



Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Pratiques d'enseignement en formation professionnelle, en regard de l'expérience, en contexte de mixité sociale et scolaire ainsi que d'hétérogénéité d'environnements, de modalités d'organisation et de modes de formation

Chercheure principale

Chantale Beaucher, Université de Sherbrooke

Cochercheuses ou cochercheurs

Claudia Gagnon, Andréanne Gagné, Stéphanie Breton et Otilia Popescu Holgado, Université de Sherbrooke; Marie Alexandre, Nathalie Gagnon, Chantal Lepire, Michelle Deschênes, Université du Québec à Rimouski; Yves Chochard, Carole Lanoville et Martine St-Germain, Université du Québec à Montréal; Sandra Coulombe, Université du Québec à Chicoutimi ; Julie Rock, Université du Québec à Trois-Rivières; Caroline Paquin, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Collaboratrices ou collaborateurs

Annie Dubeau, Université du Québec à Montréal, Stéphane Dupuis, Centre de services scolaire des Sommets, Manon Larouche, Centre de services scolaire de Lac St-Jean, Richard Mailloux, Centre de formation professionnelle Lac-Abitibi, Sylvie Chartrand, Centre de services scolaire Marguerite Bourgeoys

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Sherbrooke

Numéro du projet de recherche

294914

Titre de l'Action concertée

Persévérance et réussite scolaires

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation et le Fonds de recherche du Québec — Société et culture (FRQSC)

TABLE DES MATIÈRES

PARTIE A — CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	1
PARTIE B — MÉTHODOLOGIE.....	5
PARTIE C — PRINCIPAUX RÉSULTATS.....	7
PARTIE E — NOUVELLES PISTES DE RECHERCHE	26
PARTIE F — RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE	27
ANNEXE 1 — ECHANTILLON ET CAS.....	29
ANNEXE 2 — GABARIT D’ENTRETIEN	31
ANNEXE 3 — CARTES HEURISTIQUES / ENTREVUES POSTOBSERVATION.....	37
ANNEXE 4 — BIBLIOGRAPHIE.....	41

PARTIE A — CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1. Des diversités multiples

Enseigner en formation professionnelle (FP) relève parfois d'un tour de force tant les personnes enseignantes doivent composer avec des contextes multiples et des élèves aux profils variés. En effet, l'univers de la FP et ses quelque 200 métiers enseignés est hautement hétérogène : multiples environnements (classe, atelier, garage, forêt, hôpital, etc.) (Faucher et Roy, 2016), modes d'enseignement éclatés (traditionnel, individualisé, à distance) et modalités d'organisation diverses (traditionnelle, alternance travail-études, stages accrus) (Gagnon, 2020). À tout cela s'ajoutent les défis liés à la mixité sociale et scolaire des élèves, laquelle dépasse largement ce qui s'observe dans les classes du secondaire général.

Ainsi, en FP, les profils des élèves varient en âge, parcours scolaires, motivation (Jutras-Dupont et al., 2022), origines socioéconomiques, besoins (Breton et al., 2023), expériences de vie et expérience professionnelle (Beaucher et al., 2019 ; Coulombe et al., 2019 ; Gaudreau et al., 2018 ; Mazalon et Bourdon, 2015). Des études montrent, en région montréalaise, une diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse de plus en plus marquée, alors que 39 % des élèves sont originaires d'autres pays que le Canada (Misirowska et al., 2019). La population étudiante de FP présente en outre une prévalence importante de problèmes et de troubles d'apprentissage (Beaucher et al., 2020), de comportement et de consommation chez les élèves (Lecours, 2020).

Les personnes enseignantes doivent donc mobiliser un large éventail de pratiques d'enseignement pour répondre aux besoins des élèves et offrir un cadre propice à l'apprentissage des métiers. Or, les particularités du contexte d'insertion professionnelle ainsi que de formation initiale des personnes enseignantes de FP sont susceptibles de contrecarrer le recours à des pratiques adaptées à cette diversité. En contrepartie, l'expérience progressivement engrangée dans la construction et le déploiement des pratiques d'enseignement dans les programmes de FP constitue un levier

significatif des personnes enseignantes (Coulombe et al., 2019). Ces deux aspects constituent la toile de fond du projet de recherche réalisé, les aspects qui nous ont poussés à vouloir documenter les pratiques d'enseignement des personnes enseignantes de FP, dans des contextes de diversité multiples.

Le personnel enseignant de formation professionnelle

Les personnes enseignantes de FP connaissent un parcours distinct de leurs homologues des autres secteurs de l'éducation. Embauchées par les centres de formation professionnelle (CFP) pour leur expertise de métier, elles amorcent en grande majorité leur carrière sans formation ni expérience en pédagogie (Deschenaux et al., 2012). Ce n'est qu'une fois en poste qu'ils entreprennent un baccalauréat de 120 crédits à temps partiel pouvant durer jusqu'à 10 ans. Leur expérience professionnelle est ainsi marquée par la transition du métier vers l'enseignement, laquelle implique notamment un changement d'environnement professionnel, une insertion en emploi et une intégration universitaire et des changements identitaires (Balleux et al., 2016). Ainsi, les repères culturels du métier où ils évoluaient avec aisance ne tiennent plus une fois la transition vers l'enseignement engagée (Lavoie et Gagnon, 2016). Ce n'est que progressivement que le langage de leur nouvelle profession devient compréhensible (Gagné et Berger, 2020), à mesure que s'enregistre l'expérience en enseignement. (Coulombe et al., 2019)

Cette expérience en milieu professionnel renvoie à ce que l'individu acquiert par la pratique et par le vécu et à ce qu'il fait de ce vécu (Rogalski et Leplat, 2011; Dubet, 2012). Occupant un espace central dans le développement professionnel de l'enseignant, dans l'agir professionnel et sa manière de l'aborder, il est essentiel de la considérer pour favoriser la persévérance et la réussite en formation des étudiants-enseignants en FP, et ce, tant dans une perspective d'expérience acquise en formation (initiale, continue et tout au long de la vie) et à travers les épreuves, les problèmes résolus, les embûches et les régularités des situations professionnelles

rencontrées. Des études s'étant intéressées à l'impact des antécédents personnels sur les pratiques enseignantes ont montré que le vécu personnel détermine également la sélection et le déploiement des stratégies d'enseignement (Alexandre, 2013). Associée à une connaissance adéquate de la discipline, l'expérience d'enseignement permet une plus grande prise en compte des caractéristiques des élèves (Khalick, 2006; Van Driel et al., 1998).

Par ailleurs, l'expérience explique certaines différences entre les enseignants novices et expérimentés, car elle influe sur leur conduite notamment en ce qui concerne la gestion des travaux, l'organisation des activités en séquences progressives et les modalités d'évaluation (Chbat, 2004). Or, les personnes étudiantes-enseignantes développent leurs pratiques d'enseignement (planification, stratégies pour enseigner et faire apprendre, stratégies de gestion de l'hétérogénéité, stratégies relationnelles) sans accès préalable à des exemples, des modèles de pratiques ou des activités-types d'enseignement ; les documents de référence propres à l'enseignement en FP étant pratiquement inexistant (Gagnon et Beaucher, 2016).

L'accès à des ressources adaptées à la FP

Il faut du temps et du soutien aux personnes enseignantes-étudiantes pour progresser dans le programme de baccalauréat en enseignement professionnel (BEP). Or, les programmes universitaires d'enseignement professionnel, tout comme les centres de formation professionnelle (CFP), disposent de ressources limitées et se heurtent rapidement à un manque de visibilité en matière de pratiques et de ressources adaptées aux contextes variés et à l'hétérogénéité des élèves de la FP. En outre, les pratiques et les ressources développées dans d'autres secteurs de formation, en particulier l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, ont un potentiel restreint de transfert vers la FP, entre autres parce que ces formations sont moins orientées vers l'apprentissage de procédures de travail précises, parce qu'elles s'adressent à des effectifs étudiants plus homogènes et parce qu'elles se déroulent généralement dans des contextes limités

que sont la classe et le laboratoire. En ce sens, soutenir l'établissement rapide de repères chez les étudiants-enseignants est une priorité des équipes-programmes universitaires et des personnes intervenantes des CFP. Ainsi, si une part de l'expérience, incluant la formation à l'enseignement, repose sur la personne étudiante-enseignante elle-même, la dégager d'une part de la tâche complexe d'élaboration de pratiques professionnelles, en particulier de pratiques d'enseignement liées à leur contexte (métier, région, modalités de formation, modes, mixité sociale et scolaire), devrait être une responsabilité partagée des universitaires et des personnes enseignantes expérimentées. Cette responsabilité commune exige de créer des savoirs scientifiques en FP, notamment autour des pratiques d'enseignement, permettant ainsi de poursuivre le chemin amorcé, depuis les 20 dernières années, de création de l'expertise liée à la FP et de distanciation nécessaire des autres secteurs d'enseignement. C'est à ce défi que s'est attaqué ce projet de recherche. La question posée est celle-ci : quelles pratiques d'enseignement, en regard de l'expérience, sont mises en œuvre en FP dans un contexte de mixité sociale et scolaire ainsi que d'hétérogénéité d'environnements, de modes de formation et de modalités d'organisation ? Nous postulons que la construction de nouveaux repères professionnels permettant aux enseignants novices de faire face aux défis de l'enseignement en FP peut être maximisée en facilitant l'accès à un répertoire de pratiques d'enseignement pertinentes à leur contexte et cohérentes avec la mixité des élèves. En ce sens, la mise à contribution d'enseignants expérimentés, représentant les secteurs de formation de la FP, familiers avec des modes d'enseignement, des modalités d'organisation et des environnements variés et intervenants auprès d'élèves aux profils mixtes, pourrait constituer la clé de voûte menant à la constitution d'un tel répertoire.

PARTIE B — MÉTHODOLOGIE

Ancré dans le vécu des acteurs, ce projet se situe dans une perspective compréhensive de la recherche, en ce sens où il a permis d'identifier, de décrire et de mieux comprendre les pratiques d'enseignement et il adopte une démarche qualitative, étant donné la nature des données et le type d'analyses réalisées. La stratégie de recherche est l'étude de cas (Yin, 1994; 2018).

Un échantillon de convenance (Beaud, 2009) a été constitué de 46 personnes volontaires dont 36 (38% de femmes) ont complété les trois étapes de collecte de données. Les critères de sélection étaient : a) d'avoir au moins 5 années d'expérience en enseignement, b) d'être engagé ou avoir complété un baccalauréat en enseignement professionnel de l'une des 5 universités québécoises, c) d'être reconnu dans son milieu pour son leadership pédagogique, d) d'avoir le désir de s'impliquer dans une démarche de réflexion sur ses pratiques. Les personnes ont été recrutées dans les 21 secteurs de la FP avec l'aide des membres de l'Observatoire de la formation professionnelle, dans des CFP de plus de 10 régions administratives du Québec. Les participants sont âgés entre 32 à 62 ans ($M = 47,42$; $É.-T. = 7,21$).

