



HAL
open science

La coopération en contexte de transition professionnelle

Johanne Barrette, Yves de Champlain, Jean Labelle, Jimmy Bourque,
Lorraine Savoie-Zajc, Pierre Boudreau, Jézabel Jaumain, Xavier Robichaud,
Lise Gallant, Claude Allard, et al.

► To cite this version:

Johanne Barrette, Yves de Champlain, Jean Labelle, Jimmy Bourque, Lorraine Savoie-Zajc, et al.. La coopération en contexte de transition professionnelle. Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles, Jun 2015, Paris, France. halshs-01187871

HAL Id: halshs-01187871

<https://shs.hal.science/halshs-01187871>

Submitted on 28 Aug 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Open licence - etalab

La coopération en contexte de transition professionnelle

Cooperation in the context of professional transition

Barrette, Johanne ; de Champlain, Yves ; Labelle, Jean et Bourque, Jimmy :
Université de Moncton ;
Savoie-Zajc, Lorraine : Université du Québec en Outaouais ;
Boudreau, Pierre ; Jaumain, Jézabel ; Robichaud, Xavier ; Gallant, Lise : Université de Moncton ;
Allard, Claude ; Doucet, Michel ; Arseneault Brigitte :
Collège Communautaire du Nouveau-Brunswick

Résumé

Le Collège communautaire du Nouveau-Brunswick (Canada) assure une grande partie de la formation professionnelle et technique francophone de la province. La majorité de son personnel enseignant est constituée de professionnels-praticiens, issus des métiers qualifiés visés par les programmes de formation. Ceux-ci vivent une période de transition professionnelle importante de par leur passage de l'exercice du métier à son enseignement. Cette étude s'appuie sur une méthodologie mixte (large enquête quantitative et études de cas qualitatives), afin de saisir les enjeux rencontrés et les stratégies mises en œuvre par ces nouveaux enseignants au cours de cette transition, ainsi que pour explorer les pistes pouvant soutenir le développement de leur savoir-enseigner. Les résultats relatifs aux fonctions et enjeux de la coopération dans ce contexte sont plus spécifiquement présentés.

Mots-clés : Transition professionnelle, formation professionnelle, savoir-enseigner, co-développement, identité

Abstract

The *Collège communautaire du Nouveau-Brunswick* (Canada) provides a great part of the province's French professional training. The majority of its teachers are former practitioners of the professions and specialisations to be taught. These new teachers go through a marked period of professional transition between the profession and its teaching. This study uses a mixed methodology (wide quantitative study and qualitative case studies) to gather information on challenges faced, and strategies used by these new teachers through this professional transition and also to explore ways of sustaining the development of their teaching abilities. The results dealing with the functions and challenges of cooperation in this context will be more specifically presented.

Keywords : Professional transition, professional training, teaching abilities, co-development, identity

Introduction

Cette étude s'intéresse à la transition vécue par les nouveaux enseignants en formation professionnelle au Nouveau-Brunswick (Canada), notamment à leur intégration professionnelle, à l'acquisition du savoir-enseigner et aux enjeux identitaires de ces processus. Utilisant une méthodologie quantitative et qualitative, nous présentons ici les résultats relatifs aux fonctions et aux enjeux de la coopération.

Contexte

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 (l'équivalent de l'Irlande). 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 du personnel enseignant du CCNB est constituée de professionnels-praticiens, issus des métiers qualifiés visés par les programmes de formation. Ces enseignants vivent une période marquée de transition professionnelle lors du passage de l'exercice du métier à son enseignement. Depuis 1989, la formation des nouveaux enseignants passe par la *Formation de base en éducation des adultes* offerte par le service de l'Éducation permanente de l'Université de Moncton. 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 persévérance (Beaucher, 2010). Plusieurs parmi ces nouveaux enseignants auront profité d'une grande expérience de travail et donc d'un vaste bagage issu d'une formation informelle et expérientielle, ce que la formation universitaire ne devrait pas ignorer (Tardif et al., 2002). De plus, une bonne proportion de ceux-ci arrivent davantage à l'enseignement de façon fortuite qu'en raison d'un plan de carrière formel ou d'un projet de réalisation personnelle (Descheneaux et Roussel, 2008).

