

Transition professionnelle, savoir professionnel et « savoir enseigner »

chez l'enseignant du Collège communautaire du NB

Impacts de la formation universitaire en andragogie et du soutien en emploi

sur la transmission à l'étudiant-futur-professionnel

Rapport de recherche

Présenté au

Collège communautaire du Nouveau-Brunswick

et à

L'Éducation permanente de l'Université de Moncton

Mai 2017

Direction de la recherche

Johanne Barrette et Yves de Champlain

Rédaction du rapport

Yves de Champlain

Xavier Robichaud

Michel Lacasse

Analyse des données

Yves de Champlain

Lorraine Savoie-Zajc

Johanne Barrette

Jimmy Bourque

Jean Labelle

Michel Lacasse

Alexandre Coulombe

Xavier Robichaud

Lise Gallant

Collecte des données

Roxanne Friolet et Marie-Ève Noël

Lise Gallant

Révision

Odile Gallant

*Ce projet a bénéficié d'une subvention du
Conseil de recherche en sciences humaines du Canada*

Table des matières

1.	Introduction	4
2.	Contexte et objectifs de l'étude	5
3.	Méthodologie et limites de l'étude	7
4.	Constats	8
4.1.	Le phénomène de transition professionnelle.....	8
4.1.1.	Une mosaïque de parcours et de profils.....	8
4.1.2.	Raisons du changement	10
4.1.3.	Déroulement de la transition	11
4.1.4.	Les conditions de transition.....	12
4.1.5.	Synthèse de la transition.....	17
4.2.	Formation à l'enseignement.....	18
4.2.1.	Points forts.....	18
4.2.2.	Défis	20
4.2.3.	Suggestions.....	21
4.2.4.	Le nouveau certificat en andragogie.....	22
4.3.	Acquisition de l'expertise en enseignement	23
4.3.1.	Défis	24
4.3.2.	Stratégies et approches	27
4.3.3.	Valeurs et valorisation.....	29
4.4.	Enjeux de l'intégration professionnelle	29
4.4.1.	Soutien de l'institution	29
4.4.2.	Le soutien des pairs	30
4.4.3.	Stratégies personnelles (suivant le type de problème rencontré)	31
4.4.4.	Souhaits exprimés pour faciliter l'intégration	33
4.4.5.	Synthèse de l'intégration	34
4.5.	Enjeux identitaires	35
4.5.1.	Les pôles de la reconnaissance	36
4.5.2.	Réciprocité.....	40
5.	Conclusion.....	42

1. Introduction

Ce rapport présente la synthèse des résultats d'une étude menée auprès des nouveaux enseignants des cinq campus du Collège Communautaire du Nouveau-Brunswick (CCNB) de 2013 à 2015. Il s'adresse principalement aux institutions concernées, c'est-à-dire aux membres de la direction et aux conseillers pédagogiques. Un document s'adressant spécifiquement aux enseignants du CCNB ainsi qu'un atelier de présentation à leur intention devraient être élaborés à la suite de ce rapport.

Cette étude a grandement bénéficié de la collaboration du CCNB. Notons tout d'abord la participation de son vice-président à la formation et à la réussite étudiante, poste originalement tenu par M. Jean-Jacques Doucet et ensuite par Mme Brigitte Arsenault. Des directeurs de campus ont également siégé comme collaborateurs, soit Claude Allard, directeur du campus de Dieppe, Michel Doucet, directeur du campus de la Péninsule acadienne et Paolo Fongemie, directeur du campus de Bathurst. Ces personnes ont apporté une expertise importante à la recherche ainsi qu'une aide précieuse dans la mise en œuvre du projet.

De plus, lorsque Jean-Jacques Doucet a quitté le CCNB pour occuper le poste de directeur de l'Éducation permanente de l'Université de Moncton, celui-ci a continué sa collaboration à ce titre. La coordonnatrice du programme de Formation de base en éducation des adultes (FBÉA) a également apporté son soutien par le partage de documents en rapport avec la reconfiguration de ce programme.

Finalement, nous tenons à remercier chaleureusement l'ensemble des enseignants du CCNB qui ont accepté de participer à l'étude avec beaucoup de générosité de leur temps et de leurs connaissances.

2. Contexte et objectifs de l'étude

Le Collège communautaire du Nouveau-Brunswick (Canada) assure une grande partie de la formation professionnelle et technique francophone de la province. Dans la seule province officiellement bilingue du Canada, la population francophone du Nouveau-Brunswick (NB) s'élève à un peu plus de 233 000 habitants, soit 31% de la population totale (Statistiques Canada, 2013), disséminée sur un territoire de 73 500 km². Le plus grand des trois centres urbains majeurs du NB, Moncton, comptait en 2013 un peu moins de 145 000 habitants. Le CCNB se déploie ainsi en cinq campus répartis sur l'ensemble du territoire.

La majorité des étudiants du CCNB est constituée d'adultes ayant un parcours « atypique », provenant à 60% du marché du travail (contre 30 % du système scolaire secondaire et 5 à 10% de l'université), La majorité du personnel enseignant du CCNB est constituée d'enseignants au parcours « atypique », soit des professionnels-praticiens, expérimentés dans le métier à enseigner.

Depuis 1989, le CCNB a rendu obligatoire pour ses nouveaux enseignants une formation universitaire en andragogie de 24 crédits (*Formation de base en éducation des adultes*; FBÉA). Il s'agit d'une formation universitaire obligatoire de huit cours (24 crédits) dispensée durant les deux premières années d'enseignement, principalement pendant la période estivale. Ce « retour forcé » sur les bancs de l'école, et qui plus est à l'université, n'est pas sans comporter des enjeux de rapport au savoir tels que crainte, enthousiasme ou persévérance¹. Une moyenne annuelle de 25 nouveaux enseignants en provenance du CCNB a suivi la FBÉA de 2009 à 2012. De plus, près de la moitié des enseignants du CCNB ayant complété la FBÉA exigé poursuivent leur formation au certificat, et environ la moitié de ces derniers la poursuivent aussi au baccalauréat (Bureau du registraire, 2012; CRDE, 2012).

L'examen de publications scientifiques ou officielles récentes ne permet pas d'éclairer les conditions et la réalité de l'intégration dans l'enseignement du métier des nouveaux

¹ Beaucher, C. (2010). Le rapport au savoir d'enseignants-étudiants en enseignement professionnel au Québec : étude de cas. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 63.

enseignants-praticiens du CCNB. On connaît déjà les défis d'insertion dans l'enseignement en formation professionnelle : les horaires imprévisibles et morcelés, les tâches lourdes et éclatées, le recrutement précipité et le manque d'encadrement et de soutien². On connaît aussi les enjeux de l'accompagnement de ces nouveaux enseignants, tels que le choc des premiers jours de classe, l'appropriation du système administratif et l'intégration de la formation universitaire³. On peut donc s'attendre à ce que ces conditions aient un impact non-négligeable sur la transmission réussie des compétences du métier aux étudiants-futurs professionnels et sur le développement de leur capacité d'innovation et de leadership en emploi.

Les objectifs de l'étude sont les suivants :

Afin de mieux les comprendre, explorer les mécanismes à l'œuvre chez les nouveaux enseignants du CCNB dans l'appropriation de leur nouveau rôle lors de leur transition professionnelle, en regard de

- a. la transformation en situation scolaire collégiale de leurs savoirs professionnels ;
- b. l'acquisition et l'appropriation en situation scolaire collégiale du « savoir-enseigner » ;
- c. les stratégies d'adaptation et d'auto-apprentissage développées dans la pratique enseignante.

² Balleux, A. (2006). 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.

³ Gagnon, C. & Rousseau A. (2010) Accompagnement des nouveaux enseignants en FP : fantasme ou réalité? *Formation et profession*, 13-16.

3. Méthodologie et limites de l'étude

L'étude s'appuie sur une collaboration entre le CCNB et l'Université de Moncton, deux entités qui sont à la fois lieux scientifiques et terrains de recherche. Cette étude s'appuie sur une méthodologie mixte.

La première phase de la recherche a débuté par une enquête ethnographique pré-terrain qui a consisté en des entretiens semi-dirigés auprès de représentants variés (n=7) de deux des cinq campus du CCNB, soit les directeurs de ces campus, des enseignants et un conseiller pédagogique.

L'analyse thématique de ces entretiens a servi à l'élaboration de la suite du projet qui s'adressait à l'ensemble des nouveaux enseignants (cinq ans et moins d'expérience) des cinq campus : une enquête quantitative par questionnaire web (n=40, dont 35 ont répondu à toutes les questions) et une enquête qualitative par entrevues (n=24). Un questionnaire qualitatif a été administré aux enseignants de la Formation de base en éducation des adultes (n=4), des administrateurs de la formation universitaire (n=3) ont été interviewés et divers documents internes relatifs à la formation et à l'insertion professionnelle ont été examinés.

La méthode de l'étude de cas retenue visait à explorer en profondeur un phénomène complexe dans les multiples dimensions pouvant l'affecter. L'étude de cas *descriptive et interprétative* a été privilégiée afin de rester ouvert à l'émergence de nouvelles hypothèses durant la recherche et pour rencontrer les objectifs suivants : mieux cerner la réalité contextuelle et les problématiques particulières rencontrées sur le terrain; préciser et ancrer les objectifs et modalités de réalisation de la recherche; maximiser les retombées pour le milieu, notamment par la conception de moyens et dispositifs de soutien en emploi et d'adaptation de la formation universitaire.

La principale limite de cette étude provient du taux relativement faible de participation à l'étude quantitative, le nombre de réponses obtenues n'ayant permis de réaliser qu'une analyse descriptive des données. Par contre, ceci a été contrebalancé par une étude qualitative plus étendue que prévu, puisque les entretiens de recherche ont été menés au sein des cinq campus.

4. Constats

La présente section rend compte de l'ensemble des résultats de l'étude. Ces résultats sont présentés en fonction des différentes thématiques abordées, soit le phénomène de transition professionnelle, la formation universitaire et l'acquisition du savoir-enseigner, ainsi que le processus d'intégration professionnelle. Notons que le terme « participant » est invariablement utilisé au masculin de façon à favoriser l'anonymat.