En cohérence avec les deux dimensions propres aux pratiques, l'une comportementale (pratiques effectives) et l'autre cognitive (pratiques déclarées), deux types d'instrumentation ont été retenus: l'observation (Jaccoud et Mayer, 1997; Postic, 1992) et les entrevues individuelles (pré et postobservation). Le traitement des unités de sens (données d'entrevues et d'observations) a été effectué à partir du cadre d'analyse de Bru (1992; 1993) identifiant trois catégories de variables d'action permettant de décrire les pratiques à un moment précis (objets, processus, et éléments organisationnels). Les résultats ont été soumis aux personnes enseignantes lors de l'entrevue postobservation afin d'en assurer la crédibilité (processus de triangulation) et de favoriser, chez celles-ci, une réflexion critique sur leurs pratiques.

Plus précisément, l'entrevue préobservation, de type semi-dirigée (Savoie-Zajc, 2011), a permis de recueillir des données relatives à la pratique choisie par la personne enseignante sous l'angle de l'objet, des processus et des éléments organisationnels. Ensuite, l'observation de la mise en œuvre de la pratique (enregistrée sur vidéo) d'environ 90 minutes, dans un environnement, avec un mode et une modalité d'organisation donnés, a été réalisée. Enfin, l'entrevue postobservation, a permis la validation d'une première étape d'analyse de données et a mené la personne participante à faire un retour sur sa leçon et de décrire plus finement certains éléments. Les données d'entrevue préobservation et d'observation traitées et analysées étaient présentées sous forme de mindmap (carte heuristique) et servaient de base de discussion lors de l'entrevue postobservation. Ces échanges ont favorisé une réflexion critique sur les pratiques d'enseignement des personnes participantes et ont également permis d'explorer des pistes prometteuses pour la représentation graphique de leur cas. Au retour de cette entrevue postobservation, l'équipe a fait les ajustements pertinents en vue de la constitution des cas, procédait à son organisation graphique et soumettait la version bêta à la personne participante concernée. Quelques aller-retour ont parfois été nécessaires pour finaliser les cas.

Les cas de pratique d'enseignement ont été développés à partir de l'ensemble des données. Devant la diversité remarquable des pratiques, l'équipe a choisi d'adapter chaque format au contenu et à la pratique plutôt que de cibler un format unique. Des membres de l'Observatoire ont été mis à contribution pour l'étape finale de relecture des cas pour assurer une clarté et une pertinence de chacun.

Chaque personne a accepté que sa pratique soit documentée « à visage découvert. » Les noms des personnes autrices sont clairement identifiés. L'ensemble de la démarche a été autorisée par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université de Sherbrooke.

PARTIE C — PRINCIPAUX RÉSULTATS

Le système de pratiques professionnelles de l'enseignant en FP comprend des pratiques administratives, d'enseignement, de tutorat, de supervision, de partenariat, etc., ainsi que des pratiques du métier comme la mécanique automobile, la coiffure, le secrétariat ou l'alimentation (Gagnon, 2008). Dans le cadre de cette recherche, l'attention est portée sur une partie de ce système, soit les pratiques d'enseignement, lesquelles sont au cœur du travail enseignant (Coulombe et al., 2016).

Mises en œuvre dans le CFP ou à l'extérieur de celui-ci (par exemple, en stage), ces pratiques d'enseignement se déploient en trois phases: la planification, l'intervention auprès des élèves et l'évaluation des compétences. Ces phases se déroulent dans des environnements variés (classe, atelier, salon de coiffure, garage, etc.), selon divers modes d'enseignement (individualisé, collectif, en ligne), différentes modalités d'organisation (alternance travail-études, dual, hybride, stages, traditionnel), avec différents collègues de travail et auprès d'élèves aux profils mixtes. Bru (1992) a défini trois catégories de variables d'action sur lesquelles l'enseignant adopte différentes façons de faire : objets, processus, et éléments organisationnels. Les **objets** concernent les savoirs enseignés ou utilisés; le **processus** se rapporte au déroulement des activités, à la dynamique de l'apprentissage, à la répartition des initiatives, puis les **éléments organisationnels** touchent les lieux et l'organisation de l'espace où se déroule la formation, les moyens utilisés (matériel didactique, équipements, outils), les personnes impliquées, ainsi que le temps (durée, moment) (Bru, 1992). C'est ce cadre, défini plus finement en contexte de FP par Coulombe et al., (2016), qui a été mobilisé dans cette recherche.

La mise en œuvre de ce projet de recherche a mené l'équipe à rapidement voir apparaître une distinction dans la progression des analyses pour parvenir à la constitution des cas. Si le premier

niveau d'analyse, étroitement lié au cadre théorique proposé, était évident et prévisible, le deuxième, davantage lié à la constitution des cas de pratique, ne nous est apparu qu'après le début de la collecte et de l'analyse des données. Concrètement, lorsqu'une entrevue préobservation, puis l'observation étaient réalisées, à partir d'une grille collée aux dimensions des pratiques d'enseignement, se dessinait une analyse basée sur ces dernières, mais elle ne permettait pas, *in fine*, de mettre en exergue la pratique elle-même « ce que fait la personne enseignante. » Autrement dit, il est bien possible de décortiquer chaque pratique pour la décrire, en isolant ses dimensions, mais dans un répertoire présentant un éventail de cas, ce n'est pas ce qui est utile. Ce ne sont pas les dimensions qui importent à cet égard autant que ce qu'on veut, pour finir, donner à voir aux personnes utilisatrices. Ainsi, les résultats sont davantage centrés dans cette partie du rapport sur les cas eux-mêmes, puisqu'ils sont plus étroitement liés à la question et aux objectifs de recherche, mais ils ne sont pas « tout » ce qui a été analysé (et qui d'ailleurs n'entre pas dans un aussi bref document). La diffusion des résultats (par articles et communications professionnels et scientifiques) en cours permet d'aller plus loin à cet égard.

1- Modifications apportées au devis initial

Afin de documenter, décrire et comprendre les pratiques d'enseignement des enseignants en formation professionnelle (FP), le devis initial prévoyait la construction de 42 cas-types, deux cas par secteur de formation. Les 21 secteurs sont représentés dans l'échantillon, mais certains, où se trouvent un plus petit nombre de programmes, par exemple, le secteur 6 Chimie et biologie, n'est représenté pour le moment, que par le DEP Conduite de procédés de traitement de l'eau offert dans un seul CFP. Par ailleurs, 46 personnes ont effectué la première entrevue, mais 36 cas-types ont finalement été constitués. Des personnes se sont désistées, sont parties en congé maladie, après la phase d'observation, par exemple, ou n'avaient pas le temps de poursuivre.

Néanmoins, comme l'Observatoire souhaite « faire vivre » à plus long terme le répertoire, des cas continueront d'être documentés pour l'alimenter. Nous rappelons à cet égard que la collecte de données est réalisée de façon non anonyme, chaque personne étant volontaire pour que son nom soit clairement identifié avec la pratique documentée. La constitution du répertoire pourra ainsi se poursuivre dans le cadre des travaux réguliers de l'Observatoire (qui dispose par ailleurs d'un certificat éthique pour ce type de projets). D'autre part, certaines pratiques documentées étaient tellement riches, que nous souhaitons développer des cas supplémentaires en sélectionnant d'autres angles d'approches. Par exemple, la rencontre post-observation de S. Beauséjour, enseignant en Vente-conseil sur la mise en place d'un milieu d'apprentissage favorisant la transition des jeunes élèves en concomitance vers le milieu du travail, nous permettra de constituer un deuxième cas traitant d'une pratique liée à une activité de rappel des connaissances antérieures. Aussi, il nous apparaît intéressant de mettre davantage en valeur les pratiques des personnes des Premiers Peuples rencontrées à l'école Kassinu Mamu à Mashteuiatsh. Notre contribution à la valorisation des approches autochtones pourrait ainsi passer par le développement de cas supplémentaires et leur inclusion dans le répertoire.

Le tableau présenté à l'annexe 1 présente l'ensemble des cas documentés, par secteurs, par centre de formation professionnelle et par programme. Ce portrait permettra aux personnes lectrices d'avoir une meilleure vue d'ensemble de la démarche de recherche réalisée. La couverture de l'ensemble des secteurs, malgré le fait que certains d'entre eux ne comptent pas deux cas, est néanmoins très satisfaisante pour l'équipe de recherche. Nous estimons en outre être en mesure de poursuivre le déploiement du répertoire dans les prochaines années.

2. Principaux résultats obtenus

Les pratiques d'enseignement observées varient selon les contextes spécifiques de la FP (environnements, modes et modalités), en cohérence avec notre visée initiale de documenter des

cas contrastés. Ces pratiques d'enseignement mettent en lumière la diversité des approches des personnes enseignantes de FP pour répondre à la mixité et aux besoins hétérogènes des élèves, certes, mais les données recueillies mettent en évidence ou en renforcent certains aspects particuliers de l'enseignement en formation professionnelle que nous présentons dans les prochaines pages.

Les élèves au cœur des préoccupations

Il apparaît toutefois chez la majorité des personnes enseignantes rencontrées que leur préoccupation centrale concerne d'abord et avant tout les élèves et la mise en place de la relation. Plus précisément, ils cherchent constamment à mieux les connaître afin de comprendre comment ils peuvent les aider, et surtout, comment ils peuvent soutenir leur apprentissage. La mise en place d'un contexte propice au développement général est importante pour plusieurs, davantage même que le contenu des programmes.

« C'est important de développer une relation solide avec les élèves avant de penser pouvoir modifier les pratiques. Pour mieux connaître les caractéristiques de mes élèves, je les sonde à l'aide de questionnaire ou de test de personnalité. De plus, je les traite comme des adultes pour qu'ils agissent en adulte. » - S. Beauséjour, enseignant en vente-conseil

Ainsi, de façon générale, plusieurs personnes enseignantes apparaissent peu préoccupées par les équipements et les ressources disponibles ou non. Ce constat peut sembler être un allant de soi en enseignement, ou à tout le moins il peut sembler cohérent avec le courant mettant l'élève au cœur de la démarche éducative. Toutefois, en formation professionnelle, où les personnes enseignantes débutent généralement leur carrière sans formation, il est bien documenté qu'elles sont pendant quelques années nettement plus préoccupées par le contenu à enseigner, leur métier, que par les élèves eux-mêmes (Balleux et al., 2013), reproduisant souvent le mode d'enseignement qu'elles

ont-elles-mêmes reçues, généralement du magistral (Tardif et Lessard, 1999). Puis, après plusieurs années en exercice, et la plupart du temps un cheminement avancé au programme d'enseignement universitaire, le point focal se décale et leur préoccupation est de plus en plus centrée sur les élèves (Rousseau et Bélanger, 2015).

« L'essentiel est d'admirer les élèves, de collaborer et de les faire travailler en sortant du magistral. » - A. Lelièvre, enseignante en conduite et procédés de traitement de l'eau

Ceci a été à nouveau bien visible dans les entrevues et les observations réalisées auprès des personnes participantes à la recherche : nous leur avons demandé de nous parler de leurs pratiques et ils nous ont parlé de leurs élèves. Nous avons voulu voir ce qu'elles faisaient, elles ramenaient la discussion vers la relation avec leurs élèves. Nous avons demandé qu'elles nous « montrent » leur atelier, elles nous ont raconté les embûches et les réussites de leurs élèves. Les pratiques sont bien au service des élèves, nous en convenons, mais les pratiques étaient bel et bien secondaires dans les propos d'une majorité de personnes, un prétexte même, pour établir d'abord et avant tout une relation avec les élèves, un climat sécurisant, un espace d'apprentissage respectueux de la diversité. De façon plus objective, à partir des questions posées (annexe 2 - Canevas d'entrevue préobservation), pour l'ensemble des thèmes (objets, processus et éléments organisationnels), des vingt indicateurs abordés et des questions qui en découlent, les personnes répondantes ont plus précisément centré leur attention sur deux thèmes et cinq indicateurs.