Or, malgré une évaluation favorable du programme de Formation de base en éducation des adultes (CCNB, 2007) ainsi que l'existence d'un plan de perfectionnement individuel (CCNB, 2011), on constate un important taux de roulement, majoritairement dû aux retraites, qui met en évidence des enjeux de taille en terme de continuité et de maintien de l'expertise au sein des campus. Le nombre d'enseignants quittant leur poste ou en fin de contrat étant passé de 5 en 2009, à 36 en 2010, à 115 en 2011 et à 60 en 2012 (CCNB, 2012). On connaît déjà de façon générale les défis d'insertion dans l'enseignement en formation professionnelle tels que les horaires imprévisibles et morcelés, les tâches lourdes et éclatées, le recrutement précipité et le manque d'encadrement et de soutien (Balleux, 2006). 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 universitaire (Gagnon et Rousseau, 2010).

Toutefois, un examen de la littérature récente n'a pas permis d'éclairer les conditions et la réalité de l'intégration dans l'enseignement des nouveaux enseignants-praticiens du CCNB : conditions liées à leur transition professionnelle, à la formation universitaire en andragogie, au réinvestissement réussi du savoir enseigner en salle de classe ou à leur persistance dans l'enseignement. D'une part, la recherche a montré que, si certains enjeux de l'insertion professionnelle des enseignants de la formation professionnelle sont fréquents et généralisés, d'autres sont grandement influencés par les éléments de contexte structurel, social et culturel (Beaucher et Balleux, 2010 ; Tardif et *al.*, 2010). D'autre part, il apparaît que les transformations qui ont cours depuis les dernières années, dans le monde de l'éducation en général et dans celui de la formation professionnelle en particulier, font que ces nombreux enjeux doivent être vécus et accompagnés dans des contextes de réformes des programmes et des structures institutionnelles (Tardif et *al.*, 2010). On peut néanmoins s'attendre à ce que la mise en relation de ces conditions au sein du contexte actuel du Nouveau-Brunswick ait un impact non-négligeable sur la transmission réussie des compétences du métier aux étudiants-futurs professionnels et sur le développement de leur capacité future d'innovation et de leadership en emploi.

Ainsi, notre étude vise dans un premier temps à documenter et mieux comprendre l'expérience des nouveaux enseignants du CCNB pour, dans un second temps, explorer les conditions d'une transition professionnelle réussie, notamment du point de vue de l'acquisition de savoir-enseigner et de la transmission des compétences professionnelles. L'objectif du présent texte est de mettre plus spécifiquement en évidence les fonctions et les enjeux de la coopération dans des cadres formels et informels dans la transition professionnelle de ces enseignants.

Transition professionnelle et identités professionnelles

Il est proposé que la particularité de l'insertion en formation professionnelle provienne de l'ampleur et de la profondeur de la transition vécue. Il ne s'agit pas seulement d'entrer dans un nouveau milieu de travail relativement semblable ou différent du précédent, ou bien d'accéder au métier pour lequel la personne a reçu une formation initiale préalable, mais d'accéder à un tout nouveau métier, non pas sur la base d'une formation préalable mais sur la base d'une expertise reconnue dans un métier précédent (Balleux, 2006; Deschenaux et Roussel, 2010). On peut d'ailleurs mieux comprendre les dimensions de cette transition par les temporalités impliquées. Cette transition s'inscrit en effet dans le temps du processus d'intégration professionnelle mais aussi dans un temps biographique de parcours de vie (Balleux, 2011).

Balleux propose d'ailleurs de distinguer quatre périodes importantes entourant cette transition :

1. la vie professionnelle antérieure ancrée dans le métier,
2. une période de questionnement d'une éventuelle reconversion dans l'enseignement,
3. l'entrée en enseignement et, enfin,
4. l'adaptation et la régulation à l'enseignement et à son contexte.

