villemin, R. (2014). L'accompagnement : un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. *Phronesis*, 3(1-2), 81-89.
- Boutin, G. (1997). L'entretien de recherche qualitatif. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Boutinet, J.-P. (2002). Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement. *Éducation permanente*, 153(4), 241-251.
- Boutinet, J.-P. (2007). Penser l'accompagnement adulte: ruptures, transitions, rebonds. France : Presses universitaires de France.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. et Bru, M. (2006). Introduction: Le développement professionnel des enseignants: apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.
- Burke, P. J. et Stets, J. E. (2009). Identity Theory. New York : Oxford University Press.
- Caetano, A. P. (2016). La modélisation systémique des dilemmes professionnels des enseignants, dans les contextes de recherche-formation. *Recherches Qualitatives, Hors-série*(18), 78-95.
- Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. (2004). *Towards a history of vocational education and training (VET) in Europe in a comparative perspective, vol. 1*. Office for Official Publications of the European Communities.
- Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. (2015). *Vocational pedagogies and benefits for learners: practices and challenges in Europe* (47). Luxembourg: CEDEFOP.
- Chaix, M.-L. et Baillauquès, S. (2002). L'identité chez les formateurs d'enseignants. Dans S. Baillauquès, M. Lavoie, M.-L. Chaix et J.-C. Héту (dir.), *L'identité chez les formateurs d'enseignants: échanges franco-québécois* (p. 15-31). Paris, France : L'Harmattan.
- Chapple, A. et Rogers, A. (1998). Explicit guidelines for qualitative research: a step in the right direction, a defence of the 'soft' option, or a form of sociological imperialism? *Family practice*, 15(6), 556-561.

- Charland, J.-P. (1982). *L'enseignement spécialisé au Québec: 1867 à 1982*. Québec, Canada : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail* (5e éd.). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Collerette, P. (1997). L'étude de cas au service de la recherche. *Recherche en soins infirmiers*, 50(Septembre), 81-88.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. (2005). *La formation en milieu de pratique: de nouveaux horizons à explorer*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. (2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante: Avis au ministre de l'Éducation*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. (2002). *Offrir la profession en héritage* Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant. (2006). *La formation en milieu de pratique: De nouveaux horizons à explorer (avis complémentaire)*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Correa Molina, E. (2011). Ressources professionnelles du superviseur de stage: une étude exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 307-325.
- Côté, L. et Turgeon, J. (2002). Comment lire de façon critique les articles de recherche qualitative en médecine. *Pédagogie médicale*, 3(2), 81-90.
- Coulombe, S., Zourhlal, A. et Allaire, S. (2010). Des obstacles à l'insertion des nouveaux enseignants en formation professionnelle. *Formation et Profession*, 17(2), 25-28.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks: SAGE Publications inc.
- Creswell, J. W. et Creswell, D. J. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oak: SAGE Publications inc.

- Daunais, J. P. (1993). L'entretien non directif. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenge of lifelong learning*. Londres : Palmer Press.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations: Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Deltand, M. et Kaddouri, M. (2014). Les individus face à l'épreuve des transitions biographiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(2), 1-16.
- Demazière, D. (2003). *Matériaux qualitatifs et perspective longitudinale. La temporalité des parcours professionnels saisis par les entretiens biographiques*. Céreq - Lasmas-idL.
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et société*, 1(123), 15-35.
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches qualitatives*, 30(1), 61-83.
- Demazière, D. et Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris, France : Nathan.
- Desaulniers, M.-P. (2002). La dimension éthique de la supervision ou l'art de la médiation. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 129-140). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques* (2e éd.). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Desbiens, J.-F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2012). *J'ai mal à mon stage: Problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Desbiens, J.-F., Spallanzani, C. et Borges, C. (2013). *Quand le stage en enseignement déraile*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Deschenaux, F., Monette, M. et Tardif, M. (2012). *État de la situation de la formation à l'enseignement professionnel au Québec*. Québec, Canada : Table MELS-Universités.
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2008). L'accès à la carrière enseignante en formation professionnelle au secondaire: le choix d'un espace professionnel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11(1), 1-16.
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2010a). De la pratique à l'enseignement d'un métier en formation professionnelle au Québec : un passage volontaire. *Pensée plurielle*, 24(2), 131-143.
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2010b). De la pratique à l'enseignement d'un métier: l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel. *Éducation et francophonie*, 38(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. Dans A. Balleux et T. Perez-Roux (dir.), *Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation* (vol. 11, p. 15-26). Nantes, France : Recherche en Éducation.
- Deschenaux, F., Roussel, C. et Alexandre, M. (2013). La formation universitaire : moteur de la reconfiguration de l'habitus d'enseignants québécois de la formation professionnelle. *Les Dossiers de Sciences de l'Éducation*, 30(1), 71-83.
- Deschenaux, F., Roussel, C. et Boucher, N. (2008). La transition vers l'enseignement en formation professionnelle au secondaire. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire: une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 107-124). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Deschenaux, F. et Tardif, M. (2016). Devenir enseignant en formation professionnelle au Québec: la collaboration entre les acteurs favorise-t-elle la persévérance? *Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 1-23.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience* (vol. 10). United-States: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: The MacMillan Company.

- Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés contemporaines*, 29(1), 73-85.
- Dubar, C. (2010). La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles (4e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Dubet, F. (1994). Sociologie de l'expérience. Paris, France : Éditions du Seuil.
- Dubet, F. (1999). Préface. Dans M. Tardif et C. Lessard (dir.), *Le travail enseignant au quotidien* (p. IX-XIII). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Dubet, F. (2007). L'expérience sociologique. Paris, France : Éditions La Découverte.
- Dubet, F. (2012). La construction de l'expérience [entretien intégral]. *Recherche & Formation*, 70(1), 1-11.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). Sociologie de l'expérience scolaire. Paris, France : Éditions du seuil.
- Duchesne, C. (2011). Effectuer une transition professionnelle pour donner un sens à sa vie. Dans A. Balleux et T. Perez-Roux (dir.), *Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation* (vol. 11, p. 26-38). Nantes, France : Recherche en Éducation.
- Duchesne, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(1), 635-656.
- Dugal, J.-P. et Legros, V. (2010). Des entretiens de formation à l'identité professionnelle des enseignants maitres-formateurs. *Actualité de la recherche en éducation et en formation*. Université de Genève.
- Dumoulin, M.-J. (2014). La restructuration de l'expérience au cours de la première année d'enseignement: un accès au processus identitaire du débutant. *Phronesis*, 3(3), 39-51.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of management review*, 14(4), 532-500.
- Ericsson, K. A. et Simon, H. A. (1993). Protocol analysis. Verbal reports as data (2 éd.). Boston, Massachusetts : MIT press.

- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2011). Guide d'insertion professionnelle et syndicale pour les enseignantes et enseignants en formation professionnelle. Québec, Canada : FSE-CSQ.
- Fenneteau, H. (2002). Enquête: entretien et questionnaire. France : Dunod.
- Fenstermacher, G. et Richardson, V. (1994). L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1(1), 157-181.
- Firestone, W. A. (1993). Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research. *Educational researcher*, 22(4), 16-23.
- Forget, M.-H. (2013). Le développement des méthodes de verbalisation de l'action: un apport certain à la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 32(1), 57-80.
- Fortin, F. et Gagnon, J. (2010). Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives (2e éd.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Fustier, P. (2007). Personnalité carencée et lien d'accompagnement. Dans J.-P. Boutinet (dir.), *Penser l'accompagnement adulte* (p. 115-128). France : Presses universitaires de France.
- Gagné, A. (2015). *Les valeurs issues des carrières initiales des enseignants en formation professionnelle: leurs rôles dans le développement d'une nouvelle identité professionnelle d'enseignant* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada). Repéré à ProQuest Dissertations & Theses (10010912)
- Gagnon, C. (2010). Pratiques d'accompagnement des nouveaux enseignants en FP: résultats préliminaires d'une étude auprès des conseillers pédagogiques du Québec. *78e Congrès de l'ACFAS*. Université de Montréal.
- Gagnon, C. (2013). Analyse de l'échec du stage en enseignement professionnel: perceptions de formateurs quant aux difficultés des stagiaires et à l'accompagnement fourni. Dans J.-F. Desbiens, C. Spallanzani et C. Borges (dir.), *Quand le stage en enseignement déraile: Regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (p. 117-146). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Gagnon, C. et Boudreault, H. (2018). *Réflexion sur la formation professionnelle 2017: Bâtir ensemble la formation professionnelle du 21e siècle*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
- Gagnon, C., Coulombe, S. et Dionne, L. (2016). L'évolution de la formation du personnel enseignant en FP: des pistes de réflexion pour les universités québécoises. Dans C. Gagnon et S. Coulombe (dir.), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel* (p. 1-16). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, C. et Mazalon, É. (2016). L'apport des stages en alternance dans la formation à l'enseignement professionnel. Dans C. Gagnon et S. Coulombe (dir.), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel* (p. 165-188). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, C., Mazalon, É., Rousseau, A., Saussez, F., Balleux, A. et Beaucher, C. (2010). Fondements et pratique de l'alternance en formation à l'enseignement professionnel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 21-41.
- Gagnon, C. et Rousseau, A. (2010). Accompagnement des nouveaux enseignants en FP: fantasme ou réalité? *Formation et profession*, 17(2), 13-16.
- Gagnon, N. (2017). *Portrait de l'accompagnement mentorale au regard de l'agir compétent des enseignants-mentors oeuvrant dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) de l'Ontario* (Thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Ontario). Repéré à https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/35754/1/Gagnon_Nathalie_2017_th%C3%A8se.pdf
- Gagnon, Y.-C. (2011). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2 éd.). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreault, A. (2011). *L'identité professionnelle des enseignants en formation professionnelle ayant débuté à enseigner après plusieurs années d'expérience dans un métier: portrait d'un processus* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada). Repéré à ProQuest Dissertations & Theses (MR71192)
- Gendron, S. et Richard, L. (2015). La modélisation systémique en analyse qualitative: un potentiel de pensée innovante. Dans M. Caouette, D. Lussier-Desrochers et V. Godin-Tremblay (dir.), *La recherche qualitative : un vecteur d'innovations* (vol. 17, p. 78-97). Québec, Canada : Recherches Qualitatives.