Tableau 1 : Thèmes et indicateurs centraux dans les discours des personnes participantes

Thème	Indicateurs
Processus	Dynamique de l'apprentissage (rôle de la personne enseignante, rôle de l'élève, effets du cours sur les élèves) Répartition des initiatives (attentes envers les élèves pour le cours)

	Processus relationnels et de gestion de classe (climat de classe, mise en place et maintien du climat, règles de classe)
Éléments organisationnels	Mixité scolaire (caractéristiques des élèves, difficultés particulières, réponse aux besoins, adaptations) Mixité sociale (Répartition hommes / femmes, diversité sociale, adaptations requises).

Lors des entrevues et des observations, plusieurs personnes enseignantes ont clairement mis l'accent sur l'importance de la relation enseignant-élève, du climat de classe et sur la réponse à la diversité des besoins de leurs élèves. Voici quelques extraits de cas, à titre d'exemple :

« Le contenu, c'est important! Mais sans une relation de qualité entre l'enseignant et l'élève, le contenu passe moins bien. Pour de très nombreux apprenants, peu importe leur âge, un cours intéressant, c'est surtout un cours où ils ont apprécié les qualités humaines de l'enseignant! » - R. Castonguay, enseignant en charpenterie-menuiserie

« Je me rends compte que tout passe par l'intérêt que je développe auprès de chaque élève. » - M.P. Rivard, enseignante en secrétariat

« Le climat de classe joue un rôle clé : plaisir, rigueur et respect du rythme de chacun. » - J. Fontaine, enseignant en aménagement de la forêt

Ainsi, ce constat tiré de ce projet de recherche est en cohérence avec la littérature scientifique : avec le temps, le métier enseigné laisse l'avant-scène à l'élève, ses besoins, sa motivation, sa réussite.

Le métier comme ressource

La collecte de données et les analyses réalisées ont à la fois pris en compte les pratiques déclarées (discours) et les pratiques effectives (observées). Ainsi, les entrevues préobservation ont permis

aux personnes participantes de « raconter » ce qu'elles font, d'expliquer pourquoi et comment. Les questions posées (annexe 2) ne portaient pas directement sur le métier ni sur l'expérience de la personne enseignante. Des questions indirectes pouvaient permettre d'établir certains liens (par exemple, sur la compétence du programme abordée, sur la prise en compte de la santé et sécurité), mais ce qui est ressorti de façon significative est la mobilisation fréquente de l'expérience professionnelle, pour l'adapter aux contextes d'enseignement. La posture du pédagogue est prédominante dans les propos, mais elle est plus nettement soutenue par la posture d'homme ou de femme de métier qu'anticipé. En fait, nous pourrions dire à cet égard qu'il s'est agi pour l'équipe d'une certaine zone aveugle initiale. L'importance de l'expérience est partie prenante de notre projet, mais nous lui avons donné une place congrue alors qu'elle aurait pu être plus dominante. Dans tous les cas, ceci est à rapprocher notamment des travaux fondateurs en enseignement professionnel de Balleux sur la dynamique identitaire des personnes enseignantes de formation professionnelle dans lesquels le développement d'une identité enseignante est exploré et décrit comme prenant appui sur et se distançant à la fois de l'identité de métier. D'éventuelles démarches de recherche pourraient ainsi explorer comment la cohabitation entre identité enseignante et identité du métier se déploie. Se pourrait-il même qu'une identité hybride se développe?

3. Retombées du projet de recherche

Le projet comporte des retombées à différents niveaux. Les prochaines lignes décrivent ces retombées pour les personnes participantes à la recherche, pour l'ensemble des personnes enseignantes de FP et les milieux de pratique, les équipes-programmes universitaires puis les politiques et les programmes publics.

Personnes participantes à la recherche - Comme attendu, les résultats soumis aux personnes enseignantes lors de l’entrevue postobservation ont favorisé la réflexion critique à l’égard de leurs pratiques d’enseignement. Les personnes enseignantes ont proposé une analyse riche de leur pratique et ont poursuivi leur démarche réflexive avec la personne intervieweuse en soulevant des questionnements et des idées en vue d’une amélioration continue de leurs pratiques. Pour plusieurs, ce retour a également suscité une prise de conscience importante quant à l’ampleur et à la richesse de leur pratique. À cet égard, nous rappelons que les cas constitués le sont « à visage découvert » afin de leur donner tout le crédit du travail réalisé et de l’expertise développée. Ainsi, la fierté retirée par les personnes participantes à voir leur compétence reconnue était visible et nommée dès l’entrevue préobservation et se manifestait à nouveau de façon importante lorsque le cas mis en forme leur était présenté.

La valorisation de l’expertise des personnes enseignantes en FP constitue un enjeu important pour le positionnement plus large du secteur. Le ministère de l’Éducation du Québec a mis en place dans les dernières années des chantiers visant la modernisation de la FP. L’un de ces chantiers a justement pour visée le positionnement de la FP et celui-ci passe notamment par la valorisation du personnel enseignant. Ce dernier point attire également l’attention du MEQ dans le cadre de la Stratégie 2022-2026 visant à valoriser le personnel enseignant. Par conséquent, en mettant à l’avant-plan l’expertise en enseignement dans des environnements variés, auprès de groupes d’élèves hétérogènes et selon des modalités et des modes de formation divers, cette recherche contribue à la valorisation du travail des enseignants de FP au quotidien, secteur d’enseignement ayant grand besoin de valorisation (Gagnon et al., 2018). Longtemps perçus comme des formateurs plutôt que comme des enseignants, perception étayée par le fait que jusqu’en 2003, l’exigence de formation se limitait à un certificat en pédagogie de 30 crédits, les enseignants de

FP ont développé au fil des ans des connaissances et des compétences qu'il est essentiel de mettre en valeur et de partager avec leurs homologues des autres secteurs.

Ainsi, une démarche de recherche comme celle-ci où non seulement des données scientifiques importantes sont produites, mais également où les personnes à la source de ces données sont reconnues et mises sous les projecteurs pour leur compétence et leur expertise, comporte une forte pertinence scientifique et sociale.

L'ensemble des personnes enseignantes en FP et les milieux de pratique - Les pratiques analysées et décrites dans cette recherche sont destinées, a priori, aux novices en enseignement, en FP et aux personnes étudiantes-enseignantes des cinq universités offrant le BEP au Québec. Les pratiques analysées et répertoriées ont été formalisées et rendues accessibles (en libre accès) sur le site de [l'Observatoire de la formation professionnelle du Québec](#). Ce répertoire de pratiques, dont les formats graphiques sont adaptés aux pratiques d'enseignement présentées, a comme visée ultime de permettre aux personnes enseignantes en FP de « voir » ce que peut signifier, concrètement, clairement, explicitement « enseigner son métier ». L'un des défis les plus grands pour les novices en enseignement professionnel, sans formation ou en cours de baccalauréat à temps partiel sur de nombreuses années, est souvent de parvenir à s'éloigner de l'enseignement magistral. De nombreuses personnes en début de carrière n'ont comme référent que leur propre expérience scolaire pour imaginer leurs pratiques d'enseignement, et cette expérience qu'elles tendent à reproduire est souvent celle typiquement liée à l'enseignement magistral (Tardif et Lessard, 1999). Le répertoire de pratiques d'enseignement peut ainsi fournir des illustrations réalistes de pratiques variées et dynamiques, prenant en considération la formidable diversité de la FP.

En outre, un nombre significatif de personnes enseignantes en formation professionnelle sont en exercice sans être légalement qualifiées (à la leçon ou à taux horaire) et par conséquent sans

formation universitaire. Le répertoire pourrait leur être d'un grand secours. En ce sens, la stratégie de diffusion inclut d'informer les personnes conseillères pédagogiques des centres de formation professionnelle, lesquelles sont le plus étroitement responsables de l'accompagnement de ces personnes non légalement qualifiées.

Dans le même esprit, les comités sectoriels de la main-d'œuvre qui encadrent la formation en entreprise de métiers et de tâches de travail seront mieux outillés pour favoriser l'apprentissage en milieu de travail. Ils disposeront avec le répertoire de pistes variées et accessibles de pratiques pour soutenir leurs formateurs.

Enfin, puisque le répertoire est en libre accès, nous souhaitons le faire connaître dans d'autres pays de la francophonie. Le réseau international des membres de l'Observatoire facilite la diffusion à d'autres lieux où le secteur de la formation professionnelle gagnerait à s'inspirer de pratiques d'enseignement variées.

En ce qui concerne plus spécifiquement les personnes étudiantes des cinq programmes de formation à l'enseignement professionnel au Québec, les résultats de cette recherche opérationnalisent notamment les liens entre les compétences 3 - Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage, 4- Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage et 12 -Mobiliser le numérique (MEES, 2020). Ce répertoire pourra contribuer au développement des compétences des personnes étudiantes alors que le corps enseignant des universités pourra mettre à profit, dans différents cours, les pratiques présentées dans le répertoire. Par contamination croisée, le développement des compétences des personnes étudiantes soutiendra la qualité de formation reçue par les 127 000 élèves fréquentant l'un des 170 CFP du territoire québécois (Banque de données statistiques du Québec, année scolaire 2021-2022).

Les équipes-programmes universitaires - Les équipes professorales des programmes de baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) ont travaillé en vase clos depuis 2003, date à

laquelle les programmes actuels ont été développés et mis en œuvre. Cependant, la création de l'Observatoire de la formation professionnelle du Québec (financement initial : Mandats stratégiques, projets inédits 2019-2021) a fédéré les chercheurs autour d'un objectif commun d'amélioration de la formation offerte, mais également de valorisation de la FP et de ses enseignants. L'ensemble des données produites dans ce projet pourront en ce sens être concrètement réinvesties dans les programmes de BEP. La variété des pratiques d'enseignement décrites peut concrètement soutenir les personnes étudiantes-enseignantes en début de carrière, alors qu'elles sont particulièrement à risque d'abandon. Le fait d'avoir accès à des pratiques réelles de FP pourrait limiter les défis d'adaptation auxquels elles sont soumises et renforcer l'interdépendance de l'enseignement et de l'apprentissage par l'accès à des pratiques d'enseignement ancrées dans les milieux et collées sur les métiers enseignés. D'autre part, les descriptions larges de chaque cas (les données brutes ou dans les premières étapes de traitement) pourront servir de matériau de base à différentes activités pédagogiques, notamment en didactique professionnelle, dans des cours d'intervention pédagogique ou l'un de ceux centrés sur la pédagogie inclusive, dans les cinq universités offrant le BEP.