On peut comprendre ces quatre périodes comme quatre moments (Lefebvre, 1989) de construction identitaire, chacun émergeant socio-historiquement du précédent :

1. La vie professionnelle antérieure aura d'abord permis à ces praticiens d'atteindre le statut d'« expert » ou de « maître » dans une communauté de pratique constituée des praticiens de leur domaine d'expertise (Barrette, 2008; Lave et Wenger, 1991; Wenger, 1998).
2. La période de questionnement peut constituer une période de construction si le passage à l'enseignement est vu comme une suite logique au développement professionnel, mais peut aussi constituer une période de fragilisation identitaire ou de deuil professionnel.
3. Lors de l'entrée dans l'enseignement, ces professionnels expérimentés passent alors de façon abrupte d'un statut d'expert à celui de nouveau-venu ou de « novice » dans la communauté de pratique des enseignants.
4. L'adaptation et la régulation passeront donc par l'acquisition de nouvelles compétences du savoir-enseigner, processus qui peut être grandement influencé par l'accompagnement de praticiens-experts (Wenger, 1998), soit les enseignants du programme universitaire d'andragogie, les collègues enseignants, les conseillers pédagogiques et le personnel de supervision.

C'est à ce niveau que nous sommes en mesure d'observer l'importance de la coopération pour la réussite de la transition professionnelle.

La nouvelle identité de ces enseignants sera donc construite d'une part à travers celle du praticien expert, la réalité du métier demeurant d'ailleurs pour ceux-ci le principal univers de référence, et la compétence technique en enseignement, une des principales qualités du bon enseignant (Descheneaux et Roussel, 2011). D'autre part, une identité d'enseignant se construit progressivement, reconnaissant l'importance de l'adaptation et de l'écoute (*Ibid.*) et dont la formation universitaire en andragogie constituera le point d'ancrage dans la transition et la clé d'accès au processus de développement professionnel comme enseignant (Descheneaux et Roussel, 2010). Ultimement, l'enseignant en formation professionnelle pourrait accéder à une dualité identitaire équilibrée, un état de « symbiose entre technique et pédagogie » (Gaudreault, 2011, p. 156).

Développement du savoir-enseigner et coopération

Sachant l'importance que prendront le développement du savoir-enseigner et le développement identitaire dans la transition et l'intégration professionnelles, on peut considérer à juste titre que la nature et la qualité de la coopération au sein de la communauté de pratique seront déterminantes dans le développement professionnel des nouveaux enseignants.

Le développement du savoir-enseigner passe par l'articulation de trois types de savoirs (Perez-Roux, 2011, d'après Cochran et Lytle, 1999) :

1. Les savoirs pratiques de nature personnelle que l'enseignant a développés de manière informelle en tant que praticien expert dans son ancien métier et qu'il expérimente en tant que nouvel enseignant ;
2. les savoirs pratiques construits collectivement ;
3. les savoirs pour la pratique, issus notamment de la formation en andragogie, mais qu'il devra s'approprier et intégrer à sa pratique.

La communauté de pratique, dont l'existence même repose sur la coopération qu'elle permet et donc sur le partage de la pratique experte (Barrette, 2008), constituera un lieu d'objectivation des savoirs pratiques et d'intégration des savoirs pour la pratique. Toutefois, ce lieu sera lui-même multiforme, les différents types d'organisation donnant lieu à différents types d'apprentissage (Hart, 2013). La communauté de pratique réunie en contexte de formation universitaire ou continue donne lieu à des apprentissages formels. Une réunion d'équipe constitue pour sa part une structure précise mais pas orientée en termes d'apprentissage, laissant ainsi place à des apprentissages non formels. Finalement, il y a tous les autres moments non structurés qui sont autant d'occasions d'apprentissages, de même que les apprentissages qui se situent dans l'angle mort des structures et des apprentissages déclarés, les apprentissages informels. Le tableau 1 résume ces multiples formes d'apprentissage.