4.1. Le phénomène de transition professionnelle

4.1.1. Une mosaïque de parcours et de profils

Tous les participants rencontrés en entrevue avaient de l'expérience dans un métier avant d'enseigner à la FBÉA, ce qui les a amenés à vivre une transition professionnelle. Certains travaillaient dans le secteur de la santé (infirmière, infirmière auxiliaire, hygiéniste dentaire, etc.), par exemple le participant 12, qui est « encore infirmière auxiliaire autorisée » ou le participant 26 qui a exercé plusieurs métiers dans ce secteur : « Avant de commencer au CCNB j'ai travaillé 17 ans comme infirmière, j'ai fait une dizaine d'années dans les hôpitaux, avant ça, j'ai fait 2 ans de foyer de soins. J'ai travaillé aussi chez télé-soin ».

D'autres proviennent du secteur industriel (propriétaire d'entreprise, soudure, dessin technique, etc.). Le participant 27 a étudié à l'Université du Nouveau-Brunswick avant de cumuler des expériences variées « dans le domaine industriel... majoritairement minier, mais aussi dans les industries pâte et papier, tourbières, système d'eau et d'égouts des villes ». Cette transition, pour quelqu'un comme le participant 23 qui travaillait depuis 19 ans dans le domaine de la mécanique « sous la terre (...) [et avant] dans une shop de truck » est un changement de carrière important.

Des personnes ayant occupé des métiers de la construction (par exemple, charpente, électricité, sécurité au travail, etc.) faisaient aussi partie des participants. Parmi eux, le participant 25 a vécu des expériences professionnelles dans des milieux variés (barrages hydroélectriques, mines de diamants, usine de transformation du bois, etc.) et dans différentes provinces du Canada pour ensuite revenir vivre au Nouveau-Brunswick afin de

partager son expérience : « J'ai été travaillé (...) à Tracadie. Après je suis allé travailler pour le département des transports à Québec (...). Après ça je suis revenu dans le coin (...). J'ai fait à la grandeur de Nouveau-Brunswick, tous les moulins qui appartenait à Irving. Après ça je m'en suis allé (...) à Yellowknife (...). Après ça je suis revenu en Alberta (...). Après ça (...) j'ai été en Ontario (...). Après ça je suis revenu dans le coin pour partager un peu mon expérience ». Toutefois, avoir changé de métiers plusieurs fois avant d'enseigner n'est pas le cas de tous : « J'ai travaillé tout ma vie dans la charpente dans le domaine de construction » (part. 42).

Des enseignants à la FBÉA ont également déjà exercé des métiers du secteur des affaires (adjointe administrative, tenue de livres, professionnelle en assurance, etc.), par exemple, le participant 44 qui a été « adjointe administrative pour 18 ans » ou le participant 41 qui était « une professionnelle en assurances et (...) [qui a] travaillé dans l'industrie de l'assurance pour 11 années ».

Connaissance du milieu FP avant l'enseignement

La majorité (62,2%) des participants disent avoir occupé des fonctions en lien avec l'enseignement avant d'enseigner au CCNB. Certains disent aussi avoir eu divers contacts avec la formation professionnelle. Par exemple, le participant 21 embauchait des étudiants comme stagiaires : « moi je sortais de l'industrie, j'embauchais des étudiants, j'embauchais du personnel ». D'autres, comme le participant 32, ont eu l'opportunité de remplacer un enseignant en congé : « en 2008 j'ai remplacé pour un cours ici au CCNB, un des profs qui était en congé. Donc j'ai enseigné un cours en remplacement pis j'ai aimé l'expérience... quand l'opportunité s'est présenté j'ai décidé d'appliquer pis de venir faire le saut en enseignement ».

Connaissance du milieu de travail

La grande majorité des enseignants sont embauchés pour enseigner un travail qu'ils ont pratiqué (83,8%) et pour lequel ils ont reçu une formation spécialisée (81,1%). Le participant 27 n'avait quant à lui aucune expérience dans le milieu du travail qu'il devait enseigner : « En électronique comme tel, ça vient du petit peu que j'ai appris à l'école pis...

que je m'éduque par moi-même présentement. J'ai jamais travaillé dans aucun domaine que mes étudiants vont travailler ».

4.1.2. Raisons du changement

La transition vers l'enseignement s'est faite pour différentes raisons : le goût d'un nouveau défi, le goût pour l'enseignement ou parce que l'occasion s'est présentée. Certains avaient déjà considéré sérieusement l'enseignement tandis que d'autres pas du tout.

Goût d'un nouveau défi

Le participant 44 désirait changer de carrière, « avoir un défi » et « voir si l'éducation en général » l'intéressait aussi puisque le collègue l'a « toujours intéressé ».

Pour sa part, le participant 27 n'aimait pas son travail. Il avait envie de travailler avec des gens et voulait « faire une différence dans la vie des gens ».

Goût pour l'enseignement

Pour le participant 29, c'est dans son milieu de travail qu'il a pris goût de montrer des choses aux personnes plus jeunes que lui : « j'ai vu beaucoup de jeunes qui sortaient de l'école et il y a beaucoup de choses que je trouvais que j'aurais pu leur montrer, donc ça m'a donné une petite idée de peut-être me diriger vers l'enseignement ».

Le participant 13 a aussi choisi ce changement de carrière parce qu'il ne se considère pas comme une personne qui peut être bien « dans un bureau, 4 murs » et qu'il recherche dans l'enseignement « surtout le contact avec les étudiants ». Le participant 13 a également fait le choix de faire profiter les jeunes de son expérience professionnelle : « Vu que j'avais de l'expérience là-dedans j'ai pensé que j'aurais pu faire profiter d'autres personnes de l'expérience que j'ai eue.

Il en est de même pour le participant 23 : « J'avais tout le temps trouvé ça intéressant même quand j'étais à la petite école, j'ai toujours adoré la mécanique. Je me disais que c'était une belle job d'enseigner la mécanique. C'est pour ça que ça m'intéressait pareil pis qu'est-ce que c'était différent un peu pis toute ça. Vu que j'avais de l'expérience là-dedans

j'ai pensé que j'aurais pu faire profiter d'autres personnes de l'expérience que j'ai eue ». Le participant 48, qui « a tout le temps été intéressée d'enseigner » au CCNB, a postulé pour y devenir enseignant lorsqu'il a reçu une offre d'emploi. Pour le participant 21, c'est plutôt la formation professionnelle qui l'intéressait depuis longtemps : « Ça date de longtemps... euh quand j'étais étudiant ici en 99 j'ai été approché directement si ça m'intéressait pas ils me voyaient des qualités ».

Une expérience antérieure positive en enseignement a aussi été évoquée comme raison de devenir enseignant. En effet, le participant 25 nous a dit « je donnais des formations, une quinzaine de formations. C'est ce qui m'a amené à aimer l'enseignement ». Le participant 32 qui a « remplacé pour un cours ici au CCNB, un des profs qui était en congé » a lui aussi décidé de « faire le saut en enseignement » lorsque l'occasion s'est présentée.

L'occasion se présente

Finalement, pour certains, c'est plutôt une occasion qui les a amenés à devenir enseignant. Le participant 12 s'est dit « que peut-être que ça serait intéressant d'être en classe avec les étudiants » après avoir vu l'ouverture d'un poste en enseignement.

4.1.3. Déroulement de la transition

La manière dont s'est déroulée la transition varie. Certains participants ont d'abord fait du remplacement, tandis que d'autres, après longue expérience professionnelle, ont été approchés par quelqu'un pour enseigner. D'autres, ont accueilli des stagiaires en milieu de travail pour ensuite passer à l'enseignement régulier ou ont donné des formations, ce qui les a conduits à apprécier l'enseignement. Quoiqu'il en soit, 83,8% des répondants sont « plutôt ou très en accord » pour dire que leur début dans l'enseignement a causé des changements importants dans leur carrière mais 77,5% sont « plutôt ou très en désaccord » pour dire que ce choix a causé des difficultés dans leur carrière.

Par exemple, le participant 11 a « commencé à enseigner en venant remplacer à Bathurst pour 4 jours » pour finalement y rester et devenir « enseignant-instructeur ». Le participant 32, lui, y avait déjà pensé et a, « en 2008, (...) remplacé pour un cours ici au CCNB, un des profs qui était en congé (...) [et a] aimé l'expérience.

Pour sa part, le participant 42, avait « beaucoup d'expérience dans la construction résidentielle qui est pour les maisons, les maisons neuves, et aussi dans le commercial comme des restaurants ou des appartements, des foyers de vieux ». « Douteux de savoir » s'il allait être « capable de redonner aux jeunes » ce qu'il avait appris dans sa carrière, « c'est des individus du collège qui sont venus » le voir pour savoir s'il était « intéressé de venir enseigner ici au collège ».

Sinon, le participant 12, qui faisait déjà « de l'enseignement en milieu hospitalier avec les étudiants », a décidé de passer à l'enseignement régulier lorsqu'il a vu l'ouverture d'un poste puisqu'il s'est dit qu'il « serait intéressant d'être en classe avec les étudiants ».

Finalement, certains ont été amenés à apprécier l'enseignement puisqu'ils donnaient déjà des formations. C'est notamment le cas du participant 15 qui, « de fil en aiguille, [est] (...) devenu consultant en hygiène/sécurité au travail », un travail qui l'a conduit à donner des formations et à apprécier l'enseignement.

4.1.4. Les conditions de transition

De façon générale, les enseignants considèrent que leur première tâche d'enseignement a correspondu à une tâche normale (54,1%) et qu'ils ont alors hérité de groupes ou de cours ni faciles ni difficiles (81,1%). Près du tiers (32,4%) des répondants considèrent toutefois avoir été chargés d'une première tâche plus lourde que la normale.

Par ailleurs, 37,8% des répondants, ont débuté avec un emploi permanent et 64,3% avec un emploi à temps plein. Près de la moitié des répondants (48,6%) occupent désormais un emploi permanent et 75,6% sont à temps complet. Si on compare cette situation avec celle du Québec, où une forte précarité prévaut⁴, on peut dire que les enseignants du CCNB font face à un heureux problème. En effet, si l'accès à des emplois à temps complet facilite la transition du point de vue de la sécurité et de la stabilité financière, il implique également

⁴ Deschenaux, F. & 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.

une transition plus abrupte du point de vue de l'acquisition des compétences liées à l'enseignement.

Facteurs facilitant la transition.