Les politiques et les programmes publics - Les impacts potentiels des résultats sur les politiques et les programmes publics sont liés à la valorisation de la profession enseignante en FP. Les enseignants de FP développent au fil des ans, une expertise solide en pédagogie, dans une réponse créative et innovante à des contextes complexes, qui gagne à être reconnue, valorisée et partagée. Les résultats de ce projet comportent une portée sociale importante dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie spécifique à l'agir professionnel enseignant. En identifiant et en décrivant des pratiques d'enseignement en FP en contexte de mixité sociale et scolaire, d'hétérogénéité d'environnements, de modes de formation et de modalités organisationnelles, nous souhaitons inspirer les enseignants d'autres secteurs confrontés à des contextes de plus en

plus diversifiés, et dont la formation initiale tend récemment à se dérouler en cours d'emploi étant donné le contexte actuel de pénurie d'enseignants à tous les niveaux.

4. Principales contributions des travaux de recherche à l'avancement des connaissances

La production de connaissances scientifiques de cette recherche bénéficie aux chercheurs dans les champs de la pédagogie, de la didactique et de la formation à l'enseignement. Nous l'avons dit, peu de recherches portent sur les pratiques d'enseignement en FP et sur le champ de l'enseignement en FP en général. Ainsi, ce projet viendra combler un vide dans la connaissance et fera du même coup, le pont entre différentes recherches effectuées par les collègues.

D'entrée de jeu, rappelons que la problématique de ce projet met en lumière le fait que les personnes enseignantes en formation professionnelle débutent leur carrière sans formation, ce qui est en soi ardu, mais qu'en plus, il n'existe pas de matériel à leur intention sur lequel elles peuvent s'appuyer pour faciliter leur insertion et la prise en charge de groupes-classes. Ainsi, le taux d'attrition est très élevé et les conséquences de cette expérience « ratée » de transition professionnelle sont importantes, au plan psychologique, familial et souvent financier. Nous avons postulé dès le départ que l'accès à des ressources comme celles constituées en répertoire dans le cadre de cette recherche pourrait soutenir leur persévérance.

La littérature scientifique, malgré la richesse des écrits scientifiques sur l'abandon et la persévérance aux études postsecondaires (Doray, Picard, Trottier et Groleau, 2009; Phillion *et al.*, 2010; Roland *et al.*, 2015; Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine et Wright, 2006), ainsi que sur la notion d'expérience en éducation (Albarello, Barbier, Bourgeois et Durand, 2013; Campbell, 2017; Dewey, 1938; Dubet, 1994; Fabre, 2015; Holgado, 2019; Malo, Desbiens, Coulombe et Zourhlal, 2019; Mayen, 2015), est peu loquace au regard de la persévérance en contexte de formation initiale à l'enseignement professionnel (Tardif et Deschenaux, 2014). Cette recherche

ne produit pas concrètement de données *sur* la persévérance, mais nous estimons que son apport est significatif et permettra d'ouvrir la porte à d'autres études ciblées à ce sujet. En constituant un répertoire de cas-types de pratiques d'enseignement originales et créatives, étroitement contextualisées et développées à la lumière des défis associés à la mixité sociale et scolaire des élèves propres à la FP, nous postulons que certains défis liés à la persévérance et la réussite des enseignants seront aplanis.

Par ailleurs, les travaux existants sur les pratiques d'enseignement spécifiques à la FP ont surtout permis de cibler les pratiques déclarées des personnes enseignantes. Les recherches de Coulombe et ses collègues (Coulombe *et al.* 2016; 2019) ont exploré cet aspect alors que Gagnon (2008, 2019) s'est centrée sur les pratiques déclarées et effectives, mais dans des contextes très ciblés de stages en FP. En ce sens, notre recherche comporte des avancées sur deux fronts : d'abord, la collecte de données documente à la fois les pratiques déclarées et pratiques effectives, et d'autre part, elle couvre un large éventail de métiers enseignés. À ce dernier propos, le fait que la FP comporte environ 200 métiers enseignés, dans tous les secteurs de l'activité économique, conjugué au fait que le nombre de chercheurs est limité (26 personnes dans les cinq universités) et que le champ est récent, limitent la vitesse de progression. En ce sens, les avancées réalisées par cette recherche sont majeures.

Enfin, nous comptons poursuivre l'exploitation des données recueillies pour mettre en valeur toute leur richesse et leur ampleur. Des personnes étudiantes de 2^e et 3^e cycle pourraient, entre autres choses, à court terme, exploiter le corpus de données et réaliser des analyses complémentaires.

PARTIE D — PISTES DE SOLUTION OU D’ACTIONS SOUTENUES PAR LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Cette recherche rejoignait le besoin #1 de l’appel de proposition portant sur la persévérance et la réussite scolaire ainsi que le développement professionnel des enseignantes et enseignants intitulé « En formation initiale ou continue, comment mieux outiller les futures enseignantes et les futurs enseignants ou ceux et celles en exercice afin d’assurer un développement de pratiques probantes à l’égard de la compétence la gestion de la mixité sociale et scolaire en classe. » Les prochaines lignes mettent en évidence ce que peuvent signifier les conclusions de la cette recherche, pour les décideurs, gestionnaires et intervenants gravitant autour de la formation et de l’enseignement professionnels.

1- Sens des conclusions

Pour les décideurs politiques et les organismes subventionnaires – Nos résultats mettent en évidence le potentiel d’un type de recherche peu courant. Recherche-action, en un certain sens puisqu’elle est réalisée « avec » les personnes. Recherche-développement, sous un autre angle, puisqu’un produit est développé. Ni l’une ni l’autre, pourtant; hybride, probablement. Chose certaine, pour l’Observatoire de la formation professionnelle du Québec, cette recherche unique met en avant-plan les acteurs de la FP, leur expertise, leurs compétences, leurs contextes hors normes et en ce sens rejoint parfaitement sa mission :

« Motivés par un profond désir de mettre en valeur et d’enrichir les connaissances, les pratiques, l’enseignement et l’apprentissage en formation professionnelle, les fondateurs de l’Observatoire prennent appui sur la collaboration universités-milieus. (Statuts et règlements de l’Observatoire de la FP du Québec, 2020) »

Ainsi, la recherche menée fait progresser les connaissances de façon significative, mais du même coup, met des visages et des mots sur les pratiques d’enseignement mises en œuvre dans les

milieux de pratique. En ce sens, notre recommandation aux décideurs et aux organismes subventionnaires est de reconnaître et valoriser des types de recherche qui s'éloignent des voies plus classiques. En outre, nous appuyons très fortement, en ce qui a trait aux pratiques d'enseignement et aux approches en éducation, sur l'importance de valoriser la diversité, l'adéquation aux contextes et la reconnaissance du professionnalisme des personnes enseignantes. Nous soulignons le risque et les dérives liés aux voies uniques, aux solutions toutes faites, décontextualisées, à la mode actuellement dans certains centres de service scolaires.

Pour les directions de centres de formation professionnelle – La recherche a valorisé des pratiques d'enseignement mises en œuvre dans des milieux variés, pour des élèves aux profils divers, mais surtout, elle a laissé la place à l'expérience, à la connaissance fine des contextes et des personnes apprenantes, tout en procédant à une analyse des pratiques à l'aide du cadre conceptuel de Bru (1993). Cette intégration de la rigueur de la recherche à l'expérience de terrain nous semble particulièrement porteuse de sens, maintenant et pour l'avenir. Pour la première fois, de façon aussi importante, les résultats de la recherche entrent dans les centres de formation professionnelle, puisqu'elle est faite « avec » les acteurs. En effet, depuis la mise en place en 2019 de l'Observatoire a permis une augmentation importante du nombre et de la portée des recherches en formation professionnelle. Ainsi, à l'issue de cette recherche, nous encourageons les directions de centres de formation professionnelle à soutenir les personnes enseignantes, conseillères pédagogiques et professionnelles qui souhaitent prendre activement part au développement de la recherche. Ces personnes sont les meilleures ambassadrices pour l'avancement de la FP, pour son positionnement et pour le développement d'une culture de développement continue. La mise en place de conditions facilitantes pour leur participation à la recherche, de la conception du projet à sa diffusion (dégagement d'enseignement, facilitation de l'accès aux locaux, etc.), constitue une piste à suivre.

Pour les responsables de la formation des personnes enseignantes de la FP (personnes conseillères pédagogiques et formatrices universitaires) - Parmi les pistes les plus évidentes et les plus simples, il nous apparaît que le répertoire de pratiques d'enseignement gagnerait à être mis à la disposition des personnes enseignantes dès leur embauche par les centres de formation professionnelle (c'est d'ailleurs amorcé dans certains lieux). C'est d'abord avec ces personnes en tête, en tenant compte de leur contexte ardu de transition et d'insertion, que ce répertoire a été créé ! Dans un monde idéal, le répertoire serait présenté aux novices, intégré dans les trousseaux d'insertion dans les centres et utilisé dans les cours universitaires. De façon réaliste, nous nous assurerons de diffuser abondamment le répertoire, dans différents lieux (la Journée pédagogique nationale de FP, la Revue Hybride de l'éducation, les médias sociaux de l'Observatoire, par exemple) afin d'en assurer une plus grande portée.

D'autre part, l'équipe de recherche, qui compte des personnes impliquées de près dans la formation et l'accompagnement des personnes enseignantes en FP, sait, par la pratique et la théorie, qu'au plan psychologique, leur transition du métier à l'enseignement et leur insertion en enseignement sont très exigeantes. Il s'agit d'un parcours houleux, anxiogène pour plusieurs, à forte charge émotionnelle pour tous. « Montrer » l'enseignement dans différents contextes et des élèves aux profils hétérogènes nous semble une piste significative pour faire baisser la pression ressentie. Disposer d'illustrations concrètes de ce qu'est enseigner en FP, peut faire lever le brouillard dans lequel les novices ont l'impression d'avancer à tâtons pendant un bon moment.

Nous souhaitons également que les personnes qui accompagnent les novices en enseignement encouragent la lecture de cas en dehors de leur propre secteur. Les personnes étudiantes des BEP rapportent fréquemment qu'elles puisent de l'inspiration dans les expériences et les pratiques de collègues d'autres programmes qu'elles côtoient dans les classes universitaires. Cette richesse

peut se transposer dans une ouverture à d'autres contextes d'enseignement présentés dans les pratiques authentiques du répertoire.

Pour les personnes enseignantes plus expérimentées, à la recherche de nouvelles idées, d'inspiration, le répertoire pourra également être pertinent. À cet égard, nous pensons aux personnes étudiantes avancées dans le BEP, mais également à des personnes sous tolérance d'engagement ou sans autorisation provisoire (à taux horaire) qui voudraient tout de même amorcer une réflexion sur leurs pratiques d'enseignement.

2- Messages clés et les principales pistes de solution ou d'action

Reconnaissance de l'expertise pédagogique des personnes enseignantes

Longtemps perçues comme une catégorie d'enseignants de seconde classe (COFPE, 1998), les personnes enseignantes sont, depuis le déploiement des BEP de 120 crédits à partir de 2003, des expertes en pédagogie. Elles enseignent dans des contextes qui rebutteraient nombre de leurs collègues du secteur régulier : des élèves de 15 à 65 ans dans la même classe, aux profils fortement diversifiés, des portions d'enseignement en classe, puis en atelier ou en forêt ou dans une salle à manger, etc. Pourtant, elles font preuve d'imagination, d'originalité, d'audace et guident leurs élèves vers le développement de leur plein potentiel. Cette expertise pédagogique doit être reconnue à sa juste valeur par le milieu de l'éducation, y compris les décideurs et les représentants des autres secteurs. Les discours publics en particulier doivent être ajustés pour inclure les personnes enseignantes de FP lorsqu'il est question du personnel enseignant au Québec.

