Accompagner des enseignants de l'enseignement professionnel dans un changement de posture entre héritage du métier et transmission en enseignement

*Guiding Vocational Teachers in a Change of Posture between Trade Inheritance
and Educational Transmission*

André Balleux et Claudia Gagnon

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1765>

DOI : 10.4000/questionsvives.1765

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2015

ISBN : 978-2-912643-48-3

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

André Balleux et Claudia Gagnon, « Accompagner des enseignants de l'enseignement professionnel dans un changement de posture entre héritage du métier et transmission en enseignement », *Questions Vives* [En ligne], N° 24 | 2015, mis en ligne le 15 février 2016, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1765> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1765

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Accompagner des enseignants de l'enseignement professionnel dans un changement de posture entre héritage du métier et transmission en enseignement

Guiding Vocational Teachers in a Change of Posture between Trade Inheritance and Educational Transmission

André Balleux et Claudia Gagnon

« Sans transmission, pas de monde commun. L'obligation pour chaque génération de réinventer le monde. [...] Sans transmission, aucune continuité dans le temps, aucune unité dans l'espace ». Philippe Meirieu, Petit dictionnaire de pédagogie

- 1 Ce texte présente une démarche d'accompagnement en réponse à des questions éminemment identitaires que se posent bon nombre d'enseignants de l'enseignement professionnel au Québec : comment rendre évident l'implicite du métier alors qu'ils se trouvent hors du contexte de travail ? Le métier enseigné est-il réellement celui qu'ils ont connu ? Il faut y voir aussi en filigrane, la crainte du deuil de leur discipline et le souci de l'obsolescence des savoirs pratiques enseignés. C'est pourquoi, dans le cadre de la formation universitaire à l'enseignement, le cours *Histoire et culture de métier* poursuit l'objectif d'aborder, entre autres, cette posture délicate de l'enseignant « entre métier et enseignement » en la mettant en résonance avec l'énoncé d'une des compétences en enseignement qui invite à « agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs... » proposé par le Ministère de l'Éducation du Québec dans son référentiel des 12 compétences en enseignement (MEQ, 2001). Cet article vise à mettre en présence les deux voix de cette formation : celle des participants qui témoignent de leur

conscience de leur héritage et de leur transmission du métier et celle du formateur universitaire¹ qui accompagne cette démarche réflexive.