Tableau 1 : Continuum des formes de l'apprentissage (Barrette, 2011 ; Hart, 2013)

Contexte d'éducation ou de formation	Structuré en termes d'apprentissage	Structuré en d'autres termes	Non structuré
Apprentissages			
Explicites et intentionnels	Apprentissage formel	Apprentissage non-formel	
Implicites ou non-intentionnels			Apprentissage informel

↑ Explicitation des apprentissages

De plus, la communauté de pratique sera aussi multidimensionnelle. D'une part, les transactions qu'elle permet vont constituer un moteur important de la dynamique identitaire de l'enseignant en transition (Perez-Roux, 2011, d'après Dubar, 1992; Wenger, 1998), mettant ainsi en jeu les multiples dimensions identitaires de la personne (Faingold, 2013), y compris ses composantes de lieu (Blais et al., à paraître). Cette dynamique est réaffirmée par Dulude et Dembelé (2012) qui identifient trois dimensions importantes dans la construction et la négociation du sens du changement. En plus de l'incidence du coordonnateur et de l'importance des interactions sociales, deux composantes essentielles d'une communauté de pratique, ils relèvent également l'utilisation d'un symbole, objet intrinsèquement multidimensionnel (Legault, 2003), pour créer et négocier le sens entre les acteurs. D'autre part, l'objectivation et l'explicitation des apprentissages informels vont également à jour les multiples dimensions qui traversent chaque situation (Barrette, 2008, 2011).

Méthodologie

L'étude s'appuie sur un partenariat entre le CCNB et l'Université de Moncton, deux entités qui sont à la fois lieux scientifiques et terrains de recherche (Beauchesne et al., 2005). Cette étude s'appuie sur une méthodologie mixte (Behrens et Smith, 1996; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011) une stratégie qui combine l'enquête ethnographique pré-terrain (Abélès, 2002; Barrette, 2008), une vaste enquête quantitative (Boudreau et Cadieux, 2011; De Ketele et Roegiers, 2009) par questionnaire web (Fleming et Bowden, 2009; Karsenti et al., 2011) et une enquête qualitative (Karsenti et Demers, 2000; Merriam, 1998; Savoie-Zajc, 2011) et par étude de cas (Barrette, 2008; Hamel, 1997), utilisant les entrevues semi-dirigées/d'explicitation (Barrette, 2011; Boutin, 2000; Savoie-Zajc, 2003; Vermersch, 2003) et les groupes focus (Barrette, 2008; Boutin, 2007). , afin de saisir les enjeux rencontrés et les stratégies mises en œuvre par ces nouveaux enseignants au cours de cette transition, ainsi que pour explorer les pistes pouvant soutenir le développement de leur savoir-enseigner.

La première phase de la recherche a débuté par une enquête ethnographique pré-terrain (Abélès, 2002; Barrette, 2008) qui a consisté en des entretiens semi-dirigés auprès de représentants variés (n=7) de deux des cinq campus du CCNB dont l'analyse thématique a servi à l'élaboration des questionnaires pour la suite du projet. L'étape 1 proprement dite visait à dresser un portrait global de la situation du point de vue des nouveaux enseignants du CCNB et de ses gestionnaires, de même que du point de vue des enseignants de la formation universitaire et de ses gestionnaires.

Un questionnaire quantitatif fût donc administré aux enseignants des cinq campus comptant cinq années ou moins d'expérience (n=125), pour recueillir leur profil éducatif, démographique et professionnel, ainsi que leur appréciation de la formation universitaire et des conditions de transition professionnelle et d'intégration à l'enseignement (moyens de soutien, stratégies développées, etc.). Parallèlement, un questionnaire qualitatif a été administré aux enseignants universitaires (n=8), les administrateurs du CCNB et de la formation universitaire ont été interviewés et divers documents internes relatifs à la formation et à l'insertion professionnelle ont été examinés. Ces résultats sont présentés et discutés dans la prochaine section. De plus, la mise en relation de ces résultats quantitatifs et qualitatifs mènera à la deuxième phase de la recherche, qui conduira des études de cas dans les cinq campus et au programme de formation universitaire (2015-2017).

Résultats

Tel que mentionné précédemment, nous présentons plus spécifiquement les résultats relatifs aux fonctions et aux enjeux de la coopération. Nous avons identifié trois fonctions prédominantes : l'intégration professionnelle, la gestion du processus d'enseignement-apprentissage et le développement du savoir-enseigner. Chaque fonction sera exemplifiée d'un cas particulier.