Reconnaissance de l'expertise des équipes-programmes des BEP

En outre, en période de pénurie de personnel enseignant, il serait utile de se tourner vers l'expertise développée par les équipes-programmes universitaires qui depuis plus de 20 ans prouvent qu'il est possible de former des personnes enseignantes en cours d'emploi. Il n'est pas

nécessaire de réinventer la roue... ou du moins les consulter permettrait d'avoir une vue des pièges et des leviers.

Soutien à l'insertion professionnelle

Toutes les personnes actrices qui œuvrent de près ou de loin en FP doivent agir, à leur niveau, à soutenir l'insertion en enseignement des novices. Au plan humain, leur expérience de transition, d'un rôle d'expert à celui de néophyte, de la maîtrise de son art à une incompréhension des codes, de la culture et du fonctionnement du nouvel univers, le potentiel de déstabilisation à tous points de vue est très élevé. Leur donner accès à des ressources de qualité, précisément adaptées à l'enseignement en formation professionnelle, est un pas de plus dans la bonne direction.

Soutenir la recherche en enseignement professionnel et en formation professionnelle

Le champ de la recherche en enseignement et en formation professionnelle est jeune. Il y a encore énormément de thématiques à explorer, au bénéfice des élèves, des personnes enseignantes et des autres personnes actrices qui y gravitent. La FP est un secteur névralgique pour la santé économique du Québec et cela passe par une formation de qualité, offerte par des personnes enseignantes qualifiées. Le soutien à la recherche est en ce sens incontournable et plus encore, le soutien à une recherche entre personnes chercheuses et personnes actrices de terrain, comme celles qui se conclue ici et celles que réalise l'Observatoire.

3- Limites de la recherche

L'équipe de recherche a fait le pari de proposer un répertoire de pratiques d'enseignement authentiques. Il ne s'agit donc pas de cas parfaits ni exemplaires, mais de cas réels proposés par de vrais enseignants qui ont choisi de partager leur réflexion et leur expérience en toute humilité et avec une remarquable générosité. Les cas constitués ont été développés en collaboration avec les personnes participantes, mais nous n'avons pas « corrigés » les aspects qu'en tant que

personnes professeures, nous aurions amené autrement. Évidemment, ce qui était incorrect n'est pas inclus (par exemple, si une personne a nommé une façon de réagir à un problème de santé et sécurité qui n'est pas conforme aux règles), mais il s'agit d'éléments rares dans l'ensemble des cas.

Nous avons également fait le choix de ne pas rectifier les termes utilisés (sauf exception) par les personnes enseignantes ou d'utiliser un vocabulaire « universitaire » pour ne pas dénaturer leurs propos. Ces choix ont une influence sur les résultats finaux des cas présentés, mais nous estimons que la valeur de l'illustration apportée par chacun des cas en valait largement la chandelle. À titre d'exemple, le recours par les personnes participantes à des termes comme « différenciation pédagogique », « individualisation », « conception universelle de l'apprentissage » pourrait être discuté en fonction de leurs fondements théoriques. Là n'est pas le débat. Du moins, pas cette fois. La visée de cette recherche était de rendre visible les pratiques enseignantes, dans une diversité de modes, de modalités, d'environnements, en considérant la mixité scolaire et sociale des élèves; c'est ce que nous proposons, avec les mots des personnes qui les ont mises en œuvre.

PARTIE E — NOUVELLES PISTES DE RECHERCHE

L'un des constats tirés de cette recherche concerne l'importance qu'accordent les personnes enseignantes à la relation avec leurs élèves. En pédagogie, cela n'a rien de nouveau, en andragogie non plus. Toutefois, au terme de cette recherche sur les pratiques d'enseignement dans des contextes variés et prenant en considération la mixité des élèves, il y aurait, nous semble-t-il, des aspects à pousser plus loin pour mieux en saisir la portée en FP. D'abord, le fait que les classes de formation professionnelle soient composées d'élèves d'âges aussi variés implique une intervention qui se distingue de celles auprès de classes homogènes. Concrètement, quelles relations les personnes enseignantes ont-elles avec leurs élèves? Est-ce que la relation est modulée en fonction de l'âge (ou de n'importe quel autre marqueur de diversité : profils scolaires, parcours professionnels, motivation, etc.), d'une moyenne d'âge, des plus âgés ou des plus jeunes? Et l'âge des personnes enseignantes elles-mêmes intervient-il dans l'équation (par exemple, une personne enseignante de 28 ans, qui a dans sa classe des personnes de 15 à 60 ans) ?

Plus encore, en se centrant sur les personnes enseignantes, et possiblement en comparant les novices et les personnes expérimentées, on peut se demander comment la relation évolue au fil des ans et quels sont les effets de cette évolution. Des questions émergent également au regard d'un possible lien entre le métier enseigné et la nature de la relation établie avec les élèves.

En ce qui a trait aux pratiques d'enseignement décrites dans cette recherche, il serait pertinent de voir si notre hypothèse, à savoir que l'accès à des cas illustrant l'enseignement de différents métiers peut soutenir la période d'insertion des novices, était valable. Une recherche ultérieure sur les retombées concrètes pour les personnes enseignantes débutantes de la consultation du répertoire serait (et sera!) une excellente piste de recherche à explorer!

PARTIE F — RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 85-94.

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*, *Recherche en Éducation*, (11), 55-66,

Balleux, A. et Perez-Roux, T. (2016). Transitions professionnelles. *Recherche et formation*, 74, 101-114.

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. 39-70). Presses de l'Université du Québec.

Beaucher, C., Coulombe, S., Murphy, C., Gagnon, C., Doucet, M. et Maltais, D. (2020). Les élèves à besoins particuliers en formation professionnelle : qu'en savons-nous ? Dans É. Mazalon et M. Dumont (dir.), *Soutenir la persévérance et la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle: intervenir en milieu scolaire*, (p.17-37). Presses de l'Université du Québec.

Bru, M. (1993). L'enseignant organisateur des conditions d'apprentissage. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, (p. 103-117). ESF.

Bru, M. (1992). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Éditions Universitaires du Sud.

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. (1998). *Une formation de qualité pour un enseignement professionnel : Avis à la ministre*. Gouvernement du Québec.

Coulombe, S., Doucet, M., Maltais, D., De Champlain, A. et Bizot, D. (2019). Les pratiques d'enseignement en formation professionnelle, des savoirs issus de l'expérience. Dans M. Doucet et M. Thériault (dir.), *L'adulte en formation... pour devenir soi. Espaces, passages, débats et défis*, (p.171-198). 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. Rapport de recherche*. Table MELS-Universités.

Dubet, F. (2012). La construction de l'expérience [entretien intégral]. *Recherche & Formation*, 70(1), 1-11.

Dupin De Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(2), 159-176.

Gagné, A. et Berger, J-L. (2020). Comment les conceptions de la planification des cours par les enseignants de la formation professionnelle évoluent-elles ? Une analyse lexicale. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 42(5), 604-624. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9557>

Gagnon, C. (2008). *Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprises en contexte d'alternance. Études de cas en formation professionnelle agricole*. (Thèse de doctorat inédite). Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Gagnon, C. et Beaucher, C. (2016). *Enseigner en formation professionnelle : pour une meilleure planification et des cours plus efficaces*. Chenelière éducation.

Holgado, O. (2019). Les enseignants de la formation professionnelle : leur travail, leur réalité, *Activités*, 16(1), s.p., <http://journals.openedition.org/activites/3995> .

Holgado, O. et Mayen, P. (2017). Former les formateurs de l'enseignement professionnel à l'analyse du travail en didactique professionnelle, *Travail et Apprentissages*, 17, 17-35.

Jaccoud, M. et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. Dans J. Poupart et al. (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, (p. 211-250). Gaëtan Morin.

Lavoie, C. et Gagnon, R. (2016). La formation professionnelle : un passage culturel. Dans Gagnon, C. et Coulombe, S. (dir.). *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.

Mazalon, É. et Bourdon, S. (2015). Les choix scolaires et les obstacles des jeunes adultes non diplômés inscrits en formation professionnelle. Dans C. Villemagne et J. Myre-Bisaillon (dir.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés. Parcours de formation et besoins d'accompagnement* (p. 165-184). Presses de l'Université du Québec.

Misiorowska, M., Potvin, M. et Arcand, S. (2019). Immigrants qualifiés cherchent qualification : la formation professionnelle et l'intégration au marché de l'emploi. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 42(1), 138-169, journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3415

Tardif, M. et Deschenaux, F. (2014). L'abandon des études universitaires en formation à l'enseignement professionnel : un phénomène difficile à cerner. *Phronesis*, 3(3), 78-89.

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research: Design and Methods* (6e éd.). Sage Publications.

Site Web de l'Observatoire de la formation professionnelle du Québec :
<https://observatoirefp.org/>

ANNEXE 1 – ECHANTILLON ET CAS

Secteurs	CFP	Programmes	Thèmes des pratiques
01 Administration, commerce et informatique	Centre Expé	Secrétariat et Comptabilité	Rétroaction vidéo
	CFP Saint-Jérôme	Vente Conseil	Contexte authentique
	CFP du grand Fjord	Secrétariat et Comptabilité	Rétroaction personnalisée
02 Agriculture et pêches	Centre Horticole de Laval	Élagage	Athlètes industriels
03 Alimentation et tourisme	École hôtelière de Laval	Pâtisserie	Responsabilisation des élèves
	CFP Calixa-Lavallée	Cuisine	Enrichir par la diversité
04 Arts	École professionnelle de St-Hyacinthe	Déco intérieure et présentation visuelle	Utilisation des technologies
	CFP Lachine	Photographie	Morceler les apprentissages
05 Bois et matériaux connexes	CFP Alma	Ébénisterie	Codes QR pour l'utilisation de machines-outils
06 Chimie et biologie	CFP Paul-Guérin-Lajoie	Assainissement des eaux	Activité collaborative ludique en SST
07 Bâtiment et travaux publics	École professionnelle de St-Hyacinthe	Charpenterie-menuiserie	(Re)donner confiance
	CFP Lachine	Mécanique de machineries fixes	Approche par projet
08 Environnement et aménagement du territoire	CFP Mont-Laurier	Protection et exploitation de la faune	Pédagogie différenciée
09 Électrotechnique	CFP Jonquière	Électricité	Transition théorie / pratique
	CFP Jonquière	Électricité	Enseignement explicite
10 Entretien d'équipement motorisé	CFP Saint-Jérôme	Conseil et vente de pièces d'équipement motorisé	Contexte comme vecteur d'apprentissage
	CFP Mont-Joli Mitis	Mécanique agricole	Recherche guidée (cas réel)
11 Fabrication mécanique	École des métiers de l'aérospatiale de Montréal	Montage mécanique aérospatiale	Suivi et récupération
	Centre intégré de mécanique industrielle de la Chaudière	Dessin industriel	Séquence d'apprentissage
12 Foresterie et papier	CFPRO	Abattage et façonnage des bois	Zone proximale