- Gervais, C. et Desrosier, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants: questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C. et Molina, E. C. (2008). *Les stages en formation à l'enseignement: pratiques et perspectives théoriques*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société: éléments de la théorie de la structuration*. France : Presses universitaires de France.
- Giordano, Y. (2003). *Conduire un projet de recherche: une perspective qualitative*. France : EMS Management et Société.
- Girinshuti, C. (2017). Le choix du métier: typologie des trajectoires menant vers l'enseignement dans le canton de Vaud en Suisse. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74(1), 79-88.
- Giroux, N. (2003). L'étude de cas. Dans Y. Giordano (dir.), *Conduire un projet de recherche: une perspective qualitative* (p. 41-84). France : EMS Management et Société.
- Gohier, C. (2007). *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : Regards croisés*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement professionnel: Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2008). *La formation à l'enseignement: les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2011). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2015a). *Conditions et modalités pour obtenir un permis d'enseigner au Québec*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

- Gouvernement du Québec. (2015b). *Statistiques de l'éducation: Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Grossmann, S. (2011). Des enseignants qui res(is)tent : dynamiques identitaires et investissement du champ de l'enseignement professionnel au Québec. Dans A. Balleux et T. Perez-Roux (dir.), *Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation* (vol. 11, p. 67-82). Nantes, France : Recherche en Éducation.
- Guillemette, F. et L'Hostie, M. (2011). Favoriser la progression des stagiaires en enseignement. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Guillemette, F. et Lapointe, J.-R. (2011). L'autoformation du stagiaire. Dans F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la profession des stagiaires en enseignement* (p. 5-33). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Paris, France : L'Harmattan.
- Hitlin, S. (2011). Values, personal identity, and the moral self. Dans S. Schwartz, K. Luyckx et V. L. Vignoles (dir.), *Handbook of identity Theory and research* (p. 515-529). New York: Springer.
- James, W. (1890). *Principles of psychology*. New-York: Holt.
- Kaddouri, M. (2014). Dynamiques identitaires et singularisation des parcours dans les transitions socioprofessionnelles. *Sociologies pratiques*, 28(1), 15-18.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (3^e éd., p. 229-252). Sherbrooke, Canada : ERPI.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Québec, Canada : Éditions ERPI.
- Kemmis, R. B. et Green, A. (2013). Vocational education and training teachers' conceptions of their pedagogy. *International Journal of Training Research*, 11(2), 101-121.
- Koehler, M. et Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary issues in technology and teacher education*, 9(1), 60-70.