Le premier groupe de facteurs concerne les qualités personnelles et la capacité d'adaptation : C'est le cas du participant 21 qui dit toujours avoir réussi à faire sa place « dans n'importe quel milieu » puisqu'il « s'adapte très rapidement »;

- la capacité à communiquer dans différentes situations : le participant 23 souligne : « j'avais à parler avec du monde enragé, pas content pis du monde qui se plaignait de certaines affaires, différentes (...) j'avais ce côté-là de communication que j'avais acquis par l'expérience pis ça, ça m'a juste comme enrichie ce que j'utilisais déjà » ;

- la persévérance et l'optimisme : Le participant 42 l'explique à sa façon : « j'ai le dicton que je me décourage jamais ; quand y'a un barreau dans l'échelle qui cède, ça veut pas dire que l'échelle est pu bonne pis qui faut qu'on la jette. Faut trouver une manière de monter pis de passer par-dessus le barreau cassé pis continuer à monter. Moi je... j'ai jamais vu l'aspect négatif dans aucune chose que j'ai entrepris » ;

- la connaissance du métier et l'expérience en supervision : pour le participant 23, ses expériences dans un métier lui ont permis d'avoir des connaissances de base : « Y'a ben des affaires je dirais que je savais d'avance avec mes expériences de vie, parce que j'ai quand même été mécanique, mais j'étais aussi contremaitre pareille pis j'étais superviseur ».

- une formation antérieure en enseignement : le participant 54 qui s'est dit « chanceux parce que y'a pas beaucoup de profs qui passent au travers de ce cheminement là au CCNB » puisque cela « faisait déjà deux ans qu'il enseignait le soir à l'université », ce qui lui permettait de préparer ses cours et évaluations.

L'autre groupe de facteurs : l'aide et le soutien - la présence et l'implication de collègues expérimentés : « l'autre professeur était avec moi. Lui ça faisait déjà quelques années qu'il enseignait. Fait que lui il m'a beaucoup aidé, point de vue papiers, beaucoup de choses

dont on n'est pas au courant, qu'il faudrait savoir. De ce côté-là j'ai eu beaucoup d'aide de lui » (part. 29). « y nous a pris pour 3-4 jours au moins pour nous enligner un peu pis à quoi s'attendre en rentrant parce que veut veut pas tu sors du marché du travail pis t'as jamais enseigné devant un groupe » (part. 23). « Le professeur m'a montré les horaires qu'on avait, par quoi on commençait. J'avais une idée par où on commençait, mais c'était pour être certains qu'on commençait au même point, parce qu'on est deux groupes. Donc lui m'a vraiment dirigé, on commence par ce module-là, il y a tant de livres dans ce module-là, donc on va passer au travers de ça. Les cahiers de projets, c'est la même chose. Il m'a envoyé beaucoup de formulaires que j'ai imprimés, et ça m'a donné tout ce que j'avais de besoin en réalité pour commencer mon cours » (part. 29) ;

-l'aide plus spécialisée revêt aussi une grande importance, que ce soit le conseiller pédagogique (part. 42), un techno pédagogue (part. 48) ou le chef de département (part. 44).

Parmi les répondants, 64,8% affirment que le fait d'être accompagné par un collègue expérimenté contribue moyennement ou beaucoup au développement de la compétence des enseignants débutants. 72,9% des répondants l'affirment également en ce qui a trait au soutien du conseiller pédagogique.

La disponibilité du matériel didactique (acétates, tests, modules, etc.) lors de l'arrivée contribue pour une proportion de 81%. « J'ai été voir qu'est-ce qui était les évaluations que mon prédécesseur avait données. J'ai trouvé ses tests, je me suis dit Ok, ben c'est quoi la matière qu'il faut que je couvre pour qu'un étudiant soit capable au moins de réviser ça » (part. 25).

Facteurs limitant la transition

Des participants ont relevé que le manque d'accueil, certains aspects relatifs aux rapports avec les étudiants ou le collègue, l'absence de matériel didactique (parfois en contexte de nouveau programme), la méconnaissance de procédures informatiques ou de l'enseignement et une situation familiale particulière nuisent à la transition. Ces éléments ont des impacts sur leur vie personnelle.

Manque d'accueil :

« Toujours seul dans un bureau à travailler avec un ordinateur », le participant 27 n'aimait pas ce qu'il faisait puisqu'il lui manquait « beaucoup le côté humain de travailler avec les gens » et il ne sentait pas la possibilité de faire une différence dans la vie des gens.

Le participant 23 confie son sentiment d'être laissé à soi-même: « C'est des personnes de l'industrie qu'y viennent chercher pis qu'y mettent sur le plancher là pis *ok organise-toi avec ça*. C'est drette là, c'est là qui a un gros manque ».

De même, le participant 29 a eu le sentiment d'être « garroché » et de n'avoir eu aucun encadrement ou « feedback ».

Pour le participant 42, c'est la raison qui l'a amené à abandonner un temps durant la première année, avoir « manqué lâcher là ».

Notons que si la grande majorité des répondants affirment recevoir moyennement ou beaucoup de soutien de la part de leurs collègues expérimentés (78,4%), certains (10,8%) disent en recevoir peu ou être dans une situation qui ne le permet pas. Notons également que 16,2% des répondants affirment se considérer peu ou pas du tout membres à part entière de leur équipe.

Le rapport aux étudiants :

Le participant 44, pour sa part, est entré en fonction en milieu de trimestre et a trouvé « vraiment difficile de se faire accepter, de savoir où est-ce qu'on était rendu avec aucune formation ». Pendant sa première année d'enseignement, les élèves qui en étaient à leur deuxième année de leur programme d'étude ne l'acceptaient pas, ne lui faisaient pas confiance et lui disaient « madame, on fait pas ça comme ça, pis, d'habitude, on fait ça comme ça », ce qui lui aurait causé du stress et demandé de « travailler des soirs jusqu'à minuit-1h ».

L'absence ou le manque de matériel didactique :

Il est aussi perçu comme un défi par certains participants. Pour le participant 27, la quantité de matériel « ça dépendait des cours (...) y'avait certains enseignants qui avaient laissé du matériel quand ils sont partis, pis y'en a d'autre qui ont soit emporté avec eux autres ou détruit avant de partir ».

Le participant 43 souligne aussi ce manque. Il a débuté en enseignant un programme nouvellement offert par le CCNB et pour lequel il dit qu'il n'avait rien, « il n'y avait pas de devoirs, pas de tests (...). C'était bâtir de zéro. (...) le plus gros défi c'était de tout monter, choisir les livres, tout faire tes tests de zéro. Je n'avais pas un test que je pouvais utiliser ma première année et dire « Ok ben, c'est peut-être pas ce que je veux, mais je peux travailler sur ça ou je peux changer des choses ». C'était vraiment de zéro. Donc c'est sûr que la première année c'était vraiment une année de survie ».

Insuffisance de l'enseignement de la terminologie des cours :

Pour le participant 42, cela manquait à sa formation initiale puisqu'il aurait « au moins pu connaître les termes, la terminologie » puisqu'il a dû prendre beaucoup de temps pour l'apprendre. « Le gros de mon temps c'était apprendre la terminologie des cours ».

Méconnaissance des procédures informatiques :

Le participant 25, quant à lui, a trouvé difficile de savoir faire une demande informatique, de s'y retrouver dans une démarche qu'il ne faisait pas souvent : « Donc c'était ça, un peu dans ce sens-là. Je sais que dans le terminus on trouve beaucoup de choses, mais il y a encore savoir faire une demande informatique. (...) Même si je l'ai déjà fait, si je le fais pas avant une autre année ...T'oublies ? Oui. Ce n'est pas une démarche qu'on fait souvent ».

La méconnaissance des réalités de l'enseignement :

Le participant 48, alors qu'il donnait des cours en ligne, a dit que ce mode d'enseignement est un défi puisqu'il ne peut pas voir si ses élèves « font autre chose que [l]'écouter ».

Le participant 44, déclare que la préparation de l'enseignement lui a donné beaucoup de stress pour cela : « j'me préparais les soirs dans... tard les soirs pis j'arrivais pis j'disais ok demain on commence le chapitre 8. Quand j'ai arrivé en classe y m'ont dit « madame, on a déjà toute vue ça. ». Ben mon Dieu qu'est-ce que j'fais? Ma préparation j'en ai pu là, parce que j'me suis préparé toute la soirée hier soir pour faire le chapitre 8 pis ça c'était quelque chose qu'était difficile comme le stress ».

Finalement, certains participants ont enseigné des matières pour lesquelles ils ne trouvaient pas suffisamment de formation. C'est le cas du participant 13 : « La formation au niveau

savoir tous les p'tits courants pédagogiques là... j'avais aucune connaissance là-dedans. C'est le pire d'améliorer des affaires de même... tsé moi j'veux dire... j'ai 54 ans, j'ai gradué en 82 de l'université pis toute la psychologie était pas avancée comme elle est aujourd'hui ». Ce même participant a également déploré le fait que la « plupart du temps les nouveaux enseignants c'est vraiment comme ça qu'y... y'a pas de mentors. Y'a pas de guides ».

La situation familiale :

Il a été reporté qu'il peut être difficile de concilier la vie familiale, les déplacements et la formation. Le participant 23 a dit qu'il était « tellement déprimé » parce qu'il devait toujours préparer ses cours tout en devant s'occuper de ses deux jeunes enfants.

Le fait que certains cours aient été donnés à Bathurst a été un désavantage pour le participant 48 puisqu'il devait passer beaucoup de temps à loin de chez lui : « Bathurst là, ça j'ai trouvé ça difficile, (...) t'as une famille, t'as des enfants fait que te déplacer à Bathurst pour deux semaines avec des enfants c'est comme plus difficile là ».

Un événement marquant dans la vie personnelle du participant 42 lui a donné un sentiment de surcharge puisqu'on ne l'aurait pas suffisamment accompagné dans son déroulement, tout comme le participant 27 qui a dit qu'« un des problèmes c'est la surcharge ».

4.1.5. Synthèse de la transition

La transition c'est ce moment où les enseignants décident de quitter le métier qu'ils connaissent pour passer à un nouveau, celui de l'enseignement.