1. Repères contextuels

- 2 Les enseignants de l'enseignement professionnel entrent en poste sans formation à l'enseignement préalable. Ils suivent donc en cours d'emploi une formation qui à ses débuts met l'accent sur la formation initiale à l'enseignement, mais qui devient au fil du temps formation continue puisque suivie à temps partiel, celle-ci s'échelonne sur de nombreuses années. Ces « néoenseignants » abordent ainsi la réalité de l'enseignement professionnel avec la référence à leur propre expérience du métier et à leurs « représentations "ouvragées" par les situations de travail tant passées que présentes » (Merri & Veillette, 2014, p. 161), mélanges de croyances et de connaissances propres à les guider (Vause, 2010).
- 3 Ainsi, au moment même de leurs débuts en enseignement et plus tard, de leur entrée en formation universitaire, ils sont en pleine réorientation de carrière au cœur de laquelle se présentent de nombreux enjeux, tant identitaires que professionnels, tant individuels que collectifs (Balleux, 2011). Un des nœuds que présente cette transition est bien celui de gérer non seulement une double identité d'enseignant et d'étudiant² qui se construit petit à petit, mais aussi une identité de professionnel de métier qui se perd peu à peu et qui, pour des raisons de pertinence didactique, ne peut faire le deuil de ses savoirs et de son expérience du métier. Or, si le plus souvent c'est le métier qui s'exprime par des récits de l'expérience, des trucs de métier, du langage vernaculaire, celui-ci atteint rapidement ses limites, car la logique des programmes de formation n'est pas celle de la production à laquelle ils font référence sans cesse, mais bien celle de l'apprentissage auquel ils sont associés comme enseignants. Il ne s'agit donc plus de faire apprendre en travaillant, comme avec des apprentis, mais de faire apprendre à des élèves dans des temps et dans des lieux déconnectés de l'activité professionnelle, mettant ainsi en rupture « d'une part, un savoir scolaire à prétention générale, d'autre part, un savoir procédural nécessairement spécifique » (Delbos & Jorion, 1984, p. 15). Cette perception divergente de leur fonction entre « le "faire" et le "dire sur le faire" » (Lahire, 1998, p. 15) émerge au cœur d'une lente transformation qui voit se changer petit à petit une conception de l'enseignement marquée jusque-là par le métier pour une conception de l'enseignement façonnée par une pédagogie plus systématique (Achtenhagen & Grubb, 2001). Au cours de ce processus, l'identité est profondément remise en question et notamment, parce qu'elle s'appuie sur l'exercice du métier comme une référence qui s'effrite au fil du temps et comme une source de légitimité (Robson, 1998) qui s'estompe petit à petit.
- 4 Plus largement, cette problématique de transition doit être située dans un contexte où les politiques éducatives du Québec au tournant des années 2000, et particulièrement celles qui ont entraîné une réforme de l'enseignement, ont marqué profondément la formation des enseignants de l'enseignement professionnel. La mise en œuvre de l'approche par compétences, balisée par un référentiel de 12 compétences en enseignement (MEQ, 2001) a présidé à la réforme de cette formation. Parmi ces compétences, la première, si bien nommée, s'énonce en première lecture comme une énigme : « Agir en tant que professionnel, héritier, critique et interprète d'objets de savoirs dans l'exercice de ses fonctions ». Parmi les niveaux de maîtrise de cette compétence, alors que généralement l'enseignant comprend les différents savoirs à enseigner et peut se permettre de les

critiquer, il est plus rare de le voir manifester une compréhension de son cheminement culturel et de construire des liens dans les activités d'apprentissage proposées avec la culture des élèves. Une fois décodé, l'énoncé de cette compétence parle ainsi d'héritage et de transmission du métier, de l'enseignant porteur de sa culture et de son rôle irremplaçable pour contextualiser les apprentissages des élèves et en fin de compte, de l'obligation pour lui de s'ouvrir « au monde, à soi et à autrui » (MEQ, 2001, p. 42).

- 5 La proposition de cette première compétence invite donc l'enseignant-étudiant à examiner cette question complexe d'être à la fois celui qui a reçu et celui qui donne, tout en continuant à s'inscrire dans l'histoire de son métier, mais avec une fonction d'enseignement. Ainsi, cette question autant professionnelle qu'existentielle trouve écho dans sa propre histoire et se projette dans celle de l'élève dans cette dynamique particulière de transition entre le métier et l'enseignement.