La première fonction de la coopération que les participants ont identifiée est celle relative à leur intégration professionnelle. À leur arrivée, ils doivent faire face rapidement à beaucoup de nouveauté aux niveaux des programmes et contenus à enseigner, du cadre administratif ainsi que des méthodes d'organisation de l'enseignement, notamment la plateforme informatique. Les cas de figure ici sont multiples et les contrastes variés. Par exemple, un participant obtient son poste d'enseignant en même temps que son unique collègue lors de l'ouverture d'un nouveau programme à un campus. Cela va impliquer très rapidement de devoir se fier à la coopération des enseignants d'un autre campus qui enseignent déjà ce programme. Peut-être du fait que cela ne constitue pas un cas typique, une telle coopération n'est pas évidente, car ces nouveaux enseignants n'ont que peu de connaissance des pratiques d'échanges inter-campus, de sorte que, après quelques échanges, ils préfèrent travailler de façon plus autonome. De plus, le programme qu'ils vont enseigner étant en cours de redéfinition, ils devront donc se fier en grande partie sur leur expérience professionnelle pour élaborer les contenus à enseigner. À ce niveau, le fait de travailler l'un avec l'autre s'avère essentiel pour les aider à valider ces contenus et cette expertise partagée contribue de manière décisive au sentiment de compétence pour l'enseignement. Finalement, leur espace d'enseignement est physiquement isolé du reste du campus, ce qui est aussi assez rare. Ainsi, bien qu'ils se sentent tout à fait à l'aise avec leurs collègues, cela met en évidence l'importance des rencontres fortuites et informelles. Il s'avère effectivement beaucoup plus simple de questionner un collègue qu'on croise entre deux cours que de prévoir une

rencontre ou même un déplacement à propos de petits détails qu'ils finissent par régler comme ils le peuvent.

Ainsi, face à la fonction de l'intégration professionnelle, la question des lieux constitue un enjeu fondamental, tant du point de vue intérieur qu'extérieur à l'institution, comme facilitateur et régulateur d'une coopération au quotidien, ce qui constitue un besoin prioritaire pour les nouveaux enseignants généralement débordés par une foule de nouvelles tâches. Par ailleurs, la communauté de pratique d'experts de la discipline d'enseignement, même en binôme, constitue un pôle marqué de construction identitaire du nouvel enseignant.

La seconde fonction de la coopération se retrouve au niveau de l'apprentissage des étudiants et de la gestion de la classe. En effet, les enseignants doivent d'une part composer avec des groupes d'étudiants parfois très hétérogènes en termes d'âges et de capacités scolaires. Ils doivent aussi d'autre part intégrer d'une manière ou d'une autre le savoir-être propre aux conditions d'exercices du métier. C'est en ce sens que l'intégration de dimensions coopératives à l'enseignement et à la gestion du groupe-classe s'avèrent dans bien des cas un incontournable. Certains enseignants vont par exemple utiliser le travail en atelier pour accompagner chez l'étudiant des difficultés de communication, tant chez celui qui prend trop de place que celui qui est trop renfermé. Un enseignant raconte même un cas où cet aménagement différencié du groupe classe en situation d'atelier lui a permis d'amener à graduer un étudiant ayant connu plusieurs échecs et étant alors jugé irrécupérable. Certains enseignants vont aussi valoriser des initiatives pédagogiques en fonction de leur adéquation avec les conditions réelles de l'exercice du métier, comme par exemple le projet de participer à la construction d'un bâtiment à vocation communautaire. Ici, la coopération se déploie à l'extérieur du groupe sous la forme d'un partenariat et à l'intérieur du groupe par la réalisation d'un projet commun. On retrouve d'ailleurs un écho de telles démarches du point de vue des superviseurs qui reconnaissent à ce type d'enseignants une approche moins académique et plus active, plus créative.