Les participants aux entrevues proviennent de plusieurs secteurs d'activité: santé, industrie, construction, affaires, santé oculaire (opticien), psychologie, service de garde et actuariat. On comprend donc que leurs formations d'origine sont très variées. Il en va de même de leurs expériences professionnelles. Il est possible de supposer que les conditions de transition seront très variables du fait cette importante diversité. La grande majorité des personnes disent soit avoir eu des contacts avec la FP avant d'enseigner, soit avoir vécu d'autres types d'expérience de formation.

Il a été observé nombre de facteurs d'ordre personnel ou professionnel : Intérêt, connaissances personnelles et professionnelles : expérience et pratique professionnelle, soutien professionnel et familial, qualité et moyens d'enseignements

Tous les manques dans ces mêmes facteurs auront pour effet de diminuer la qualité de la transition. Ce seront des facteurs défavorables tant dans l'aspect personnel que professionnel. Ces facteurs sont didactiques, matériels, procéduraux, humains; ils sont souvent liés à un problème de soutien soit pendant la formation soit à l'entrée en fonction.

Une fois l'expérience de la transition vécue, il se fait un bilan réflexif par rapport à l'enseignement et au rôle de la formation reçue à la FBÉA. Les répondants portent un regard sur eux-mêmes et sur les changements que le rôle d'enseignant a amené chez eux. Ils analysent le contexte d'embauche qui peut avoir été accueillant ou insécurisant car tardif. Pour plusieurs « l'état d'enseignant » était déjà en voie d'appropriation lorsqu'ils étaient encore en milieu de travail, pour d'autres le passage à l'enseignement est venu soit par le goût de nouveaux défis, soit parce que l'occasion s'est présentée et qu'on a décidé de la saisir. Notons, finalement, que pour la grande majorité des participants, la transition est suivie d'une période de stabilité. Seulement 16,2% ont vécu, suite à leur entrée au CCNB, un changement de campus, de discipline ou de secteur d'enseignement.

4.2. Formation à l'enseignement.

4.2.1. Points forts

Ces points forts, soulignés par les participants par rapport à la formation à l'enseignement au FBÉA, sont constitués par le fait que plusieurs cours sont des lieux de partage d'expériences, de reconnaissance mutuelle, de réflexion et de validation des pratiques en place. Les participants considèrent que la FBÉA contribue beaucoup à développer leur compétence d'enseignant en ce qui a trait :

- aux habiletés de l'enseignant et au rôle de l'apprenant (62,2%),
- aux théories et techniques de communication (67,6%) et d'animation en classe (64,9%),
- à l'élaboration de stratégies d'enseignement, d'objectifs et taxonomies (73%) et

- à la construction d'instruments d'évaluation (83,8%).

Ce que rapporte le participant 51 en est exemplaire : « j'ai beaucoup apprécié le fait d'être dans une salle de classe avec des collègues des différents campus qui arrivaient avec relativement les mêmes défis (...) on pouvait discuter (...) et voir un peu la façon que les autres utilisaient pour régler les problèmes. On (...) fait de la résolution de problème, on donne des suggestions... ». Ce participant voit d'ailleurs la classe comme un lieu d'expérimentation sécuritaire « Des fois en salle de classe c'est intimidant de le faire, donc pendant notre FBÉA, si on a la chance d'essayer, on est beaucoup plus calme, on prend un risque peut-être un peu plus contrôlé. ». L'apprentissage de diverses approches et l'enseignement « exemplaire » permettent de démystifier le métier d'enseignant et le futur métier d'apprenant (ainsi le participant 54 a affirmé : « les approches différentes en classe du prof qui est en avant (...) (permettent d') essayer des nouvelles choses, (d') essayer des apprentissages de groupe, des apprentissages par les pairs (...) j'ai expérimenté avec ça pis j'ai eu du fun ». De plus, la formation universitaire contribue à valider l'identité d'enseignant (par exemple le participant 44 a déclaré: « la FBÉA m'a vraiment fait plus ressentir, ok là, j'ai comme une formation »).

Les recoupements entre le travail de l'enseignant et celui de l'étudiant sont appréciés, puisqu'ils permettent une rétroaction ciblée et concrète, par exemple, le participant 54 a dit par rapport au travail de l'enseignant : « j'apprends au même titre que vous, j'commets des erreurs au même titre que vous pis quand j'en commets, je les corrige ! J'm'attends à ce que vous faites la même chose ». Les ouvrages servent à la fois de référence et de point d'ancrage pour la suite du développement professionnel et les allers retours entre la formation et la pratique qui sont considérés comme essentiels. Le participant 48 a déclaré par exemple : « Pis ça que j'ai trouvé intéressant aussi c'est que des fois j'utilisais mes cours que moi j'avais préparé pour faire des travaux ».

La FBÉA, un soutien.

Selon le participant 44, la FBÉA lui a permis de poser un regard sur ses « formules pédagogiques (et de se dire) « ok ben j'pourrais peut être incorporer ça ! » ». Elle l'aurait ainsi amené à réfléchir et à se lancer des défis : « faut toujours que tu retournes pour essayer

de modifier, de t'améliorer pis si c'est le plan de cours que t'as besoin de faire de l'effort, si c'est ta planification prend [...] toutes les ressources que t'as appris avec le FBÉA ».

4.2.2. Défis

La formation à l'enseignement comporte également des défis dans des domaines différents. Si la formule d'été convient à la moitié des participants, l'autre moitié souhaiterait la voir donnée de façon concomitante à l'enseignement. Toutefois, les quelques cours déjà offerts en même temps que l'enseignement causent une pression très forte à certains en termes de charge de travail globale ou de conciliation travail-famille..

Compréhension d'ensemble du programme.

Ainsi, plusieurs ne comprennent pas la pertinence de « Design pédagogique » puisque la conception ne fait pas partie de leur travail. Ainsi, le participant 26 a affirmé : « Tandis que design pédagogique, je ne sais pas ... je ne peux pas voir à quoi ça va me servir. Parce que pour développer ces choses-là, ce n'est pas nous qui faisons ça ».

Opacité des procédures administratives

Elles sont ressenties comme telles tant du point de vue de l'inscription que des modalités de cours et de remboursement. Le participant 54 a par exemple déclaré : « c'est la fin du monde parce qu'on n'a pas les guidelines sur comment faire l'avance de fonds. On n'a pas de guideline sur qu'est-ce qui est alloué de charger pis qui est pas alloué de charger ».

Charge de travail

Ce programme est d'ailleurs très lourd soit en raison de cours concomitants à l'enseignement, soit en raison de l'absence de vacances. Le participant 23 a affirmé : « J'ai regretté que j'ai lâché mon emploi pour venir enseigner ici à cause de ce cours là (...) je suis ce cours-là pis j'enseigne en même temps, je prépare mes projets... ce n'est pas évident ».

Déficit d'accompagnement en vue de l'intégration des savoirs :

Concernant les « premières marches », le participant 44 a déclaré : « faut que tu saves en prendre profit (...) y'a des professeurs qui font leur FBÉA pis y reviennent chez eux pis y réussissent pas à appliquer ça ».

On ne répond pas non plus à divers besoins par rapport aux TIC. Par exemple, le participant 23 a insisté sur la difficulté de : « s'organiser, tes emails (...) tu peux faire un fichier là, tu peux faire cite, tu peux faire ça, les planifications, pis organiser son ordinateur ».

Problèmes de cohérence pédagogique :

Certains enseignants feraient le contraire de ce qu'ils disent ou de ce que d'autres ont dit et il y a peu ou aucune communication entre les professeurs.

Le participant 22a affirmé : « tu changes de cours. Ils se contredisent l'un l'autre (ils) ne veulent pas (en) parler mal, mais entre les lignes ils disent que l'autre n'a pas bien fait »)

Mise en parallèle FBÉA CCNB

Ceci ne semble pas être exploité. Pour le participant 54 par exemple : « Y'a un manque flagrant d'organisation pis j'pense que le nœud du problème réside dans le lien entre les deux instituts ».

Gestion d'individus et de classe

De plus, des problèmes majeurs ne sont pas abordés (comportements graves, santé mentale, enjeux éthiques du XIX^e s., contexte interculturel). Le participant 29 a par exemple déclaré : « Si on a un (...) étudiant à problème, j'aimerais savoir comment les reconnaître, comment dealer avec ça (...) Gestion des étudiants à problème, ça serait le fun à apprendre ».

Absence du processus de validation des acquis d'expérience

Le participant 21 a dit par exemple : « j'comprends faut je recommence à zéro, mais j'ai déjà un pas d'avant. C'est une expérience de vie ».

4.2.3. Suggestions

Si 56,8% des répondants considèrent que la FBÉA contribue beaucoup à fournir les outils dont ils ont besoin, 35,1% considèrent que c'est moyennement le cas tandis quelques uns considèrent que c'est peu (5,4%) ou pas du tout (2,7%) le cas. Aussi, 51,4% des répondants considèrent que la FBÉA ne décrit que moyennement l'enseignant expert au CCNB.

En tenant compte des défis exprimés, les enseignants ont aussi formulé des suggestions, notamment d'intégrer la culture des métiers (travail en atelier, rapports plus directs, enseignants du CCNB d'expérience) « ça prendrait peut-être des cours à option, côté métier. Je crois que des fois il faudrait peut-être que ce soit des profs du collège qui enseigne la FBÉA (...) Je crois (...) que d'avoir quelqu'un qui a la même mentalité (collège) que nous, ça serait mieux. » (participant 53)

Il serait aussi favorable d'avoir un représentant de la FBÉA proactif et accessible à chaque campus, Le participant 44 a affirmé par exemple : « comme qu'y aurait quelqu'un de la FBÉA qui accueillerait (...) qu'y aurait quelqu'un de désigné ».)

On suggère également plus de coordination entre le CCNB, l'ÉP et la FBÉA.

Savoirs et cours préalables :

Certains savoirs sont déjà des prérequis à l'enseignement, nous notons qu'il serait souhaitable de connaître la suite « Microsoft Office » et d'avoir suivi le cours *Élaboration et évaluation* . Le participant 43 a dit par exemple : « plans de cours, objectifs spécifiques, généraux, ça devrait être un « must » d'avoir ça avant de commencer ».