2. Repères théoriques et dispositif de formation

2.1. En formation à l'enseignement, la visée d'une approche culturelle

- 6 L'approche culturelle de l'enseignement telle qu'elle est proposée au Québec dans sa dernière réforme est marquée de l'empreinte fondatrice de Fernand Dumont (1927-1997), sociologue de la culture à l'aube de la « Révolution tranquille » du Québec à qui il revient d'avoir proposé une théorie générale de la culture dans un ouvrage majeur *Le lieu de l'homme* (1968). Pour lui, « la culture c'est en somme ce qui confère signification au monde » (Dumont, 1979, p. 21) et si elle est mémoire, elle est aussi avenir (Dumont, 1995), mais elle est surtout distance, mise en intelligibilité de celle qui apparaît d'abord comme première. Cette culture première, dans laquelle chacun baigne depuis son enfance « est un donné. Les hommes s'y meuvent dans la familiarité des significations, des modèles et des idéaux convenus : des schémas d'actions, des coutumes, tout un réseau par où l'on se reconnaît spontanément dans le monde comme dans sa maison » (Dumont, 1968, p. 51). Pour comprendre cette culture première, il faut donc construire du sens, décoder ce qu'elle recèle implicitement et rendre évident « un ensemble de savoirs, de systèmes symboliques, d'œuvres et d'outils perfectibles que les femmes et les hommes ont élaborés au fil du temps afin de répondre à des besoins, à des problèmes et à des questions sur le monde » (Simard, 2002, p. 8). On se trouve en présence d'une dialectique entre cultures première et seconde qui place la culture « en opposition constante avec elle-même, comme la lumière se mêle à l'ombre pour que les objets nous apparaissent » (Gagné & Warren, 2003, p. 204).
- 7 Comme espace de distanciation avec le métier exercé, l'enseignement peut jouer ce rôle de passage à la compréhension de cette culture première du métier (Falardeau & Simard, 2007), car « on apprend grâce au patrimoine culturel qui est à notre disposition. Chacune des deux formes est fécondée par l'autre » (Pastré, 2008, p. 77). En effet, cette culture peut apparaître à première vue aux élèves comme ésotérique, au sens originel, comme « un reflet de l'intérieur » et au sens philosophique, où il est question « de connaissances qui se transmettent par tradition orale à des adeptes qualifiés » (Robert & Rey, 1985, p. 688). Ainsi, à notre avis, en est-il des situations réelles de travail, des savoirs, des pratiques et des réalités du métier, souvent singuliers, souvent implicites, là où le geste technique n'a pas besoin de conscience pour être posé, en somme des compétences incorporées

fortement marquées par leur contexte d'exercice (Leplat, 1995). Il s'agit donc bien de multiples dimensions foncièrement premières d'une culture de métier que seuls ceux qui l'ont exercé peuvent transmettre.

2.2. Une formation qui invite à explorer la question de l'héritage et de la donation

- 8 Avant d'aborder le propos de cette formation, il nous semble important de préciser ce que nous entendons par métier dans ce texte. Bien qu'il s'agisse d'un terme dont la saisie est difficile, qui semble reparaître après avoir été déclaré disparu (Frétigné, 2008) sans jamais donner des marqueurs définitifs des contextes nationaux ou sociaux dans lesquels il s'insère, « il semble bien que le métier soit encore un analyseur utile pour l'étude des mutations contemporaines des mondes productifs » (Frétigné, 2008, p. 139). Utilisé dans son genre générique au Québec comme celui qui caractérise une forme d'activité professionnelle au sens large, il se distingue des professions régies par des codes professionnels définis par la loi à travers un système de 44 ordres professionnels. Au-delà des flous sémantiques, nous nous sentons solidaires de la définition que propose Descolonges (1996), car elle intègre des termes largement verbalisés par les enseignants de l'enseignement professionnel. Ainsi, « par l'action et la parole, un métier se différencie des autres métiers. Il se conserve, se maintient et il s'accomplit en tant que groupe social ; dans ce double mouvement conservatoire et d'accomplissement, il utilise la matière, la travaille aux fins de l'œuvre » (p. 202). Ainsi, le métier se recommande de trois dimensions complémentaires : économique, technologique et sociologique (Descolonges, 1996).
- 9 Pour cette formation à l'enseignement, il nous a semblé que la dialectique dumontienne de la culture pouvait aider à comprendre cette posture partagée de l'enseignant du métier et qu'il était particulièrement pertinent d'aborder ce qui nous est apparu au cours de nos travaux de recherche comme une question vive de la transition (Balleux, 2011). D'une part, pour enseigner le métier, il faut avoir pris une distance par rapport à celui-ci, mais d'autre part, il faut avoir dégagé ce qui est singulier de sa propre expérience du métier et lui avoir donné du sens. Ainsi, « la culture, c'est en somme ce qui confère signification au monde » (Dumont, 1979, p. 21). Malheureusement, « elle n'est pas expliquée ; elle est promesse de l'être » (Dumont, 1979, p. 18). La rencontre avec les savoirs « savants » de ce métier pose d'ailleurs rapidement problème aux nouveaux enseignants dans la mesure où tombe l'illusion de la transmission de l'expérience. À dire vrai, l'expérience se transmet-elle ? C'est bien le rôle premier d'un enseignant de l'enseignement professionnel de rendre explicite ce qui paraît aller de soi dans la pratique courante du métier, de faire le lien entre des théories issues du passé et qui sous-tendent encore aujourd'hui l'activité professionnelle. Rendre l'enseignant davantage conscient de ce passage peut constituer une réponse intéressante dans le cadre de ce cours *Histoire et culture de métier* où l'accompagnement apparaît d'emblée comme une dimension incontournable d'un processus réflexif.
- 10 Le dispositif en question est celui d'un cours de premier cycle universitaire de 45 heures réparties en 3 fins de semaine sur un empan de deux mois, chacune portant sur un thème spécifique. La première aborde la dimension historique de l'enseignant en tant qu'héritier et donateur. La deuxième traite d'identité de l'enseignant et de son cheminement professionnel du métier à l'enseignement, tandis que la troisième envisage l'enseignant