	CFPRO	Aménagement de la forêt	Évaluation en forêt
	École de foresterie de Duchesnay	AEP Mesurage des bois	Accompagnement en milieu de travail
13 Communications et documentation	École des métiers spécialisés de Laval	Infographie	Travail d'équipe
14 Mécanique d'entretien	Centre intégré de mécanique industrielle de la Chaudière	Mécanique industrielle de construction et d'entretien	Amorce matinale
	CFP des Moulins	Mécanique industrielle de construction et d'entretien	Projet synthèse
15 Mines et travaux de chantier	Ateliers-Écoles les Cèdres	Conduites de grues	Mise en situation pratique
	Ateliers-Écoles les Cèdres	Conduite d'engins de chantier	Intervenir auprès d'élèves anxieux
16 Métallurgie	École professionnelle de Saint-Hyacinthe	Fabrication de structures métalliques	Enseignement multiniveau
17 Transport	CFP St-Jérôme	Transport par camion	Pratique collaborative sur la route
18 Cuir, textile et habillement	École des métiers spécialisés de Laval	Mode et confection de vêtements	Approche par projets
19 Santé	Centre d'excellence en santé de Lanaudière	Santé, assistance et soins infirmiers	Plickers (quiz)
	CFP des Patriotes	Santé, assistance et soins infirmiers / Assistance à la personne en établissement et à domicile	Démonstration
20 Services sociaux, éducatifs et juridiques	École secondaire Kassimu Mamu	Services de garde	Développer les attitudes (FSM)
21 Soins esthétiques	CFP du Grand-Fjord	Esthétique	Pratiques collaboratives
	CFP 24 juin	Épilation à l'électricité	Jeu d'évasion

ANNEXE 2 — GABARIT D'ENTRETIEN

AU MOMENT DE RÉALISER L'ENTRETIEN:

1. Démarrer la réunion TEAMS 10 minutes avant le début de la rencontre prévue.
2. Démarrer l'enregistrement et la transcription. S'assurer que la transcription est en français et modifier la langue de transcription si nécessaire (en cliquant sur les trois petits points dans la fenêtre transcription)
3. Réaliser l'entretien :

Notes :

- Les questions devront être adaptées en fonction des réponses afin d'aller chercher le maximum d'infos selon les cas de figure et d'éviter les répétitions inutiles. Par exemple, concernant la question « Ce contenu se rapporte à quelle(s) compétence(s) du programme? », il est fort possible que l'enseignant ait déjà dit dans l'ouverture que le cours concerne telle compétence. Dans ce cas l'intervieweur veillera à ne pas poser la question.
- De façon générale, il est important de centrer le propos sur le cours qui sera observé plutôt que sur la pratique enseignante de manière globale.

- Les **questions en gras** sont celles qui apparaissent prioritaires par rapport aux objectifs poursuivis par la recherche. L'intervieweur doit s'ajuster selon la durée de l'entrevue et le matériel recueilli. Sous ces questions se trouvent des exemples de reformulation ou de sous-questions.
- Les « **questions d'approfondissement pour obtenir des réponses riches à propos de l'expérience vécue** » (dernière colonne) constituent le cœur du matériel qu'on cherche à travers ces entrevues. Par exemple, il nous importe peu de savoir l'ordre des contenus qui seront abordés, ce qui nous intéresse réellement, c'est pourquoi c'est fait dans cet ordre? Pourquoi ce choix? En quoi ces contenus influencent-ils la manière d'enseigner? Etc. Dans ce sens, les questions listées dans cette colonne permettent d'avoir une variété de sous-questions à utiliser qui ne se limitent pas simplement à Pourquoi?

Thèmes	Indicateurs	Question générale permettant de traiter tous les indicateurs	Questions d'approfondissement pour obtenir des réponses riches à propos de l'expérience vécue
Ouverture	Établissement de la relation, mise en confiance et expérience (portrait des compétences disciplinaires du participant)	Bonjour et merci d'accepter de réaliser cet entretien. Bref rappel : J'ai remarqué dans votre questionnaire que vous enseignez principalement en (nommer le programme). Quels sont les principaux cours que vous enseignez? Ajouter des questions complémentaires sur le questionnaire au besoin.	Précisions supplémentaires: Pouvez-vous m'expliquer davantage? J'aimerais que vous m'en disiez davantage sur cet élément?
Introduction	Prise de conscience de sa pratique (qui se distingue) et expérience	Pendant l'heure qui suit, nous allons discuter de votre cours (de la leçon) selon trois perspectives: d'abord le contenu et les objets d'apprentissage, ensuite, le contexte et, enfin, le processus.	

		<p>Vous avez été désigné par vos collègues (ou retenu par l'équipe du projet, selon le cas) pour votre pratique d'enseignement en lien avec ... (donner des détails). Pourquoi pensez-vous avoir été sélectionné ?</p> <p>Parlez-moi de la leçon qui sera observée? <i>Exemple de reformulation ou de sous-question: Pouvez-vous me décrire en gros le cours qui sera observé?</i></p> <p>Quand avez-vous commencé à préparer cette leçon de cette façon-là? Quand l'avez-vous donnée pour la 1re fois? Pour quelle raison? (Initiative personnelle – par ex. avez-vous identifié un manque de la part des élèves, ou bien au cours attribué?)</p>	<p>Auriez-vous un exemple concret de cela?</p> <p>Où avez-vous appris cela?</p> <p>Justifications supplémentaires: Comment expliquez-vous ce choix? Pourquoi avez-vous fait ce choix? Qu'est-ce qui vous a motivé à prendre cette décision?</p>
Objets	Compétence du programme	<p>Le contenu qui sera abordé se rapporte à quelle(s) compétence(s) du programme? À quelle compétence du programme le contenu se réfère-t-il? Quels sont les éléments spécifiques de la compétence qui seront abordés?</p>	<p>Explication des effets sur la pratique: En quoi cet élément a-t-il un effet sur votre façon d'enseigner? Comment cela influence-t-il votre manière d'enseigner? Est-ce que cela change quelque chose dans votre enseignement?</p>
	Savoirs enseignés	<p>Qu'est-ce qui sera enseigné plus spécifiquement dans cette leçon? Que voulez-vous faire apprendre aux élèves par cette leçon? Quels savoirs, savoir-faire et savoir-être seront enseignés? Quel en est l'objet ou le contenu? Au terme de la leçon, qu'est-ce que l'élève doit maîtriser? Quel est l'objectif d'apprentissage qui est poursuivi?</p> <p>Comment prenez-vous en compte la SST? Y a-t-il des éléments en lien avec la SST qui seront abordés ou touchés dans le cours?</p>	
	Temps de formation (durée, moment)	<p>À quel moment de la formation se déroule le cours ? Qu'est-ce qui venait avant, après? Est-ce qu'on situe au début du programme ou non? Au début de la compétence ou vers la fin? Le programme dure combien de temps vs compétence dure combien de temps, vs passe combien de temps sur cet élément de contenu?</p>	

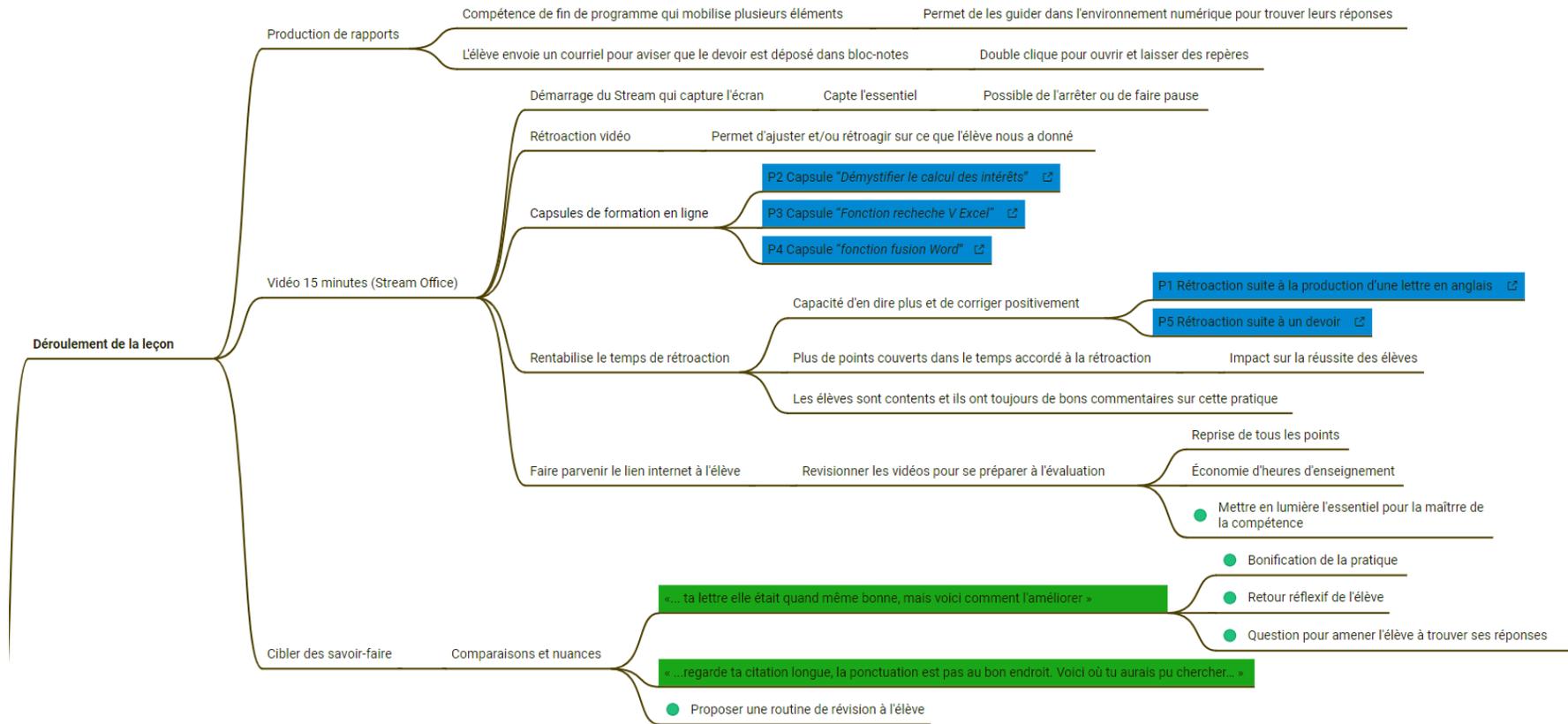
	Savoirs utilisés (tâches, thèmes, sujets)	<p>Qu'est-ce que vos élèves doivent savoir pour cette leçon? Qu'est-ce que les élèves ont vu avant d'arriver à cette leçon? Les élèves devront-ils réinvestir des apprentissages antérieurs? Qu'est-ce qu'ils ne savent pas qu'ils devraient savoir?</p>	
	Structuration et mise en œuvre des contenus	<p>Dans quel ordre les contenus seront-ils abordés? Quelles activités vont permettre d'atteindre cet objectif? Comment cela se passe-t-il habituellement ?</p>	
Processus	Déroulement des activités	<p>Comment se déroulera le cours? (en premier... en deuxième....) Qu'allez-vous faire pendant ce cours? Quelle(s) activité(s) seront réalisées? Quelles stratégies d'enseignement ou formules pédagogiques seront utilisées? Par quoi commencez-vous? Et ensuite vous faites quoi?</p> <p>Pourquoi vous vous prenez de cette façon-là?</p>	
	Dynamique de l'apprentissage	<p>Comment décririez-vous votre rôle dans cette leçon? Est-ce le même tout au long? (donne des informations, de la théorie, montre, interroge, fait réfléchir, motive, met au travail, fait la police, supervise, rassure, guide, valide, donne de la rétroaction, etc.)</p> <p>Et quel est le rôle de l'élève? <i>Exemples d'éléments de réponse : Par rapport à la matière, à l'interaction avec le groupe ou chaque élève, à la supervision des activités, à la rétroaction, etc.</i></p> <p>Quels sont les effets observés sur les élèves? Les élèves ont-ils des difficultés particulières avec la matière ou une partie ? Est-ce que les élèves sont surpris? Comment s'impliquent-ils? Ça leur plaît? Ça les intéresse?</p>	