Forme variable du Coursus

Il faudrait aussi considérer de nouveaux parcours d'appropriation à court, moyen et long terme, comme la formation en alternance se terminant avec l'internat, les modèles de supervision / coaching / mentorat et la formation continue intégrant les ressources locales Ainsi le participant 13 a déclaré : « La moitié de la formation là, avant. Pas en concomitant, parce qu'on pourrait jamais. Peut pas avoir 4 (...), j'en aurais seulement eu 2 pour avoir au moins, ou 3, pour avoir au moins 1 journée par semaine libre pour être capable de suivre la formation. Ça là, c'est impératif ».

4.2.4. Le nouveau certificat en andragogie

Une reconfiguration du programme de FBÉA a été réalisée de façon concomitante à notre étude. Ce nouveau programme est entré en vigueur à l'automne 2016. Les données recueillies dans le cadre de notre étude ne nous informent donc pas sur les changements apportés à la formation. Nous ne souhaitons pas faire une analyse de cette reconfiguration

mais nous croyons tout de même utile de souligner ici en quoi consistent les changements pouvant être mis en relation avec nos résultats de recherche.

Le changement le plus évident est que le programme est désormais un certificat et mène donc à l'obtention d'un diplôme universitaire. Même s'il ne correspond pas à des préoccupations exprimées par les enseignants, il pourrait plutôt être la réponse de l'Éducation permanente à l'intention du CCNB de considérer la possibilité de s'approprier la formation de ses enseignants. Certains de ces enseignants formulent effectivement le souhait que la FBÉA fasse appel à des enseignants de formation professionnelle et technique plus expérimentés et, surtout, ayant une connaissance et une compréhension directe de la réalité de l'enseignement, notamment des disciplines qui demandent beaucoup de temps en atelier.

On remarque que quatre cours : *Accompagner l'apprenant adulte* (EDAN2160), *Internat et intégration I* (EDAN2940), *Enseigner à l'apprenant adulte, enjeux en éducation des adultes*, contiennent les notions d'inclusion et de diversité dans leurs objectifs généraux. Il y est également question de clientèle plus individualisée (EDAN2160) et de différenciation (EDAN2940). Ces questions correspondent effectivement aux préoccupations exprimées par des enseignants. Ensuite, on remarque le maintien du cours *Design pédagogique* dont la pertinence a été grandement remise en cause dans le contexte du CCNB. On note également l'ajout du cours *Enseigner à distance*. À l'instar de *Design pédagogique*, bien que dans une moins grande proportion, il est possible que ce cours obligatoire soit également vu comme non pertinent par la partie des enseignants qui n'ont pas à utiliser cette pratique dans leur discipline.

4.3. Acquisition de l'expertise en enseignement

Les participants considèrent que l'acquisition de l'expertise en enseignement passe moyennement (21,6%) ou beaucoup (73%) par la pratique de l'enseignement et l'apprentissage par essai et erreur. Ce développement est majoritairement favorisé par la réflexion sur la pratique (56,8%) et l'échange avec les collègues (59,5%). À ce titre, on remarque que la majorité n'ont pas eu de suivi à la FBÉA avec un supérieur (56,8%) ou

dans le cadre d'activité d'échange avec leurs collègues (54,1%) tandis que la moitié ont eu un retour de la part de leur conseiller pédagogique.

4.3.1. Défis

Démontrer les bonnes pratiques

Il est donc important d'apprendre aux étudiants comment procéder de la bonne façon. Par exemple, le participant 29 a déclaré : « l'étudiant s'attend que tu vas lui montrer la bonne manière, pis tu ne peux pas arriver là pis manquer ta shot (...) Ça peut arriver que tu manques le premier, ça peut arriver, mais si tu n'es pas capable de la faire, ça ne parait pas bien ».

Faire face à l'attitude négative et au manque d'engagement

Certain(e)s pensent tout savoir. Or, il n'est pas question pour l'enseignante ou pour l'enseignant de faire du « gardiennage » avec des étudiants adultes. Le participant 29 a par exemple affirmé : « Ça ne leur dérange pas, ils ne passent pas, mais ça ne leur dérange pas. Je crois que c'est ça mon plus gros défi en tant qu'enseignant ».

Il faut « gérer » la classe : « Même si c'est des étudiants adultes, il y a encore besoin d'une structure (...) Ça a été un défi dans ma première année d'enseignement... », affirme le participant 32. La faible estime de soi que peut avoir une étudiante ou un étudiant et pose aussi un problème de gestion.

Enfin, l'enseignante ou l'enseignant court le risque d'être intimidé et même accusé par une étudiante ou un étudiant. Ainsi, le participant 27 a déclaré : « (...) j'étais pas confortable à rencontrer cet étudiant là un à un. J'aimerais que quand il vient me rencontrer pour la consultation, qu'y ait tout le temps quelqu'un avec moi ».

Rapport entre la discipline et le pouvoir dans l'enseignement aux adultes.

A priori, il s'agit d'adultes considérés comme autonomes, or il y a des étudiantes ou des étudiants à problèmes, ils ont souvent des difficultés d'apprentissage (manque d'attention, manque d'organisation, manque d'assiduité), ou plus grave, des problèmes de santé mentale. Il faut des adaptations afin d'éviter un échec. Par exemple, le participant 12 se

questionne : « quand je lis une section, des fois il va y en avoir qui sont en train de taper et qui ne suivent pas, après ça ils viennent te voir et te disent qu'ils n'arrivent pas à suivre. Là tu te dis, est-ce qu'il faudrait faire fermer les ordinateurs ? »

Le participant 32, a dit de l'autorité qu'il n'était « pas tout à fait à l'aise avec cette position-là » puisqu'il ne voulait « pas commencer à faire de la discipline » parce qu'ils étaient des adultes. Ce manque d'autorité se serait manifesté par « des demandes peut être un peu exagérées (...), des absences ou des retards pas motivés euh... des plaintes peut être exagérés aussi là » et « un petit peu d'intimidation entre les étudiants dans la classe ».

le participant 27 dit avoir été perturbé et avoir perdu beaucoup d'énergie à cause d'un litige qu'il a eu avec un étudiant parce que, selon lui, passer « à travers d'un litige t'as de la documentation, t'as plein de choses à dealer avec le côté émotionnel de ça aussi [...] quand t'as un litige contre toi pis t'es pas d'accord avec le litige pis tu vois comment c'est en train de se développer, ça affecte beaucoup le côté humain ». Enfin, le participant 49 s'est dit mal à l'aise avec le laisser aller dans l'application des règles au collège : « Je ne suis pas ici pour les tenir par la main. Je leur donne une feuille de règlements, ils paient pour venir ici, c'est à eux à se tenir comme du monde. Je trouve que sur ce côté-là on les chouchoute trop. Il faut faire attention à ce qu'on leur dit, il faut faire attention à ci et à ça. S'ils ne sont pas prêts à venir ici, renvoyez-le à la polyvalente. Je crois que ça prendrait un screening. Y'en a qui ont deux vitesses, arrêté et vraiment-arrêté. Les règlements, si ça marche, qu'ils les suivent ».

L'école comme un contexte idéal pour gérer toutes les différences

Il s'agit d'équilibrer les exigences de l'école et du monde du travail, de gérer une classe multiculturelle, ou de gérer les grands écarts d'âge qui peuvent exister. Ainsi, le participant 27 a déclaré : « Y'en a tout le temps que tu peux pas reacher. On parle de défis là tantôt, je dirais que mon plus gros défi dernièrement c'est les étudiants internationaux. Ouf, ça j'ai beaucoup beaucoup, beaucoup de difficulté ».

Le participant 54 a dit que « c'est officiellement un défi de gérer une classe multiculturelle avec les étudiants internationaux (...). Ils sont les bienvenus, évidemment, mais c'est un défi parce qu'y faut les approcher différemment que les gens qui viennent de chez nous ».

Garder une distance professionnelle

Le participant 52 raconte : « y'avait cette étudiante-là qui s'est comme approprié un peu de ma vie personnelle. Elle a voulu devenir chum ». De plus, les élèves ont des attentes élevées envers un nouvel enseignant.

Intervention en cours d'année

Un participant souligne aussi les difficultés qui peuvent découler d'une embauche au milieu de l'année. Mais le manque de soutien, de préparation et de suivi, la nécessité de savoir improviser, et donc d'être débrouillard, l'absence notoire d'intégration sont des problèmes récurrents. Le manque de temps est alors évoqué qu'il s'agisse de tout couvrir, de varier les méthodes ou des nouvelles méthodes – ou même de préparer ses cours, certains affirment, d'ailleurs, ne pas savoir faire un plan de cours.

Mise à jour des savoirs

Certains soulignent le vrai défi qui consiste à renouveler les ressources, mais aussi à acquérir de nouvelles connaissances dans les technologies de pointe et à maîtriser les TIC. Par exemple, le participant 44 a dit : « le trimestre commence au mois de janvier moi j'ai arrivé comme en mi-février alors y'a des fois que j'me préparais les soirs dans... tard les soirs (...) j'vivais pu là, j'me mettais dans ma p'tite bulle pis j'me préparais pour la journée d'après jusqu'à temps... j'avais pas de temps à souffler là, c'était vraiment stressant pour rentrer ».

Parmi les défis personnels des enseignants, relevons, le désir de faire de la classe « inversée » : « Moi ce que je veux maintenant c'est de relever des défis personnels ; j'aimerais faire la classe inversée, j'aimerais vivre ça... mais je sais pas comment le faire » (participant 52).

Les attentes personnelles de l'enseignant

Le participant 48 a eu « de la difficulté à gérer le fait qu'un étudiant veut pas venir ou qu'y fait mal sur un travail » alors qu'il aurait pu bien le faire. Avoir des attentes non comblées par les étudiants a également été un défi pour le participant 29 qui, lors de la première année, voulait « qu'ils soient tous soudeurs » alors que « ce n'est pas tout le monde qui est fait pour être soudeur ».

4.3.2. Stratégies et approches

Les répondants fondent très majoritairement leur pratique enseignante sur, d'une part, des ressources didactiques (62,2%) et techniques (73%) et, d'autre part, les normes (83,8%), les expériences (59,2%) et l'éthique (91,9%) de leur profession. La prise en compte des apprentissages des étudiants dans d'autres cours est aussi importante (75,7%) tandis que les notions théoriques de l'apprentissage sont moins utilisées. Les enseignants font aussi un usage fréquent des diverses stratégies communément associées à la planification et la régulation du processus d'enseignement apprentissage.