comme un passeur culturel. Différents écrits de recherche ou d'activités de questionnement sont convoqués pour favoriser introspection et réflexion. De plus, quatre travaux individuels sont exigés dans ce cours. Le premier invite à la construction d'une page personnelle intégrée à un Wiki³. Au cours de ce travail chaque participant identifie un objet représentatif et symbolique auquel peuvent s'identifier les travailleurs de ce métier : une équerre de charpentier, une machine à écrire, un livre de cuisine, par exemple. L'intérêt de ce travail est de replacer cet objet technique dans l'horizon historique de sa décennie d'utilisation avec des rubriques politique, sociale, culturelle et technique. Relayé d'année en année par les participants, ce Wiki finit par constituer un lieu de mémoire des métiers exercés par ces personnes et valorise ainsi un espace de métier qu'elles redécouvrent et pensaient perdu. Le deuxième travail propose à l'enseignant-étudiant une compréhension de son parcours biographique et professionnel en cherchant à le situer symboliquement dans l'histoire de son métier. De type introspectif et réflexif, il l'invite à une centration sur son expérience professionnelle et à considérer son rôle d'enseignant sous l'angle de l'héritage et de la transmission. Dans le troisième travail, chacun présente un récit de sa transition entre métier et enseignement en montrant comment son identité personnelle et professionnelle s'est transformée. Et enfin, dans le quatrième travail, il est question de mettre en œuvre l'approche culturelle. À cette fin, chacun doit intégrer des capsules culturelles dans la planification de quatre leçons.

2.3. Un accompagnement à visée réflexive

- 11 Suivant la typologie élaborée par Le Bouëdec (2002)⁴ à la suite d'Ardoino (2000), la notion d'accompagnement en éducation réfère à la fois à l'éducation continue et aux domaines éducatif, scolaire, universitaire ; elle « concerne notamment les relations personnalisées entre maîtres et élèves » (Le Bouëdec, 2002, p. 16). C'est donc dans cette acception particulière qu'elle peut être féconde, à notre avis, pour aborder la pratique du formateur dans le cadre de ce cours. L'accompagnement pourrait ainsi être vu comme une posture d'enseignement amenant le formateur à « travailler à partir des apports des étudiants (représentations, situations problèmes, questions...) » (Demol, 2002, p. 132) sans pour autant exclure d'éventuels apports du formateur en lien avec les objets abordés à un certain moment. Posture modeste, « au service de », où il s'agit de mettre en valeur l'autre, de lui permettre de se dire, de se centrer de manière « inconditionnelle sur la personne de l'autre dans sa globalité existentielle » (Le Bouëdec, 2001, p. 137).
- 12 Tel que nous l'avons décrit ailleurs (Gagnon, 2013), l'accompagnement peut être défini à travers cinq dimensions : 1) la relation fait directement référence aux acteurs engagés mutuellement (Paul, 2004) et est ici envisagée comme une « relation d'être » et non pas en termes de résolution de problème ou de « relation d'aide » (Roberge, 2002) ; 2) le contexte, parce que l'accompagnement répond nécessairement à une situation particulière et est « circonstanciel » (Paul, 2004), réfère à tout ce qui entoure les conditions de mise en place de la relation ; 3) le temps, déterminé selon un moment, une durée et une fréquence (Arpin & Capra, 2008), permet un cheminement au travers ces instants d'accompagnement, mais également dans les intervalles (Prodhomme, 2002) ; 4) la démarche, plus ou moins définie et comprenant minimalement un commencement, un déroulement et un dénouement (Houde, 1995), et enfin 5) la visée, source de tout accompagnement, « réfère à la vision, aux objectifs et au but que se donne l'individu ou