	Répartition des initiatives	<p>Qu'attendez-vous des élèves pendant ce cours?</p> <ul style="list-style-type: none"> Exemples d'éléments de réponses : écouter, prendre des notes, faire les activités individuellement, lire les consignes, se débrouiller, travailler et réfléchir en équipe, etc.
	Processus relationnels et de gestion de classe	<p>Parlez-moi du climat dans votre classe? Comment ça se passe en général avec le groupe ou dans la classe? Selon vous, quels termes décriraient le mieux le climat de votre classe? Exemples d'éléments de réponses : Bon, mauvais, collaboratif, respect entre élèves, tendu, dynamique, passif, etc. Que faites-vous pour mettre en place et maintenir ce climat? Y a-t-il des règles à respecter particulières?</p>
	Évaluation des apprentissages	<p>Comment les apprentissages seront évalués pendant et après la leçon? Et à la fin de la leçon, comment savez-vous si vous avez atteint votre objectif et si les élèves ont appris? Qu'est-ce que vous évaluez? Comment vous l'évaluez?</p>
Éléments organisationnels	Personnes impliquées	<p>Est-ce que d'autres personnes que vous et les élèves participeront au cours? (si oui, quel est leur rôle?) (ex. personnel de soutien, personnel professionnel, etc.) Comment vous coordonnez-vous avec vos collègues de programme ou de secteur? Parlez-moi des élèves de votre groupe? (caractéristiques, sexes, âges, expérience, etc.)</p>
	Mixité scolaire	<p>Y a-t-il des élèves de votre groupe qui ont des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, d'autres types de difficultés, des conditions particulières ou qui sont doués, par exemple? Que faites-vous pour répondre à leur besoin pendant ce cours? Devez-vous faire des adaptations pour le cours qui sera observé?</p>
	Mixité sociale	<p>Y a-t-il un nombre à peu près égal d'hommes et de femmes (genre minoritaire) dans votre groupe? Avez-vous des élèves issus de minorités ethniques, culturelles, linguistiques ou religieuses dans votre groupe? Est-ce que certains de vos élèves vivent des défis particuliers à cet égard? Y a-t-il des adaptations requises par rapport au cours qui sera observé? Est-ce que les caractéristiques de votre groupe sont représentatives du marché du travail? Est-ce que cela change quelque chose?</p>

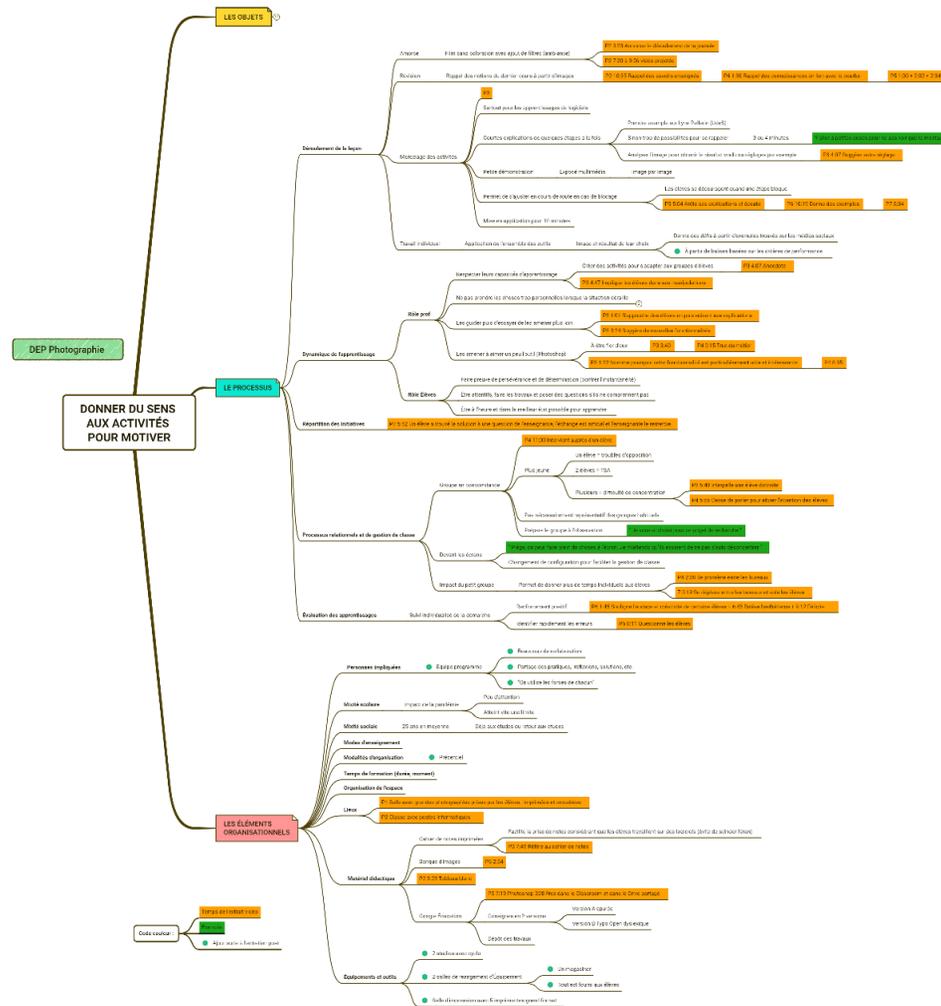
	Modes d'enseignement	Est-ce qu'il s'agit d'enseignement individualisé, collectif, en ligne ou autre et pour quelle raison ?
	Modalités d'organisation	Est-ce que votre programme s'offre en alternance travail-études, en dual, en hybride, en stages, en mode traditionnel ou autre?
	Lieux (classe, atelier, terrain)	À quel endroit ou dans quel lieu se déroule le cours? Quelles sont les particularités de cet endroit?
	Organisation de l'espace	Comment est aménagé votre local? Comment sont répartis les élèves dans l'espace? En quoi la SST a un impact sur cet aménagement?
	Matériel didactique	Quel matériel utilisez-vous? Pouvez-vous me parler davantage du matériel didactique qui sera utilisé? Et de quoi auriez-vous besoin d'autre? Est-ce que les élèves ont l'habitude de l'utiliser?
	Équipements, outils (MAO)	Aurez-vous besoin d'équipements ou d'outils spécialisés particuliers? Selon vous, est-ce que vous disposez des ressources suffisantes pour donner votre cours de manière satisfaisante?
	Temps de formation (durée, moment)	Est-ce que le cours se situe matin, pm, soir...à un moment spécifique de l'année (saison). Qu'est-ce que cela change dans votre cours?
Conclusion	<p>Ajouts et remerciements</p> <p>Avant de conclure... Considérez-vous que la pratique décrite aujourd'hui est transférable dans d'autres secteurs, programmes ou compétences? Si oui, lesquels, comment et pour quelles raisons? Si non, pourquoi?</p> <p>Y a-t-il un élément que nous n'avons pas abordé et qui concerne le cours observé? Est-ce qu'il y a autre chose que je devrais savoir afin de bien me préparer à l'observation? Voulez-vous revenir sur une question posée? Avez-vous quelque chose à ajouter ou voulez-vous modifier quelque chose? Remercier le participant.</p>	

Version révisée par tout le monde! 23 août 2021.

Extrait agrandi : Déroulement de la leçon

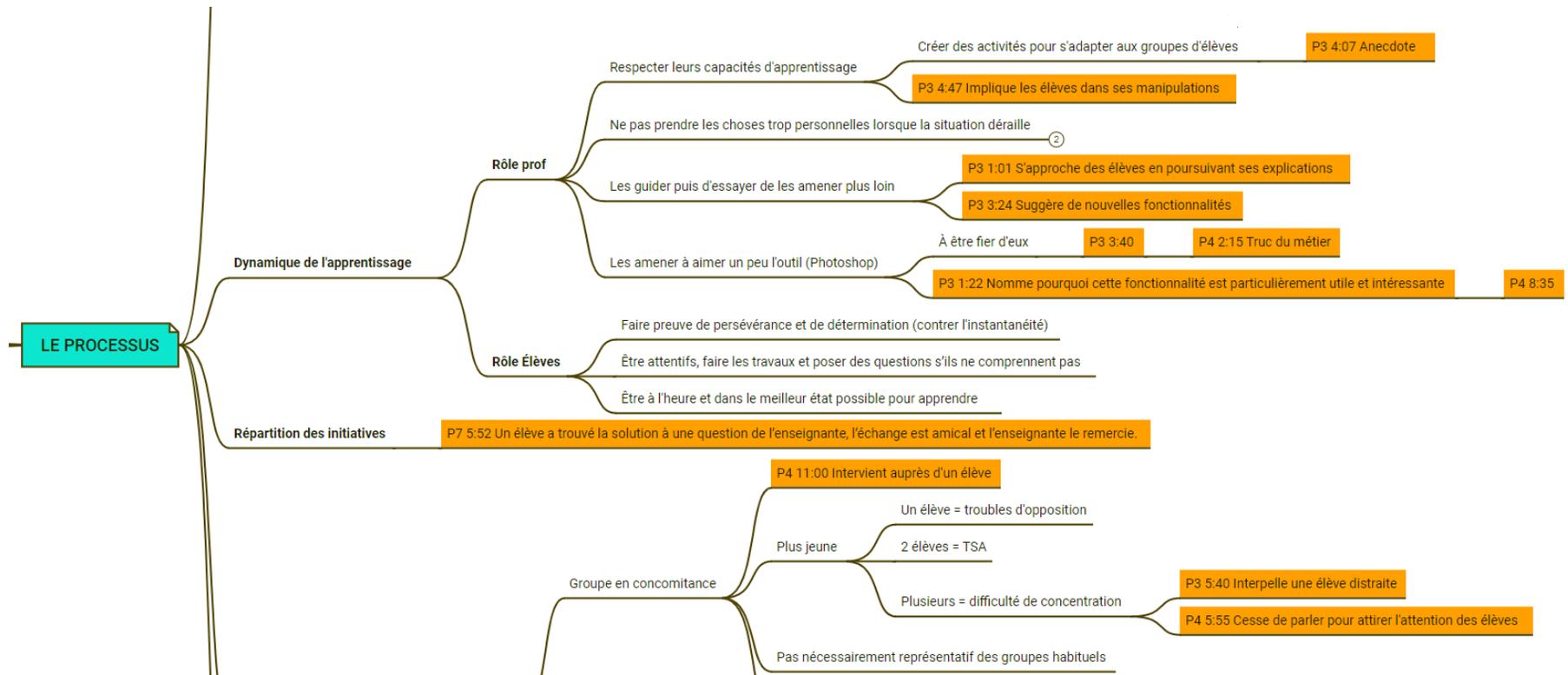


Pour consulter la carte de [Julie en format XMind](#)