Donc, face à la fonction du processus d'enseignement-apprentissage, on retrouve des enjeux de différenciation et de développement de compétences transversales et de savoir-être. On retrouve aussi des enjeux liés au sens que les étudiants sont en mesure de donner à l'activité, tels qu'une opportunité de démontrer une compétence réelle ou d'être utile à sa communauté, rejoignant ainsi la dimension citoyenne de la formation.

La troisième fonction est liée aux deux précédentes mais concerne plus spécifiquement l'appropriation du savoir-enseigner et le développement de nouvelles compétences professionnelles liée à l'enseignement au cours de la formation universitaire en éducation des adultes. Le programme inclut un certain nombre de situations de co-développement, c'est-à-dire des situations où les nouveaux enseignants en formation sont amenés à former une communauté de pratique interdisciplinaire et réflexive. Il en ressort que si ce type d'activités peut s'avérer extrêmement important, il peut aussi être considéré comme une perte de temps. D'une part, le type de contenu traité doit se situer directement en lien avec des problématiques réelles, telles qu'elles sont vécues. Il arrive en effet que les objectifs du cours vont venir détourner les contenus et alors le processus réflexif est remplacé par celui plus traditionnelle de demander à l'apprenant d'intégrer la théorie à sa propre réalité, et la communauté de pratique se retrouve beaucoup moins opérante. Il arrive aussi que la communauté de pratique opère comme témoin d'un passage, d'une

intégration réussie d'un ensemble d'éléments. Cela est effectivement un élément important du dernier cours du programme.

Conclusion

Les nouveaux enseignants en formation professionnelle vivent une période marquée de transition entre l'exercice de leur métier et son enseignement. Ils doivent à la fois s'intégrer dans le milieu professionnel de l'enseignement, milieu qui est souvent très différent de celui qu'ils ont connu auparavant, et développer des compétences pour réussir à transmettre leurs savoirs à leurs élèves. Nous avons identifié dans ce processus complexe trois fonctions prédominantes de la coopération : l'intégration professionnelle, la gestion du processus d'enseignement-apprentissage et le développement du savoir-enseigner. Dans chacun des cas, la coopération joue un rôle particulier pour faciliter une transition professionnelle réussie. Divers enjeux vont venir enrichir ou au contraire nuire à la coopération, en particulier l'organisation physique des lieux, la prise en compte du développement du savoir-être chez l'étudiant et la signification des contenus d'apprentissages pour les enseignants dans le cadre de leur formation.

Références

- Abélès, M. (2002). Le terrain et le sous-terrain. Dans C. Ghasarian et M. Abélès (Dir.), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin. 35-43.
- 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.
- Balleux, A. (2011). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné. *Recherches en Education*, (11), 55-66.
- Barrette, J. (2008). *Étude de l'explicitation de l'apprentissage informel chez des adultes dans le contexte d'une entreprise : un processus dialectique de construction située de la connaissance*. Thèse au doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Barrette, J. (2011). Étude de l'explicitation de l'apprentissage informel chez des adultes dans le contexte d'une entreprise : un processus dialectique de construction située de la connaissance. *Recherches qualitatives*. 29(3), 227-255.
- Beauchesne, A. Garant, C. et Dumoulin, M.-J. (2005). Le rôle de cochercheur chez le partenaire du milieu scolaire dans les recherches collaboratives. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 2, 2005, p. 377-395.
- 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), 63-81.
- Beaucher C. & Balleux A. (2010). L'entrée en enseignement professionnel : images d'une réalité et questions de formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 3-8.
- Behrens, J.T. et Smith, M.L. (1996). Data and data analysis. Dans D.C. Berliner et R.C. Calfee (Dir.), *Handbook of Educational Psychology* (p.945-989). New-York (NY) : Simon and Schuster Macmillan.
- Blais, R., de Champlain, Y. et Nolin, D. (À paraître). La construction identitaire chez les jeunes