l'organisation » (Gagnon, 2013, p. 124). La question qui se pose alors est de savoir qu'est-ce qui – et comment –, dans l'accompagnement des enseignants-étudiants de l'enseignement professionnel effectué dans le cadre de ce cours, permet ou favorise un changement de posture entre héritage du métier et transmission en enseignement ?

3. Repères méthodologiques

- 13 Cette étude s'inscrit dans le courant du *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL), qui incite les professeurs de toute discipline à faire de la recherche dans leurs classes, en portant un regard sur leurs propres pratiques d'enseignement, sur l'apprentissage de leurs étudiants et l'évaluation de celui-ci, et sur la relation qu'ils entretiennent avec eux, et ce dans une visée d'amélioration des pratiques (Bélanger, 2010 ; Hutchings, 2000 ; Rege Colet, McAlpine, Fanghanel & Weston, 2011). Aussi deux démarches parallèles mais complémentaires de recherche ont été mises en place : l'une auprès des enseignants-étudiants en formation, qui visait à rendre compte de la perception qu'ils ont de leur rôle d'enseignant sous l'angle de l'héritage et de la transmission, et l'autre auprès du formateur, qui visait à objectiver la perception qu'il a de son rôle d'accompagnateur de cette transition dans le cadre du cours.
- 14 Sur le versant des enseignants-étudiants, les données sont tirées du deuxième travail exigé pour ce cours portant sur la relation héritage/transmission et décrit plus haut. Parmi ceux-ci, 80 personnes ont donné par écrit leur accord à une utilisation de leurs travaux à des fins de recherche. On parle donc ici d'une utilisation secondaire des données (Gauthier, 2003), à partir desquelles une analyse thématique a été effectuée (Paillé & Mucchielli, 2008). Le public dont il est question est représentatif des enseignants de l'enseignement professionnel, d'âges⁵, de disciplines (ex. mécanique, coiffure, secrétariat, soudure, ébénisterie, etc.), d'histoires de vie et de parcours professionnels variés. Sur le versant du formateur, les données sont tirées d'une entrevue accordée par celui-ci, coauteur de cet article. S'il s'agit d'une étude exploratoire descriptive, justifiée lorsqu'il y a peu d'écrits sur le sujet, cette entrevue semi-dirigée se situe à la lisière du récit de pratique (Desgagné, 2005), de l'entretien biographique (Demazière, 2008), mais surtout du récit de soi (Butler, 2007). Dans la lignée des recherches de type « self-study » qui ont pris de l'ampleur dans le contexte de la formation à l'enseignement au cours des dernières années (Berry, 2008 ; Loughran, 2004, 2005 ; Pinnegar & Hamilton, 2009), la démarche méthodologique empruntée ici est sans doute une première et rare occasion d'objectiver ce qui peut apparaître à première vue comme l'expérience éminemment subjective du formateur. Dans une sorte de « dialogue » (East, Fitzgerald & Heston, 2009), cette expérience s'expose au questionnement d'autrui sous la voix de sa collègue chercheuse, coauteure de cet article et spécialiste des questions d'accompagnement, qui agit comme une « amie critique » (Nilsson, 2010) dans le but de stimuler la réflexion du formateur sur un aspect particulier de sa pratique, soit l'accompagnement. Dans une volonté d'analyse réflexive accompagnée qui cherche à mieux comprendre la nature et la dynamique de l'accompagnement d'une question identitaire, cette démarche a conduit de la part du formateur à une sorte de récit de soi, aussitôt partagé dans l'entrevue et mis dans la suite en visibilité par le biais d'une analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2008).
- 15 Élaborer et mettre en œuvre un nouveau cours est toujours une épreuve pour le formateur. Cette réflexion après l'action ne porte pas ici sur la mise en œuvre du dispositif, elle ne cherche pas seulement à comprendre le vécu du formateur, elle vise