- Köpsén, S. (2014). How Vocational Teachers Describe Their Vocational Teacher Identity. *Journal of Vocational Education and Training*, 66(2), 194-211.
- L'Hostie, M., Robertson, A. et Sauvageau, J. (2004). L'accompagnement d'enseignantes novices en enseignement au collégial. Dans M. L'Hostie et L. P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation: un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 125-151). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- LaBillois, D. et St-Germain, M. (2014). *Accompagnement des enseignants du collégial dans un contexte d'innovation pédagogique*. Québec, Canada : Cégep de la Gaspésie et des Îles et Cégep de l'Outaouais.
- Lachaine, C. (2018). *Les manifestations du leadership transformationnel par des conseillers pédagogiques* (Thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Ottawa, Canada). Repéré à https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/37318/1/Lachaine_Claude_2018_the%CC%80se.pdf
- Lacourse, F. et Nault, G. (2011). De la modernité réflexive à l'accompagnement des formateurs de stagiaires dans un forum de discussion. Dans F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la profession des stagiaires en enseignement* (p. 205-230). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Martin, D. (2004). L'accompagnement: processus de coconstruction et culture pédagogique. Dans M. L'Hostie et L. P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation: un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 48-62). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lavoie, M. et Dumoulin, M.-J. (2002). Processus de développement identitaire chez des enseignantes formatrices débutantes. Dans S. Baillauquès, M. Lavoie, M.-L. Chaix et J.-C. Héту (dir.), *L'identité chez les formateurs d'enseignants: échanges franco-québécois* (p. 144-173). Paris, France : L'Harmattan.
- Le Boterf, G. (1993). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris, France : Les Éditions d'Organisation.
- Le Bouëdec, G. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation: un projet impossible*. Paris, France : L'Harmattan.
- Le Bouëdec, G. (2002). La démarche d'accompagnement, un signe des temps. *Éducation permanente*, 153(4), 13-20.

- Le Bouëdec, G. (2007). Tous accompagnateurs? Non: il n'y a d'accompagnement que spirituel. Dans J.-P. Boutinet (dir.), *Penser l'accompagnement adulte* (p. 169-188). France : Presses universitaires de France.
- Le Moigne, J.-L. (1984). La théorie du système général: théorie de la modélisation. France : Presses universitaires de France.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation (3e éd.). Montréal, Canada : Le défi éducatif.
- Leplay, É. (2008). La formalisation des savoirs professionnels dans le champ du travail social. *Pensée plurielle*, 19(3), 63-73.
- Lessard-Hébert, M., Boutin, G. et Goyette, G. (1997). La recherche qualitative: fondements et pratiques. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Lillrank, A. (2012). Managing the interviewer self. Dans J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti et K. D. McKinney (dir.), *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft* (2 éd., p. 281-294). Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (vol. 75). Thousand Oaks: SAGE Publications inc.
- Lyons, J. E., Randhawa, B. S. et Paulson, N. A. (1991). The Development of Vocational Education in Canada. *Canadian Journal of Education*, 16(2), 137-150.
- Mailliot, S. (2013). La transition professionnelle, "expérience de soi" face au changement. Dans S. Mailliot et M. Parlier (dir.), *Travail et développement professionnel: construire l'expérience* (2) (vol. 197). Arcueil, France : Education permanente.
- Mailliot, S. et Parlier, M. (2013). *Travail et développement professionnel* (vol. 197). Arcueil, France : Education permanente.
- Malo, A. (2005). *Parcours évolutif d'un savoir professionnel: une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants du secondaire en stage intensif* (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec, Canada). Repéré à ProQuest Dissertations & Theses (NR09687)

- Marsollat Dozolme, S. (2015). *Les enseignants débutants du second degré issus du monde de l'entreprise: analyse longitudinale de leur insertion dans un second métier* (Doctorat, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France).
- Martineau, S. et Presseau, A. (2012). Le discours identitaire d'enseignants du secondaire: entre la crise et la nécessité de donner du sens à l'expérience. *Phronesis*, 1(3), 55-68.
- Martinez, C. (2018). *Pratiques enseignantes et expérience professionnelle antérieure* (Doctorat, Université de la Réunion, France).
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve: l'individu dans la France contemporaine*. Paris, France : Armand Colin.
- Mattéi-Mieusset, C. (2015). *Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire* (Thèse, Université de Reims Champagne Ardenne, France). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01117240>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago : University of Chicago Press.
- Mègemont, J.-L. et Baubion-Broye, A. (2001). Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. *Connexions*, 76(2), 15-28.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education* (Revised and Expanded éd.). San Francisco : Jossey-Bass.
- Mialaret, G. et Barbier, J. M. (2011). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. Dans *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 161-187). France : Presses Universitaires de France.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). Belgique : De Boeck.
- Morales Perleza, A. (2016). *Les savoirs professionnels à la base de la formation des enseignants au Québec et en Ontario: une étude comparative des modèles universitaires de professionnalisation et de leurs enjeux* (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Canada). Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18598>
- Morrisette, J. (2011). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(3), 7-32.