- francophones du Nouveau-Brunswick : l'exemple de la région d'Edmundston. *Éducation et francophonie*. 24 p.
- Boudreau, P. et Cadieux, A. (2011). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3e édition). (p. 149-182; chap. 7). Saint-Laurent (Qc) : Éditions du renouveau pédagogique (ERPI).
- Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Cochran-Smith, M. et Lytle, S.-L. (1999). Relationships of knowledge and practice : teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, (24), 249-305.
- Collège communautaire du Nouveau-Brunswick (CCNB) – Campus de Bathurst (2007). *Commentaires et réflexions à l'intention de la Commission sur l'éducation postsecondaire*. [Mémoire]. Bathurst : CCNB-Bathurst.
- Collège communautaire du Nouveau-Brunswick (CCNB) (2011). *Mettons le savoir au travail. Plan stratégique 2011-2016*. Bathurst : CCNB.
- Collège communautaire du Nouveau-Brunswick (CCNB) (2012). *Rapport annuel 2011-2012*. Bathurst : CCNB-Bathurst.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (2009). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents* (4e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck et Larcier.
- 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.
- Deschenaux, F. & Roussel, C. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier : l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel. *Revue Education et francophonie*, 38, 92-108.
- Deschenaux, F. & Roussel, C. (2011). L'expérience de métier : le catalyseur des conceptions de l'enseignement en formation professionnelle au Québec. *Recherches en Education*, (11), 15-26.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, (4), 505-529.
- Dulude, E. & Dembélé, M. (2012). Les enseignants et le renouveau collégial au Québec : analyse interactionniste de la construction et de la négociation du sens d'un changement de pratique prescrit. *Éducation et francophonie*, 40(1), 160-175.
- Faingold N. (2013), Accompagner l'émotion : explicitation, décryptage du sens et parties de soi, *Expliciter* (100), 29-38.
- Fleming, C. M. et Bowden, M. (2009). Web-based surveys as an alternative to traditional mail methods. *Journal of Environmental Management*, 90 (1), 284-292.
- Gagnon, C. & Rousseau A. (2010) Accompagnement des nouveaux enseignants en FP : fantasme ou réalité? *Formation et profession*, 13-16. [En ligne]
<http://www.crifpe.ca/download/verify/936>
- Gaudreault, A. (2011). *L'identité professionnelle des enseignants en formation professionnelle ayant débutés à enseigner après plusieurs années d'expérience dans un métier : Portrait*

- d'un processus* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi).
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. Montréal : Harmattan.
- Hart, S.-A. (2013). Apprentissage formel, informel, non formel, des notions difficiles à utiliser ... pourquoi ? *L'Observatoire compétences-emploi*, 4(2), 1-7.
- Karsenti, T., Komis, V., Depover, C. et Collin, S. (2011). Les TIC comme outil de recherche en sciences de l'éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3e édition). (p. 277-302; chap. 12). Saint-Laurent (Qc) : Éditions du nouveau pédagogique (ERPI).
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (Dir.) (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3e édition). Saint-Laurent (Qc) : Éditions du nouveau pédagogique (ERPI).
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lefebvre, H. (1989). *La somme et le reste*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Legault, M. (2003). La symbolique en analyse de pratique. *Expliciter*, (52), 1-14.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. (2e éd. révisée). San Francisco : Jossey-Bass.
- Perez-Roux, T. (2011). Changer de métier pour devenir enseignant : transitions professionnelles et dynamiques identitaires. *Recherches en Education*, (11), 39-54.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3e édition). (p. 123-148; chap. 6). Saint-Laurent (Qc) : Éditions du nouveau pédagogique (ERPI).
- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et J.-P. Beaud (Dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 293-316). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Tardif, M., Blanchette, C. & Balleux, A. (2002, octobre). *L'intégration de la formation des enseignants en formation professionnelle : viser les compétences en enseignement sans oublier les savoirs de métier*. Communication présentée au Congrès International sur la formation et l'enseignement techniques et professionnels organisé par l'Association canadienne de la formation professionnelle et UNEVOC Winnipeg Canada.
- Tardif, M., Castellan, J. & Perez-Roux, T. (2010). L'enseignement professionnel et la formation de son personnel enseignant : les systèmes en présence au Québec et en France. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 9-20.
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*. (4e éd. enrichie d'un glossaire.). Issy-les-Moulineaux (France) : ESF éditeur.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : Learning, meaning, and identity*. Cambridge : Cambridge University Press.