plus loin ou ailleurs qu'une simple introspection. Elle se révèle au contraire plutôt « extrospective » comme l'appelle Martucelli (2013), une expérience en soi, mais « où le regard vers soi est constamment nourri par un regard tendu vers l'extérieur » (Martucelli, 2013, p. 121). Cette dimension extrospective s'est dégagée là où se sont croisées les interactions de l'accompagnement avec des prises de conscience et des apprentissages de la part des enseignants-étudiants, créant cette aire de partage réflexif dont nous essayons de rendre compte ici. Le regard et le questionnement experts à propos de l'accompagnement ont contribué aussi à ramener l'essentiel du propos dans la sphère partagée entre formateur et étudiants. De plus, l'évocation des événements du cours et leur questionnement ont permis de retrouver à la manière d'un entretien d'explicitation (Vermersch, 2003) des bribes de leur instantanéité et de les regarder dans leur émergence du discours.

4. Résultats et interprétation

- 16 Au-delà des questionnements et de la proposition du dispositif de formation, que nous révèlent étudiants et formateur de cette expérience d'accompagnement d'un épisode de leur transition entre le métier et l'enseignement ? En fin de compte, au terme de ce travail réflexif, comment les enseignants-étudiants se sentent-ils héritiers et donateurs d'une culture de métier ? Comment le formateur se perçoit-il comme accompagnateur de cette transition ?

4.1. La conscience d'une « généalogie » du métier ?⁶

- 17 Malgré son style énigmatique, l'énoncé de la première compétence « parle » aux enseignants de l'enseignement professionnel. Ils se sentent d'emblée héritiers des prédécesseurs de leur métier, à un titre ou à un autre. Consciemment ou non, sans doute sont-ils persuadés qu'« il n'y a pas de métier sans filiation. Un métier n'existe pas en dépit des gens » (Descolanges, 1996, p. 249). Il est donc bien ici question de formes de transmission (Winter, 2012) pour laquelle ils décèlent une responsabilité à partager avec les anciens. Parallèlement, grâce à leur jeune expérience en enseignement, ils constatent qu'ils doivent relativiser, minimiser tantôt, magnifier ailleurs, dédramatiser très souvent et surtout contextualiser des savoirs de métier qui ne prennent leur pleine valeur que par un regard critique de leur part. Ils ont découvert aussi qu'ils doivent interpréter, au sens premier de traduire, les situations, les vocabulaires, les conditions réelles des pratiques de métier qu'ils enseignent et grâce auxquels ils espèrent former de bons professionnels de leur métier. Pour autant, se sentent-ils des passeurs du métier ?

4.2. À propos de l'héritage

- 18 Dans son étude du métier contemporain, Osty (2003) voit l'héritage professionnel comme un mécanisme de socialisation et constate que l'héritage de la culture, celle de l'entreprise et des individus au sein d'un même métier, peut créer une identification et une référence à celui-ci, favorisant dans certains cas une homogénéité des discours et l'appartenance à une identité collective.
- 19 Dans le cas des enseignants de l'enseignement professionnel dont il est question ici, il faut constater d'emblée la place, voire la force de l'héritage parental qui reste très présent