Lorsqu'on demande aux enseignants de nous parler de leurs stratégies, l'une des premières consiste à donner à l'étudiant « la soif d'apprendre ». Selon le participant 54 : « le devoir de l'enseignant c'est de donner la soif d'apprendre (...) ensuite, le restant va se faire tout seul »

L'expérience professionnelle et les liens avec le marché du travail, rendent l'enseignement plus efficace.

Concernant l'enseignement proprement dit, la préparation du cours et le fait de se centrer sur le contenu sont importants, tout comme l'approche personnalisée des outils pédagogiques préexistants, les liens entre la théorie et la pratique et l'évaluation formative (plutôt que sommative).

Il est également recommandé de faire dès le début du cours un test « brise-glace » afin de faire baisser l'anxiété. Il est important d'offrir une deuxième chance aux étudiants en échec, de faire des activités auxquelles ils peuvent participer » Le vécu des étudiants peut être un levier, ainsi que leur implication, en demandant par exemple aux plus forts d'aider leurs camarades plus en difficultés. Il est efficace de faire leur apprendre par eux-mêmes, et notamment de leurs erreurs, de leur poser des questions et de savoir attendre leur réponse. L'enseignant doit aussi savoir varier les méthodes, essayer de nouvelles approches, improviser et il doit se doter d'un plan B. Il doit également pouvoir partager avec ses étudiants son expérience de vie et son expérience sur le marché du travail, et, avec ses collègues, il doit pouvoir accepter leur aide.

Pour la discipline, il est toujours possible de demander l'intervention d'un supérieur, et de gérer les problèmes comme en milieu de travail.

Les approches concernant les stratégies qui visent la réussite de l'étudiant consistent essentiellement à l'accompagner. Il s'agit surtout de lui donner des renforcements positifs afin de fortifier son estime personnelle. On peut se présenter comme ouvert aux suggestions, détendre l'atmosphère, le participant 21 a dit par exemple : « dans la classe j'utilise beaucoup d'humour en enseignement (...) mais quand c'est le temps de travailler, on travaille, quand c'est le temps de s'amuser, on s'amuse ».

On peut adopter la stratégie du donnant/donnant, celle de la relation d'amitié ou de confiance et évoquer la nécessaire justice et donc l'esprit d'équipe, les exigences étant les mêmes pour tous. Mais il est impératif de toujours exiger le respect, et pour cela de savoir le gagner.

L'adaptation de ressources existantes a aussi été nommée par le participant 48 qui, après avoir eu un an pour se préparer « que c'est beaucoup plus facile à enseigner asteur parce que là j'garde dans quoi j'avais de préparé pis c'est plus facile à y aller même si j'étudie pas la journée d'avant, j'sais qu'est-ce que j'vas leur présenter ; c'est toute moi qui l'a fait pis parce que j'suis organisé, même si j'garde juste avant un cours j'suis capable de toute le faire là ».

Certains participants disent s'être améliorés, par exemple, le participant 32, dit que donner du temps de réflexion à ses élèves « faisait partie des choses (...) à travailler » et qu'il y est arrivé.

Le participant 44, pour sa part, dit qu'elle a changé son attitude et qu'elle est maintenant ouverte, mais ferme dans l'application des règlements en étant « accueillante, mais au moment [qu'un élève ne suit] pas les règles (...) comme la police (...) comme bad cop good cop ». Elle a également souligné qu'il y « a un côté émotionnel qu'on a besoin de d'un accompagnement », ou d'avoir quelqu'un avec qui échanger lorsqu'on débute sa carrière d'enseignant. De plus, elle a mentionné qu'elle a dû acquérir beaucoup de

confiance, « confiance que j'avais pas pis faire semblant que j'étais correcte pis travailler des soirs jusqu'à minuit-1h », pour arriver à offrir un bon enseignement.

Le participant 42, au fur et à mesure qu'il a acquis de l'expérience d'enseignement, dit qu'il est « devenu plus confiant », qu'il a appris à être plus attentif aux élèves, à voir « le non verbal là... le visage de ta clientèle euh... si y l'ont capté ou si y l'ont pas capté » et à chercher à apprendre de « nouvelles choses » afin de mieux les atteindre.

Pour le participant 52, « pouvoir [s]'arrêter pis [s]'occuper des jeunes pis euh... avoir autant d'empathie pour eux autres » a été une surprise. En faisant référence au fait qu'elle a été étudiante lors de son FBÉA, elle souligne « que même à 40 quelques années [elle avait] encore besoin d'encadrement » et pense que « c'est ça que chaque étudiant à besoin ».

4.3.3. Valeurs et valorisation

Il faut pouvoir valoriser son expérience de métier et valoriser son enseignement-andragogie. Par exemple, le participant 42 a déclaré : « Mais ici c'est pas pareil, l'andragogie c'est pas la même chose que la pédagogie. Enseigner aux adultes c'est vraiment une chose qu'est... qu'est belle. So moi c'est un bon défi pis ça ben réussi ».

Pour cela l'intégrité et l'honnêteté sont plus importantes que les notes. De la même façon, il est nécessaire de valoriser l'effort.

4.4. Enjeux de l'intégration professionnelle

4.4.1. Soutien de l'institution

Le soutien institutionnel se présente sous divers aspects :

- Le personnel du collège: le CP, le techno-pédagogue et le chef de département constituent des ressources
- Le cours est « tout monté »
- La FBÉA
- Absence d'aide, d'encadrement ou de feedback à l'arrivée
- L'aide de la FBÉA arrive trop tard. S'est débrouillé avec l'aide d'un collègue

Nature du problème	Nature de l'aide reçue
A. Problème d'assiduité des étudiants	a. Se règle en collaboration avec chef de département et comité de discipline.
B. Problème d'évaluation	b. Collègues et chef de département l'aident. Prend conscience de l'importance de rassurer les étudiants
C. CP questionne ses procédures d'évaluation. Les étudiants font des démarches de leur côté.	c. Rencontre conjointe enseignant- chef de département et étudiants
D. Un litige avec un étudiant	d. Chef de département le soutient dans le cas d'un litige non fondé

Une fois en poste, les enseignants bénéficient surtout d'ateliers de formation (94,6%) et de séminaires ou de conférences (83,3%). Les formes de soutien les plus souhaités seraient une trousse d'accueil (70,3%) et pourvoir faire de l'observation dans la classe d'un collègue plus expérimenté (67,6%). Lors de leur première tâche d'enseignement, 67,5% ont bénéficié peu ou moyennement d'outils ou de matériel pour faciliter leur insertion. Cet aspect semble plus reposer sur le soutien des pairs, que ce soit en termes d'avoir accès aux conseils de collègues plus expérimentés (75,6%) ou d'avoir accès au matériel pédagogique des collègues (64,8%).

4.4.2. Le soutien des pairs

Nature du problème	Nature de l'aide reçue
En lien avec l'enseignement: - Évaluation - Gestion de classe - Étudiants internationaux - Enseignement en ligne - Utilisation logiciel, ordinateur	Collègues et/ou CP donnent des conseils, du matériel didactique, rappellent les procédures, échangent au sujet d'un étudiant. Conseils : comment organiser son cours, formuler des messages aux étudiants, comment gérer les projets, consigner les présences, utiliser l'ordinateur, enseigner en ligne. Communication avec enseignants qui donnent le même cours que lui dans d'autres collèges.
Émergence du profil de l'enseignant: - Le rôle de l'enseignant est de donner le goût d'apprendre aux élèves - Rendre son enseignement proche de ce qu'il est	- Disponibilité des collègues et CP pour échanger - Présence de l'ancien enseignant qui accompagne le nouveau

- Rassurer les élèves	
Face au fonctionnement du collège: - Veut comprendre le fonctionnement, le niveau d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> - Recours au chef de département, au CP, aux collègues - Lecture des règlements du collège qui sont clairs sur les procédures à suivre (questions d'évaluation)

4.4.3. Stratégies personnelles (suivant le type de problème rencontré)

Problèmes de nature pédagogique

L'humour et l'autorité « naturelle »

« Dans la classe j'utilise beaucoup beaucoup d'humour en enseignement. Ça garde leur attention pis ça va bien » (P. 21), ou bien possède une facilité pour l'autorité « je n'ai pas de misère, j'ai une discipline naturelle. Je leur dit du commencement - *C'est comme ça que ça va marcher, la sécurité, le comportement.* C'est clair du commencement. On a les règlements du collège, je les explique comme il faut, si tout le monde a compris, on signe les feuilles » (P. 11).

Problèmes liés à l'utilisation de l'ordinateur

Vient le soir au collège pour apprendre : « c'est moi qui aie demandé au collège si je pouvais venir le soir pour apprendre Word, Excel et ces choses-là » (part 11).

Problèmes liés au manque de temps

Recours à la pédagogie inversée : « moi j'ai... une chose que j'ai fait qui m'a aidé beaucoup là c'est que j'ai développé un peu certaines affaires sur la classe inversée. Je me suis fait des vidéos, pis avec les vidéos, j'ai réussi à me faire presque un cours au complet avec les vidéos pis finalement cette année j'ai pu avoir un petit peu de lousse où est-ce qu'en classe, j'ai rien à faire. Les notes sont là, les devoirs sont là (part 27).

Autres ressources utilisées

Les qualités personnelles

Persévérance, auto-apprentissage, sens de l'observation, débrouillardise. « Je n'avais aucune formation en enseignement, mais je suis un gars qui est beaucoup observateur, donc quand j'ai pris mes blocs, j'imagine que j'ai capté ça. Je ne suis pas stressé avec ça » (part 11).

Les forces des étudiants

Demander un feedback aux étudiants « Pis j'leur demandais comment qu'y trouvaient ça d'avoir quelqu'un qui m'évaluait dans la classe pendant que j'enseignais pis si y'avaient vu des... comme moi j'faisais ça différemment parce que quelqu'un » (part 54).

Utiliser les étudiants comme moyen de pression pour faire traduire les modules en français « Il y a le site de l'apprentissage de l'Alberta et eux-autres ont tous les modules. Quand j'ai commencé dans le temps, il n'y avait pas de module en français, donc j'ai enseigné en anglais, j'ai demandé de faire traduire les modules et la seule manière que j'ai pu être capable de mettre de la pression, c'est que j'ai dit aux élèves [...] *Marquez le correctement que pour mettre des modules, il faut que ça soit traduit, c'est un cours en français.* [...] L'apprentissage a mis de la pression sur le collègue, et ça a marché à ce moment-là » (part 22).