- Mouchet, A., Vermersch, P. et Bouthier, D. (2011). Méthodologie d'accès à l'expérience subjective: entretien composite et vidéo. *Savoirs*, 27(3), 85-105.
- Mucchielli, A. (2009). Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales (3e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire* (Thèse de doctorat, Université Laval, Québec). Repéré à <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/nq26082.pdf>
- Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. *Recherche et formation*, 74(1), 57-70.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Organisation de coopération et de développement économique. (2014). Skills beyond school: synthesis report. *OECD Reviews of vocational education and training*. Récupéré de <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/Skills-Beyond-School-Synthesis-Report.pdf>
- Osty, F. (2013). Devenir un professionnel: le rôle multiforme de l'expérience. Dans S. Mailliot et M. Parlier (dir.), *Travail et développement professionnel: construire l'expérience* (vol. 2, p. 29-40). Paris, France : Éducation permanente.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (2e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (3e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Paquay, L. (2012). Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (4e éd., p. 6-26). Belgique : De Boeck.
- Parlier, M. et Ulmann, A.-L. (2013). Réflexivité et pratique professionnelle (vol. 3). Arcueil, France : Éducation permanente.
- Paul, M. (2007a). Ce qu'accompagner veut dire. *Carriérologie*, 9(1-2), 1-14.

- Paul, M. (2007b). L'accompagnement, ou la traversée des paradoxes. Dans J.-P. Boutinet (dir.), *Penser l'accompagnement adulte* (p. 251-274). France : Presses universitaires de France.
- Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 1(2), 11-63.
- Paul, M. (2016). La démarche d'accompagnement. Belgique : De Boeck supérieur.
- Peneff, J. (1994). Les grandes tendances de l'usage des biographiques dans la sociologie française. *Politix*, 7(27), 25-31.
- Perez-Roux, T. (2005). Dynamiques identitaires à l'échelle du temps: une étude de cas chez les enseignants d'éducation physique et sportive. *Movement & Sport Sciences*, 3(56), 75-96.
- 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.
- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant: transitions professionnelles et dynamiques identitaires. Dans A. Balleux et T. Perez-Roux (dir.), *Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation* (vol. 11, p. 39-54). Nantes : Recherche en Éducation.
- Perez-Roux, T. (2012, 2012). Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : crise(s) et reconfigurations potentielles. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(3), 39.
- Perez-Roux, T. (2014). Dynamiques identitaires d'acteurs de l'éducation en période de transition. *Sociologies pratiques*, 1(28), 41-52.
- Perez-Roux, T. (2016). Transitions professionnelles et transactions identitaires: expériences, épreuves, ouvertures. *Pensée plurielle*, 41(1), 81-93.
- Pharand, J. et Boudreault, P. (2011). Enseignants associés et superviseurs: perceptions des uns à l'égard des autres et collaboration réciproque. Dans F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la profession des stagiaires en enseignement* (p. 121-141). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Pires, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative essai théorique et méthodologique. Dans Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives (dir.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *Cadre de référence pour la formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires*. Québec, Canada : Table du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport-Universités (MÉLS-Universités).
- Poupart, J. (1981). La méthodologie qualitative en sciences humaines: une approche à redécouvrir. *Apprentissage et socialisation*, 4(1), 41-47.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J.-P. Poupart (dir.), *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- Poupart, J. (2011). Tradition de Chicago et interactionnisme: des méthodes qualitatives à la sociologie de la déviance. *Recherches qualitatives*, 30(1), 178-199.
- Poupart, J. (2012). L'entretien de type qualitatif. Réflexions de Jean Poupart sur cette méthode. *Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo*, 1(1), 60-71.
- Poupart, J.-P., Deslauriers, L., Groulx, A., Laperrière, R. et Mayer, A. P. (1997). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- Prévost, P. et Roy, M. (2012). L'étude de cas: un essai de synthèse. *Organisations & territoires*, 21(1), 67-82.
- Psacharopoulos, G. (1997). Vocational education and training today: challenges and responses¹. *Journal of vocational education and training*, 49(3), 385-393.
- Rapley, T. (2012). The (extra) ordinary practices of qualitative interviewing. Dans J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti et K. D. McKinney (dir.), *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft* (p. 541-554). Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.
- Raymond, D., Butt, R. L. et Yamagishi, R. Y. (1993). Savoirs préprofessionnels et formation fondamentale des enseignantes et des enseignants: approche biographique. Dans C. Gauthier, M. h. Mellouki et M. Tardif (dir.), *Le savoir*