dans les témoignages, quelquefois venant de la part des grands-parents, qu'ils aient été actifs ou non dans le métier. On peut remarquer aussi qu'il s'agit plus souvent des mères pour les métiers traditionnellement féminins comme la cuisine ou l'esthétique et pour les pères pour les métiers traditionnellement masculins comme la charpenterie ou la mécanique automobile. Sans aucun doute, des figures tutélaires, au sens premier de protectrices, à des étapes clés de la vie, mais aussi parfois des présences autoritaires qui commandent, imposent et contrôlent et qui par cette prégnance vont marquer les existences. Mais les références vont aussi à d'autres figures fondatrices comme des enseignants du primaire, du secondaire ou de l'enseignement professionnel, à des patrons d'entreprise ou à des collègues de travail. Ainsi, *« ces héritages ont forgé ce que je suis comme personne et enseignante et que je transfère maintenant régulièrement à mes élèves »*. Ces prédécesseurs ont laissé des traces qui ont créé des points d'ancrage dans des événements marquants, constituant ainsi des jalons dans les parcours biographiques. À ce titre, personnes et événements, parfois confondus et parfois différenciés, sont devenus hautement significatifs et ont constitué des marqueurs des identités en construction. *« Dans ma famille et au travail, j'ai toujours senti que j'avais ma place, que j'étais quelqu'un. C'est mon héritage le plus précieux et j'ose espérer que cette facette se transmet dans mon enseignement »*. Par ailleurs, plusieurs comprennent que l'héritage s'est fait à leur insu, comme baignant dans leur culture première et qu'il a fallu un travail de réflexion à ce propos, pour le rendre plus évident : *« oui, j'ai des gens qui m'ont marqué et m'ont transmis de leurs héritages que j'applique régulièrement sans l'avoir réalisé »*.

- 20 Sur un plan plus existentiel, les témoignages font état du fait que ces personnes ont permis à d'autres d'exister, d'être reconnues comme personnes de confiance alors que parfois, elles avaient davantage vécu l'échec que la réussite. Elles ont été à divers degrés des éléments déclencheurs de la découverte, de l'intérêt, de la passion pour un métier qui s'est transformé avec le temps et pour lequel après quelques années, s'est imposé un passage en enseignement. Comme dira l'un d'eux, *« j'avais trouvé un sens à ma vie : celui de transmettre ma passion, mes connaissances acquises par le biais de mes nombreuses expériences de travail dans le domaine »*. D'une manière générale, on peut dire que ces personnes ont donné des clés de compréhension du monde et particulièrement du monde du travail et de l'apprentissage du métier. Figures symboliques d'importance, elles ont suscité de l'inspiration pour que les plus jeunes, les successeurs, se sentent proches de l'idéal de métier qu'ils avaient découvert avec elles et en elles.

4.3. À propos de la transmission

- 21 *« Aujourd'hui, dans l'exercice de mon métier, je mets en pratique l'héritage que j'ai reçu et je m'efforce de transmettre à mon tour ce bagage »* dira un enseignant-étudiant en mécanique automobile. De nombreux témoignages vont dans le sens de ce témoignage et son écho évoque inévitablement la dynamique du don et du contre-don que Godelier (2008) et avant lui Mauss (1968) avaient reconnu comme des fondements des sociétés et de leurs institutions. *« Le don rend solidaires les deux partenaires et en même temps fait de l'un d'eux (le donataire) l'obligé de l'autre (le donateur) »* (Godelier, 1995, p. 103). Recevoir implique donc de donner à son tour et le don ainsi conçu *« ne sert pas tant à faire circuler des biens qu'à créer et nourrir le rapport social lui-même »* (Caillé, 2009).
- 22 Dans le cas de ces enseignants, il est à noter que deux énormes différences s'imposent. Tout d'abord, il n'est pas de traces ici de dons ou d'échanges d'objets, à des fins rituelles,