Morceler les activités d'apprentissage par S. Vo Ho

Extrait agrandi : Dynamique de la leçon et Répartition des initiatives (processus)



Pour consulter la carte de [Suzanne en format XMind](#)

ANNEXE 4 — BIBLIOGRAPHIE

- Albarello, L., Barbier, J. M., Bourgeois, E., et Durand, M. (2013). *Expérience, activité, apprentissage*. Presses universitaires de France.
- Alexandre, M. (2013). *La description du savoir didactique d'enseignantes expérimentées en Techniques d'éducation à l'enfance en situation de planification, d'intervention et de réflexion: trois études de cas* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Sherbrooke.
- 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*, Recherche en Éducation, (11), 55-66.
- 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*, Rapport de recherche FRSCQ, https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_balleuxa_rapport-2013_transition-metier-enseignant.pdf
- Balleux, A. et Perez-Roux, T. (2016). Transitions professionnelles. *Recherche et formation*, 74, 101-114.
- 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. 39-70). Presses de l'Université du Québec.
- Beaucher, C., Coulombe, S., Gagnon, C., Maltais, D., Breton, S., Doucet, M., Murphy, C., Gagné, A., Brisson, J. et Gilbert, S. (2019, mai). Portrait des difficultés des élèves à besoins particuliers et pistes d'accompagnement favorisant leur persévérance et réussite en formation professionnelle. Communication au colloque *Déterminants de la motivation scolaire : du primaire à l'enseignement supérieur*. Congrès de l'ACFAS, Gatineau.
- Beaucher, C., Coulombe, S., Murphy, C., Gagnon, C., Doucet, M. et Maltais, D. (2020). Les élèves à besoins particuliers en formation professionnelle : qu'en savons-nous ? Dans É. Mazalon et M. Dumont (dir.), *Soutenir la persévérance et la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle : intervenir en milieu scolaire* (p.17-37). Presses de l'Université du Québec.
- Beaud, J.-P. (2009). L'échantillonnage. *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*, 5(1), 251-283.
- Breton, S., Gagné, A., Beaucher, C. et Laforme, C. (2023). Des repères pour répondre aux besoins des élèves en formation professionnelle. *Didactique*, 4(2), 3-32, <https://doi.org/10.37571/2023.0202>
- Bru, M. (1992). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Éditions Universitaires du Sud.
- Bru, M. (1993). L'enseignant organisateur des conditions d'apprentissage. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 103-117). ESF.

- Campbell, C. (2017). Developing Teachers' Professional Learning: Canadian Evidence and Experiences in a World of Educational Improvement. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2). <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2446> .
- Chbat, J. (2004). *Les attitudes et pratiques pédagogiques au collégial*. Rapport de recherche PAREA. Collège André-Grasset.
https://cdc.qc.ca/parea/729865_chbat_cgrasset_2004_rapport_PAREA.pdf
- Cividini, M. et Zourhlal, A. (2019). À propos de l'expérience des enseignants accompagnateurs d'un programme d'insertion professionnelle. Dans A. Malo, S. Coulombe, J.-F. Desbiens et A. Zourhlal (dir.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience : connaissance, apprentissage, identité* (p. 189-205). Québec. Presses de l'Université Laval (PUL).
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4–18.
<https://doi.org/10.7202/1012560ar>
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. (1998). *Une formation de qualité pour un enseignement professionnel : Avis à la ministre*. Gouvernement du Québec.
- Coulombe, S., Doucet, M., Zourhlal, A., Gagné, A. et S. Thibeault. (2016, mai). Savoirs professionnels partagés et construits pour soutenir les enseignants en insertion professionnelle et en formation professionnelle. Communication au colloque *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience : identité, connaissance, apprentissage* .84^e Congrès de l'Acfas. Montréal.
- Coulombe, S., Doucet, M., Maltais., D. De Champlain, A. et Bizot, D. (2019). Les pratiques d'enseignement en formation professionnelle, des savoirs issus de l'expérience. Dans M. Doucet et M. Thériault (dir), *L'adulte en formation... pour devenir soi. Espaces, passages, débats et défis* (p.171-198). 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*. Rapport de recherche. 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).
- Deschenaux, F., Roussel, C. (2011). L'expérience de métier : le catalyseur des conceptions de l'enseignement en formation professionnelle au Québec. *Recherches en éducation*, 11, 15-26.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. The MacMillan Company.
- Doray, P., Picard, F., Trottier, C. et Groleau, A. (2009), *Les parcours éducatifs et scolaires. Quelques balises conceptuelles* (Projet Transitions, Note de recherche 3). Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. Université du Québec à Montréal.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Éditions du Seuil.

- Dubet, F. (2012). La construction de l'expérience [entretien intégral]. *Recherche & Formation*, 70(1), 1-11.
- Dupin De Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(2), 159-176.
- Fabre, M. (2015). *Éducation et humanisme. Lecture de John Dewey*. Paris : Vrin.
- Faucher, J. et Roy, N. (2016). Le contexte et l'environnement. Dans C. Gagnon. et C. Beaucher (dir.). *Enseigner en formation professionnelle: Pour une meilleure planification et des cours plus efficaces* (p. 71-93). Chenelière.
- Gagné, A. et Berger, J-L. (2020). Comment les conceptions de la planification des cours par les enseignants de la formation professionnelle évoluent-elles ? Une analyse lexicale. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 42(5), 604-624.
<https://mje.mcgill.ca/article/view/9557>
- Gagnon, C. (2008). *Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprises en contexte d'alternance. Études de cas en formation professionnelle agricole*. [Thèse de doctorat inédite]. Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Gagnon, C. et Beaucher, C. (2016). *Enseigner en formation professionnelle : pour une meilleure planification et des cours plus efficaces*. Chenelière éducation.
- Gagnon, C., Coulombe, S. et Dionne, L. (2016). Introduction. L'évolution de la formation du personnel enseignant en formation professionnelle : des pistes de réflexion pour les universités au Québec. Dans Gagnon, C. et Coulombe, S. (dir.), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel* (p. 1-16). Presses de l'université du Québec.
- Gagnon, C. (2020). Accompagnement les élèves dans le cadre des stages : un processus en trois temps. Dans Mazalon, É. et Dumont, M. (dir.) *La formation professionnelle au Québec : Regards pluriels sur des pratiques en évolution*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gaudreau, N., Carrier, G. et Bernier, V. (2018). Apprendre à gérer la diversité en classe: un modèle d'accompagnement des enseignants oeuvrant en formation professionnelle. Dans J. Mukamurera, J.-F. Desbiens et T. Perez-Roux (dir.), *Se développer comme professionnel dans les occupations adressées à autrui* (p. 295-322). Éditions JFD.
- Gouvernement du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles - profession enseignante*. Ministère de l'Éducation.
- Holgado, O. et Mayen, P. (2017). Former les formateurs de l'enseignement professionnel à l'analyse du travail en didactique professionnelle, *Travail et Apprentissages*, 17, 17-35.
- Holgado, O. (2019). Les enseignants de la formation professionnelle : leur travail, leur réalité, *Activités*, 16(1), <http://journals.openedition.org/activites/3995> .
- Jaccoud, M. et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. Dans J. Poupart et al. (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 211-250). Gaëtan Morin.

- Jutras-Dupont, C., Dubeau, A., Desmarais, D., Merri, M. et Eybalin, D. (2022). Motivation associée au processus de raccrochage scolaire de jeunes fréquentant un organisme communautaire. *Canadian Social Work Review / Revue canadienne de service social*, 39(1), 81–99. <https://doi.org/10.7202/1091515ar>
- Khalick, A.E. (2006). Preservice and experienced biology teachers' global and specific subject matter structures: Implications for conceptions of pedagogical content knowledge. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2(1), 1-29.
- Lavoie, C. et Gagnon, R. (2016). La formation professionnelle : un passage culturel. Dans Gagnon, C. et Coulombe, S. (dir.). *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.
- Lecours, M. (2020). La formation professionnelle : un lieu d'intervention privilégié en matière de consommation de psychotropes. Dans É. Mazalon et M. Dumont. *Soutenir la persévérance et la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle: intervenir en milieu scolaire* (p.79-101). Presses de l'Université du Québec.
- Malo, A., Desbiens, J-F., Coulombe, S. et A. Zourhlal (2019). *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience*. Presses de l'Université Laval.
- Mazalon, É. et Bourdon, S. (2015). Les choix scolaires et les obstacles des jeunes adultes non diplômés inscrits en formation professionnelle. Dans C. Villemagne et J. Myre-Bisaillon (dir.), *Les jeunes adultes faiblement scolarisés. Parcours de formation et besoins d'accompagnement* (p. 165-184). Presses de l'Université du Québec.
- Mayen, P. (2015). Le corps et les techniques corporelles au travail et en formation, Dans M. Durand, D. Hauw et G. Poizat (dir.), *L'apprentissage des techniques corporelles* (p. 237-248). Presses Universitaires de France.
- Misiorowska, M., Potvin, M. et Arcand, S. (2019). Immigrants qualifiés cherchent qualification : La formation professionnelle et l'intégration au marché de l'emploi. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 42(1), 138-169. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3415>
- Phillion, R., Bourassa, M., Leblanc, R., Plouffe, D. et Arcand, I. (2010). Persistance et réussite aux études postsecondaires: étude d'un accompagnement personnalisé pour étudiants en situation d'échec. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(6), 1-27.
- Postic, M. (1992). *Observation et formation des enseignants*. Presses Universitaires de France.
- Rogalski, J. et Leplat, J. (2011). L'expérience professionnelle : expériences sédimentées et expériences épisodiques. *Activités*, 8(2).
- Roland, N., De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, P. et Frenay, M. (2015). Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique: analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(3), 1-16.
- Rousseau, N. et Bélanger, P. (2015). Les enseignants de la formation professionnelle : entre identité professionnelle et reconnaissance. *Formation et profession*, 23(1), 1–12. <https://www.erudit.org/fr/revues/fp/2015-v23-n1-fp02115/1028676ar/>

Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É. et Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783–805. <https://doi.org/10.7202/016286ar>

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). Éditions ERPI.

Tardif, M. et Deschenaux, F. (2014). L'abandon des études universitaires en formation à l'enseignement professionnel : un phénomène difficile à cerner. *Phronesis*, 3(3), 78-89.

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*. Presses de l'Université Laval.

Van Driel, J.H., Verloop, N. et de Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(6), 673-695.

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and applications: design and methods*. (6e éd.) Los Angeles: SAGE Publications.

Zourhlal, A. et S. Coulombe. (2014). À propos de la contribution de la reconnaissance des acquis disciplinaires aux perspectives professionnalisantes du programme de formation à l'enseignement professionnel. Dans M. Tardif et J.-F. Desbiens (dir.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir*. (p. 167-182). Presses de l'Université Laval.

Site Web de l'Observatoire de la formation professionnelle du Québec :
<https://observatoirefp.org/>