La formation antérieure

Les connaissances universitaires : « c'est que moi j'ai un background, [...] j'ai été à l'université, j'me suis mis devant des défis similaires [...] j'en avais déjà fait l'autre côté parce que tsé du côté de l'université c'est un peu le même principe : on nous a donné les contenus de cours pis les plans de cours pis ces affaires-là pis [...] ce qui m'a aidé, y m'avaient aussi dit qui est-ce qui enseignait les même cours que moi à Moncton. [...] pis y m'ont partagé du matériel pis ça m'a aidé » (P.54).

L'expérience antérieure

En formation, on se sert de l'*essai-erreur*, il y a acquisition d'un savoir expérientiel. « Je crois qu'on va avec nos connaissances et nos expériences antérieures. Je pense qu'on prend les expériences qui ont été positives et négatives avec différents enseignants et on essaye de se faire une ligne directrice à partir de ça. Dans le fond, on apprend par essais et erreurs. On essaye des choses qu'on a aimées, mais définitivement avec différents groupes des fois

la même situation ne sera pas avantageuse. On a dans le fond à faire nos propres erreurs » (part 51).

4.4.4. Souhaits exprimés pour faciliter l'intégration

Les éléments qui suivent doivent être compris comme des « DEVRAIENT » être mis en place selon les participants aux entrevues :

Accueil

La présence du personnel de la FBÉA ou du CP est nécessaire pour répondre à des questions pédagogiques; « quand j'étais accueillie c'était *on a un réseau pis on fait ça, voici les procédures ... peut-être avoir quelqu'un comme un conseiller pédagogique... on en a un, mais c'est pas tous les campus qu'y l'ont, y'en a qui on en pu... mais avoir un conseiller pédagogique [ou] quelqu'un de l'université qui viendrait nous accueillir pis qui dirait ok, maintenant comme enseignant t'as besoin de ... tsé faire ceci pis répondre à des questions ça serait un lien directement avec cette personne là [...] quand moi j'ai rentré y'avait une conseillère pédagogique, elle était très gentille pis elle m'a aidé pis donné des ressources, mais j'pense qu'y aurait dû avoir un autre suivi : *Eille, ça fait deux semaines que t'es ici là. As-tu des questions ? Y'a tu des choses qu'y vont pas ? Oui, ta porte est toujours ouverte, mais on n'a pas le temps [...] pis tu veux pas déranger* » (part 44).*

Il devrait y avoir un meilleur soutien de l'institution en termes d'organisation de rencontres structurées avec les collègues : « des fois on devrait mettre plus l'emphase sur la participation des étudiants. Mais en discuter... ben on en jase avec les enseignants, mais ça a jamais été une discussion élaborée de dire *Eille moi là, ça marche pas mon affaire ... qu'est-ce que je vais faire ? Pis toi comment tu t'y prends ?* » (part 44).

« Si on s'était dit, une fois par mois on se rencontre, juste pour regarder les outils. Terminus on aurait peut-être pu avoir une petite session, un petit peu plus formelle. On prend une demi-heure le mercredi après-midi. Parce que des fois il y avait des formations, plus comme des conférences où on allait à l'autre collège. J'aurais aimé que les formations soient plus axées sur *Bon vous autres vous êtes 6-7 nouveaux, on va passer au travers d'une formation comme celle-ci* » (part 25).

La présence régulière d'un CP devrait être assurée « parce que si on enlève toute les conseillers pédagogiques ben j'pense qu'on a besoin de quelqu'un » (part 44). « j'espère qu'on va en avoir une autre. Parce que vraiment, la conseillère pédagogique comme nous autre on avait elle était vraiment compétente, l'expérience... elle avait vraiment une grande expérience... quand elle est partie ils l'ont pas remplacé... si y vont la remplacer, je sais pas » (Part 52).

Recours à un mentor, un coach

67,5 % des participants disent avoir bénéficié peu ou pas du tout d'un parrainage organisé par le CCNB lorsqu'ils ont assumé leur première tâche d'enseignement. La présence de ces personnes fournirait un accompagnement sur le plan émotionnel permettrait d'échanger, de se rassurer et « peut-être avoir plus de training... comme moi j'aimerais tsé être un mentor... j'pense que je l'ai déjà suggéré dans des rencontres par avant, mais avoir une enseignante qui accompagnerait... comme ça serait notre tâche [...] parce que j'm'aurais mis volontaire là [...] *tu vas être présente émotionnellement pis de dire... tsé c'est normal là, tu pars en vacances de Noël. J'sais que tu as l'intention de faire beaucoup de travail, mais prend au moins une journée. Tsé j'peux pas t'empêcher de travailler toute tes vacances, mais prend le temps pis ça va venir mieux. Noël prochain t'auras moins besoin de travailler [...] ok, tu vas faire ton FBÉA, as-tu des questions ?* » (part 44).

Règlements

La procédure de gestion des plaintes devrait être revue : « un qui semble toujours revenir à la surface c'est le manque d'échelle d'autorité là... quand y'ont une question pour moi, au lieu de me demander y vont directement au chef [...] ou] à la direction pis après ça moi j'viens frustrée, mais eux pensent que c'est leur droit d'aller directement, mais non tu vas à l'enseignant, si t'as pas ta réponse tu vas au chef, sinon tu vas à la direction » (part 44).

4.4.5. Synthèse de l'intégration

Afin de pouvoir remplir leur mandat d'enseignant, les participants aux entrevues identifient plusieurs types de problèmes rencontrés: pédagogiques, logistiques, administratifs,

personnels. Ils évoquent plusieurs types de soutien auxquels ils ont eu recours pour s'acquitter de leur mandat : institutionnels, par les pairs et personnel.

Ce qui ressort de ces données c'est l'engagement ressenti face au nouveau statut, celui d'enseignant et la débrouillardise dont il fait preuve pour aller chercher de l'aide, pour l'amener à rencontrer les objectifs mandatés par les programmes dans lesquels les personnes interviennent.

En effet, l'aide n'est pas toujours disponible au moment requis. Il faut donc faire face aux événements et trouver les moyens pour développer un enseignement de qualité.

L'aide ne s'avère pas non plus toujours adaptée : peu ou pas de soutien émotionnel.

Dans le contexte de petits départements ou de nouveaux programmes, on peut aussi penser que l'aide ne sera pas à portée de main comparativement aux secteurs où il y a de l'ancienneté et la disponibilité de matériel didactique.

Les répondants ont aussi émis des souhaits quant à ce qui devrait être rendu disponible, soit pour faciliter l'intégration dans un poste d'enseignant pour une personne nouvelle dans ce métier (lors de l'accueil, recours à un mentor), soit pour rehausser la qualité de la formation (mise à jour du matériel didactique, faire de l'animation pédagogique), soit pour rendre la gestion des plaintes plus

4.5. Enjeux identitaires

La construction identitaire passe le plus souvent par trois pôles de reconnaissances :

- La reconnaissance du professionnel-enseignant,
- la reconnaissance de l'étudiant,
- la reconnaissance des valeurs et des normes propres au métier enseigné.

Le professionnel s'inscrit donc dans un processus de transition identitaire vers un devenir enseignant tandis que ses étudiants vivent un processus analogue de transition vers le métier. Le point de convergence de ces deux mouvements identitaires, c'est-à-dire la rencontre positive de l'enseignant en devenir et du professionnel en devenir, implique

réciprocité et savoir-être, notamment le savoir-être propre au milieu professionnel et le savoir-être propre au CCNB.

4.5.1. Les pôles de la reconnaissance

La reconnaissance du professionnel qui s'est d'abord construite par son engagement dans son métier et son type d'expertise, par le regard posé sur lui par les gens du métier, par sa certification professionnelle et par la diversité de son expérience en vient progressivement à passer par la réussite et la réputation de ses étudiants en milieu de travail et par la reconnaissance de ses anciens étudiants une fois que ceux-ci ont obtenu un emploi dans leur domaine.

En effet, selon le participant 42, leur « responsabilité c'est de préparer les jeunes pour le marché du travail » et lorsque les étudiants vont travailler sa « réputation aussi comme individu, même comme enseignant ou fonctionnaire du CCNB va avec eux autres ».

Selon le participant 31, son engagement dans son ancien métier, la diversité de son expérience et le type d'expertise qu'elle possède sont également liés à la reconnaissance professionnelle. En effet, puisqu'elle partage ses expériences avec ses étudiants, lorsque ces derniers évaluent son enseignement, ils disent d'elle qu'« elle sait de quoi elle parle, elle sait où elle s'en va ». En plus de partager son expertise, elle leur dit ses erreurs de parcours : « je ne dis pas que je n'ai pas fait d'erreurs ».

Le regard posé par les gens du métier

Pour le participant 11, la certification professionnelle et la reconnaissance professionnelle sont liées puisqu'elles permettent, en parlant d'un élève, de « certifier que ce gars-là a accompli sa première année d'apprentissage ».

Une fois sur le marché du travail, pour le participant 42, la reconnaissance des étudiants qui ont un emploi dans leur domaine permet une reconnaissance professionnelle puisqu'ils reviennent le voir au collège et lui disent « comment ça va, pis on a eu du fun au collège, j'ai aimé ça, tu m'as appris beaucoup de choses pis... ».

De plus, l'identité professionnelle va aussi s'affirmer par les transferts de savoirs-être issus du métier, notamment pour la discipline en classe (être entrepreneur, superviseur), par son savoir-faire en situation pratique (atelier, stage) ainsi que par la solidité de ses valeurs. Par exemple, pour le participant 22, son expérience de superviseur lui a permis de s'habituer à « la gérance du personnel » et à transposer son expérience à l'enseignement puisque, selon lui, « que tu gères du personnel ou que tu gères des étudiants, c'est pas mal semblable ».

Pour le participant 42, l'embauche des finissants et des stagiaires valide la qualité de l'enseignement qu'il a donné. En effet, il dit faire « la même sensibilisation que sur la job », ce qui fait que lorsqu'il a fini de leur enseigner, « y'ont pas eu de misère à se trouver une job. Le monde venait les chercher parce qu'y savaient que c'était des bons travailleurs. Y étaient bien entraînés ».