des enseignants: que savent-ils? (p. 137-198). Montréal, Canada : Les Éditions Logiques Inc.

- Reissner, S. C. (2017). Interactional Challenges and Researcher Reflexivity: Mapping and Analysing Conversational Space. *European Management Review*, 15(2), 205-219.
- Richardson, P. W. et Watt, H. M. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.
- Riopel, M.-C. (2006). Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer. Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Rioux-Dolan, M. (2004). L'accompagnement du personnel enseignant: enjeux et défis dans le contexte de la réforme. Dans M. L'Hostie et L. P. Boucher (dir.), *L'accompagnement en éducation: un soutien au renouvellement des pratiques* (p. 14-30). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Rogalski, J. et Leplat, J. (2011). L'expérience professionnelle: expériences sédimentées et expériences épisodiques. *Formation et conception*, 8(2), 4-31.
- Roulston, K. (2010). Considering quality in qualitative interviewing. *Qualitative Research*, 10(2), 199-228.
- Rousseau, A. (2008). *Conditions visant à favoriser et à soutenir la motivation des enseignantes et enseignants à accompagner des stagiaires en enseignement professionnel* (Essais de maîtrise, Université de Sherbrooke, Document non publié).
- Rousseau, N. et St-Pierre, L. (2002). Redéfinition des rôles du superviseur de stage: collaboration université et milieu scolaire. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 37-51). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (5 éd., p. 199-225). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Santiago-Delefosse, M. (2004). Évaluer la qualité des publications: Quelles spécificités pour la recherche qualitative? *Pratiques Psychologiques*, 10(3), 243-254.

- Santos, F. (2018). Le kappa de Cohen: un outil de mesure de l'accord inter-juges sur des caractères qualificatifs, 1-5. Récupéré de http://www.pacea.u-bordeaux1.fr/IMG/pdf/Kappa_Cohen.pdf
- Sauvayre, R. (2013). Les méthodes de l'entretien en sciences sociales. France : Dunod.
- Savoie Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Actes du colloque Recherche qualitative : Les questions de l'heure*, (5), 99-111.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation: étapes et approches* (p. 123-148). Québec, Canada : Éditions ERPI.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Schurmans, M.-N. (2011). *Expliquer, interpréter, comprendre: le paysage épistémologique des sciences sociales* (2e éd.). Genève : Université de Genève - Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Sebbah, F.-D. (2004). L'usage de la méthode phénoménologique dans le paradigme de l'énaction. *Intellectica*, 2(39), 169-188.
- Serpe, R. T. et Stryker, S. (2011). The symbolic interactionist perspective and identity theory. Dans *Handbook of identity theory and research* (p. 225-248). New-York: Springer.
- St-Pierre, L. (2012). La formation continue et l'accompagnement du personnel enseignant du collégial: quelques leçons tirées de l'innovation et de la recherche. Québec, Canada : Collection PERFORMA.
- Stake, R. E. (1978). The Case Study Method in Social Inquiry. *Educational researcher*, 7(2), 5-8.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