Finalement, pour le 42, il a été important de ne pas laisser entrer un élève dans sa « classe avec des béquilles » et, d'amener les étudiants à la réussite, surtout s'ils démontrent qu'ils font des efforts. C'est donc la solidité des valeurs de l'enseignant qui favorise sa reconnaissance professionnelle.

La reconnaissance de l'enseignant, quant à elle, passe par les défis relevés en enseignement. En effet, le participant 42, affirme qu'avoir relevé des défis apporte la confiance et l'estime de soi, ce qui amène à poser des limites claires : « Y'a pu rien qui me dérange de ça, après un moment on en avait déjà assez faite que y'a pu rien qui me dérangeait de ça parce que j'me disais « j'vais passer au travers. J'ai passé au travers des autres, j'vais passer au travers de celle citte aussi » ».

La réussite des étudiants éprouvant des difficultés

Également, le participant 32 a souligné qu'il a « un autre regard sur l'enseignement » que lorsqu'il a commencé, et ce, parce que FBÉA permet d'intégrer les apprentissages de manière réflexive: « on faisait de la métacognition pis j'ai pu faire une réflexion ».

Le partage d'expériences d'enseignement avec les collègues (gestion du stress)

Selon le participant 52, le développement de nouveaux savoirs-être tels que l'ouverture, l'empathie, l'authenticité, le respect (ou leur transfert dans ce nouveau contexte) peut permettre de recevoir de la reconnaissance puisqu'un élève lui a déjà dit « Madame, vous êtes tout le temps là pour nous. Vous êtes là pour nous écouter, vous êtes là pour nous aider, vous êtes là pour nous guider, mais vous êtes aussi là pour nous bavasser pis vous êtes aussi là pour nous mettre sur le droit chemin ». Elle croit que cela est dû au fait qu'elle a le pouvoir de s'arrêter et de s'occuper des jeunes pis euh... avoir autant d'empathie pour eux autres ».

Une dé-idéalisation et une structuration de l'enseignement

Puis, l'amour de l'enseignement, de l'andragogie, permet de valider le choix que le participant 42 a fait lorsqu'il est devenu enseignant : c'est ça j'aime faire pis autant que j'aurai l'amour comme ça pour ça je resterai icit' ».

Finalement, « continuer à développer et apprendre des outils pédagogiques pour mieux » enseigner, pour le participant 25, permet de passer du rôle de professionnel à celui d'enseignant.

Selon le participant 11, qui est passé de professionnel à enseignant, la certification liée au métier de formateur permet, à son tour, de certifier la formation de l'étudiant : « Parce que j'ai un sceau rouge, je peux certifier que ce gars-là a accompli sa première année d'apprentissage ». Également, puisqu'il « adore » son métier de soudeur, il a envie et aime transmettre ses connaissances à ce sujet.

L'engagement des étudiants dans leurs cours serait également une manière de reconnaître le métier. En effet, pour le participant 29, il est difficile de voir qu'il « y a vraiment l'attitude des étudiants aussi, le manque de volonté (...) ils ne passent pas, mais ça ne leur dérange pas » tandis, qu'en tant qu'enseignant, il tient à ce qu'ils réussissent tous à exercer le métier qu'il leur enseigne.

« Si tu veux un cours facile, prends soudage », est une phrase que le participant 19 a déjà entendue de la part d'un étudiant. C'est pour cette raison qu'il croit « qu'il faudrait trier les

étudiants », revoir les exigences d'entrée du CCNB afin qu'il y ait une réelle reconnaissance du métier.

Les adultes sont des étudiants comme les autres

Selon le participant 52, l'expérience d'avoir été étudiant « pendant 2 ans de temps » durant son FBÉA permet de mieux comprendre les besoins de ses étudiants par la suite. Par exemple, ayant lui-même eu besoin d'encadrement, il compte « leur en donner » maintenant qu'il est enseignant.

Malgré le fait que les étudiants soient des adultes, l'enseignant doit parfois reconnaître qu'ils ont des besoins. Le participant 32 reconnaît que « même si c'est des étudiants adultes y'a encore besoin d'une structure », ce qui l'a amené à se « réajuster un petit peu ».

Le participant 32 a enseigné à une « étudiante qui a fait son cours sur 3 ans au lieu de 2 qui avait un trouble d'apprentissage pis qui a eu beaucoup de difficulté en première pis en deuxième », mais qui a tout de même réussi. Ainsi, pour lui, enseigner c'est mener l'étudiant à l'emploi malgré les embûches. Toujours pour le participant 32, la vérification et la validation de la compréhension de l'étudiant est primordiale, de même qu'être « particulièrement sensible à ses difficultés » et l'inviter à « venir me poser des questions, venir vérifier avec moi quand j'enseignais pas ».

La connaissance de la spécificité des étudiants

Pour le participant 17, la définition du respect est un fait culturel, et il reconnaît l'aspect culturel dans sa relation pédagogique : « Ça fait que c'est des différentes cultures; eux autres voient pas ça comme si c'est insultant, mais quand t'es prof en avant pis que tu vois quelque qui rentre, s'assis à l'ordi pis imprime pis s'en va... c'est un manque de respect pour le prof et pour le restant de la classe ».

Finalement, la reconnaissance, pour le participant 44, passe par la capacité de percevoir ses difficultés et d'entendre ses questions. Pour elle, il est « insultant pour la nouvelle enseignante de se faire dire « on a passé là, tu vas être correcte », lorsqu'elle a des difficultés.

4.5.2. Réciprocité

Le participant 27 a souligné qu'une certaine réciprocité existe lorsque l'étudiant apprend au professionnel à devenir un enseignant tandis que l'enseignant apprend à l'étudiant à devenir un professionnel : « j'essaye de faire des jokes pis si je peux bâtir une relation avec mes étudiants où on est rendu à un niveau où on peut se taquiner respectueusement (...) les étudiants quand ils me taquinent (...) j'ai réussi. Parce qu'ils se sentent confortables avec moi et on est là tous ensemble (...) y'a personne de parfait, on grandit ensemble (...) moi je grandis comme enseignant pis eux comme étudiants pis on est là pour s'entraider.

Toutefois, cette double transition se négocie majoritairement à travers les attitudes et les comportements qui sont attendus dans le milieu de travail et qui mènent à une réciprocité de la part des étudiants (critère de réussite). En effet, pour le participant 42, « la seule chose [qu'il demande] aux élèves la première journée ... c'est le respect ». Ainsi, si les étudiants le respectent, il les respectera en retour.

Le professionnel-enseignant se trouve être le modèle de deux institutions dont les cultures sont parfois contradictoires. Comment concilier, par exemple, la façon de recadrer les comportements sur un chantier et la façon propre au cadre de formation ?

Certains traits de caractère produisent des réponses positives et d'autres des réponses négatives, mais il est très difficile de prendre du recul dans un cas comme dans l'autre. C'est ce qu'a souligné le participant 44 à qui on a dit de ne pas être gentille « au début de l'année » pour montrer aux étudiants qu'elle est sérieuse. Toutefois, elle trouve ça difficile, que cela va à l'encontre de sa personnalité : « eux peuvent peut être faire, ok ; moi j'suis stricte pis toute ça pis après ça qu'on apprenne plus à te connaître tu laisses plus aller, mais moi c'est l'envers j'suis vraiment fière, j'suis enthousiaste les premières journées de classe c'est excitant ; pis moi j'aime cet enthousiaste-là, mais au moment que tu manques disons une journée de classe ou que t'as fait un manque de respect envers les autorités ou quelque chose, ben j'change vraiment là ». Malgré tout, elle aimerait avoir une « différente approche ».

Finally, emotion (especially negative) sometimes links the professional and the student, but experience helps to relativize. According to participant 27, « when you have a dispute against you, even if you don't agree with the dispute, even if you see how it is developing, it affects a lot the human side... even if you don't want it, it follows you home ».

5. Conclusion

La formation professionnelle et technique (FPT) constitue un domaine très complexe en raison de la très grande variété des parcours qui mènent à son enseignement, ainsi que la très grande variété des profils d'enseignants. Le phénomène de transition qui accompagne l'entrée en FPT est reconnu pour être abrupte et difficile pour les nouveaux enseignants. Ces derniers sont choisis d'abord pour leur connaissance du milieu de travail de leur métier et ont une connaissance variable du milieu de l'enseignement. Si certains avaient planifié cette transition, ce n'est pas le cas de tous. Or, il s'avère que cette transition dans le contexte du Collège communautaire du Nouveau-Brunswick (CCNB) soit particulièrement abrupte et difficile. Ceci est dû, paradoxalement, au fait que les nouveaux enseignants ont en majeure partie rapidement accès à des postes à temps plein. Ainsi, si cela leur permet de laisser de côté leur métier pour se concentrer sur l'enseignement, ils doivent néanmoins pour la plupart prendre en charge leur programme et leurs étudiants avant de pouvoir se familiariser avec ce nouveau métier et d'en apprendre même les rudiments.

Un des éléments importants de cet apprentissage est certainement le programme universitaire de Formation de base en éducation des adultes (FBÉA), maintenant devenu le Certificat en andragogie. Il s'agit d'un passage important pour apprendre les bases essentielles du métier d'enseignant, ainsi que pour prendre du recul et réfléchir entre collègues. Ce programme ouvre des possibilités et permet également de valider les essais réalisés en classe. Ce programme demeure néanmoins assez opaque pour les enseignants du CCNB en termes de logistique et sa cohérence interne tout comme son adéquation à certaines spécificités de la formation professionnelle sont parfois remises en question. Notons que si les modalités de prestation de ce programme sont parfois très difficiles pour certains, la variété des besoins et des contraintes ne permet pas de suggérer d'alternative rassembleuse.

Pour terminer, nous tenons à souligner à quel point nous avons constaté chez les nouveaux enseignants du CCNB de la passion, de la créativité et de l'engagement. Le CCNB peut se targuer de posséder une force vive en son corps professoral, et nous croyons que ce potentiel pourrait être décuplé par la mise en place de communautés de pratique qui

permettrait un co-développement non seulement pour accompagner le phénomène de transition mais aussi pour perpétuer et approfondir la dynamique de recherche et d'échanges pédagogiques que permet la FBÉA.