- Stake, R. E. (2000). Case studies. Dans N. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (2 éd., p. 435-454). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study Analysis*. New-York: The Guilford Press.
- Stets, J. E. et Carter, M. J. (2011). The Moral Self: Applying Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 74(2), 192-215.
- Stone, A. A., Turkkan, J. S., Bachrach, C. A., Jobe, J. B., Kurtzman, H. S. et Cain, V. S. (2000). The science of self-report. Implications for research and practice. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.
- Stryker, S. (1980). *Symbolic interactionism: A social structural version*. Menlo Park, California: Benjamin Cummings Blackburn.
- Stryker, S. et Burke, P. J. (2000). The Past, Present, and Future of an Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284-297.
- Talmage, J. B. (2012). Listening to, and for, the research interview. Dans J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti et K. D. McKinney (dir.), *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft* (p. 295-304). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Tap, P. (1986). *Identité individuelle et personnalisation*. Toulouse, France : Sciences de l'homme.
- Tardif, M., Castellan, J. et Perez-Roux, T. (2010). L'enseignement professionnel et la formation de son personnel enseignant: les systèmes en présence au Québec et en France. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 9-20.
- Tardif, M. et Deschenaux, F. (2014a). L'abandon des études universitaires en formation à l'enseignement professionnel : un phénomène difficile à cerner. *Phronesis*, 3(3), 78-89.
- Tardif, M. et Deschenaux, F. (2014b). Les étudiants « sans tâche » d'enseignement en formation à l'enseignement professionnel : un phénomène nouveau et unique. *Mcgill Journal Of Education*, 49(1), 131-154.
- Tardif, M. et Ettayebi, M. (2001). Les débuts en enseignement des enseignants et des enseignantes de la formation professionnelle : le projet d'insertion professionnelle. Dans G. Lemoyne et C. Lessard (dir.), *L'éducation au tournant*

du nouveau millénaire (p. 99-116). Montréal, Canada : Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation.

- Tardif, M. et Gauthier, C. (2012). L'enseignant comme "acteur rationnel": quelle rationalité, quel savoir, quel jugement? Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?* (4e éd., p. 239-268). Belgique : De Boeck.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Tigchelaar, a., Brouwer, N. et Korthagen, F. (2008). Crossing horizons: Continuity and change during second-career teachers' entry into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 1530-1550.
- Tigchelaar, a., Brouwer, N. et Vermunt, J. D. (2010). Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review*, 5(1), 164-183.
- Tigchelaar, a., Vermunt, J. D. et Brouwer, N. (2014). Patterns of development in second-career teachers' conceptions of teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 41(1), 111-120.
- Ulmann, A.-L. (2013). Agir en situation: quelle place faire à l'expérience. Dans S. Mailliot et M. Parlier (dir.), *Travail et développement professionnel: construire l'expérience* (vol. 2, p. 139-152). Paris, France : Éducation permanente.
- Valéau, P. et Gardody, J. (2016). La communication du journal de bord: un complément d'information pour prouver la vraisemblance et la fiabilité des recherches qualitatives. Dans C. Royer (dir.), *Pratiques de recherche* (vol. 35, p. 76-100). Canada : Recherches Qualitatives.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Vanhulle, S. (2009). Savoirs professionnels et construction sociodiscursive de l'agir. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 90(1), 167-188.
- Vignoles, V. L., Schwartz, S. J. et Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an integrative view of identity. Dans S. J. Schwartz, K. Luyckx et V. L. Vignoles (dir.), *Handbook of identity theory and research* (p. 1-27). New York: Springer.

- Voyer, B. et Zaidman, A. M. (2014). L'identité professionnelle des enseignants à l'éducation des adultes: influence du discours institutionnel et du discours scientifique. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 351-371.
- Wagner, T. et Imanuel-Noy, D. (2014). Are they genuinely novice teachers? Motivations and self-efficacy of those who choose teaching as a second career. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(7), 31-57.
- Whittemore, R., Chase, S. K. et Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative health research*, 11(4), 522-537.
- Wittorski, R. (2009). À propos de la professionnalisation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de l'éducation et de la formation* (p. 781-793). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Wollschlager, N. et Reuter-Kumpmann, H. (2004, 2004). From Divergence to Convergence: A history of vocational education and training in Europe. *European Journal: Vocational Training*, 2(32), 6-17.
- Yin, R. K. (2003). Applications of case study research. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2013). Case Study Research: Design and Methods (5 éd.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Zeitler, A. (2012). Apprentissages interprétatifs et construction de l'expérience. *Recherche et Formation*, 1(70), 31-46.
- Zeitler, A. et Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation* 70 (1), 107-118.
- Zeitler, A., Guérin, J. et Barbier, J. M. (2012). La construction de l'expérience. *Recherche et formation*, 70(1), 9-14.