de scellements d'alliance, de contrats quelconques. Pas question d'objets fabriqués, d'outils personnels qui seraient transmis d'un travailleur chevronné à un collègue débutant, bien qu'il soit vraisemblable que de tels dons existent. Ce constat renvoie plutôt à des dons immatériels, qui ne se passent pas d'une main à une autre, mais tout aussi symboliques du métier que des objets. Rien de tangible puisqu'ils déclarent transmettre des notions, des savoirs pratiques, des connaissances, des valeurs, voire des passions ou du plaisir de bien faire son travail. Ensuite, la dynamique du don ne s'installe pas entre deux personnes, deux communautés, mais s'inscrit dans un lignage d'au moins trois personnes, une continuité historique qui part de l'aîné, se poursuit à travers l'enseignant et rejoint ensuite un tiers appelé « un élève », « les élèves », « les jeunes », « mes élèves ». Certains enseignants déclarent que leurs élèves pourraient à leur tour jouer ce rôle : ainsi, « à ce moment précis, je sais qu'ils vont transmettre à leur tour le goût du travail bien fait à d'autres » : il s'agit là d'un véritable acte de foi. Ce qui est intéressant, c'est que l'enseignant-étudiant se découvre au centre de nombreux échanges qui peuvent ainsi se poursuivre tout au long de sa carrière, avec de nombreuses cohortes d'élèves. Enfin, sur le plan du parcours professionnel, enseigner-transmettre s'inscrit dans une continuité qui donne du sens à la trajectoire professionnelle et biographique. C'est pourquoi, « *comme enseignant en mécanique, le goût de transmettre mon héritage et mes acquis au fil des années me paraissait comme étant une suite logique dans mon parcours de vie professionnelle* ».

- 23 Avec ces témoignages, on constate que plusieurs niveaux de conscience de la transmission sont évoqués, mais que finalement, ils s'écartent peu du sens commun que transmettre est un acte de générosité. On parle de transmettre des savoirs, des connaissances, voire le métier tout entier sans que soit précisé ce qui est réellement transmis, étant entendu que c'est l'acte lui-même de transmission qui est important. D'ailleurs, la transmission est souvent définitoire de l'enseignement comme si celui-ci se résumait à celle-là : bien enseigner, c'est transmettre. « *Grâce à toutes ces expériences, j'ai appris à devenir un transmetteur de qualité. C'est d'ailleurs ce que j'apprécie le plus de mon métier d'enseignant : transmettre ma passion pour la mécanique automobile aux étudiants. Je suis persuadé que cela fait de moi un meilleur enseignant* ». Par l'enseignement, hériter et transmettre font partie du même souci de continuation du métier comme s'il y avait une responsabilité sociale à ce niveau, la transmission étant alors un acte posé pour lequel l'enseignant est un porte-parole « *par l'instruction nous devons transmettre intact ou augmenter le sens réel d'apprendre et de se dépasser aux différentes générations, ainsi qu'à la nécessité de constituer un patrimoine pour demain* ».
- 24 Une fois ces quelques constats posés, une analyse plus fine nous permet de repérer des conditions bien intégrées de la transmission. Tout d'abord, que la relation est centrale dans ce système d'échange, aussi bien avec le donateur qu'avec le donataire, « *savoir comment leur transmettre avant de transmettre quoi que ce soit à nos élèves, il faut apprendre à les connaître en créant des liens et en identifiant quel type d'apprenants ils sont* ». Ensuite que cette relation doit être de qualité : « *il m'enseignait tous ses trucs du métier, [c'était quelqu'un] pour lequel j'avais tissé des liens très forts* ». De plus, que le donateur doit respecter l'écart énorme entre les connaissances et les habiletés d'un débutant et celle d'un expert, « *la personne qui transmet son héritage doit selon moi, être capable d'accepter que l'autre qui reçoit a droit à l'erreur* » et qu'il n'a pas vraiment de contrôle sur ce qui se passe à cet égard. Enfin, plusieurs font remarquer que l'enseignant a fondamentalement un souci de filiation, avec le souhait que « *les élèves soient bons, meilleurs que nous autres, c'est comme nos enfants* ». Mais ils perçoivent moins que l'élève, en pleine construction de son propre parcours

professionnel, a un désir de liberté et de découverte. Si l'un et l'autre se trouvent parfois complémentaires, ils sont sans doute plus souvent aussi en opposition. On ne transmet pas si facilement qu'on le pense...

4.4. L'accompagnement : impulser un mouvement de délibération avec soi-même⁷

- 25 Sur le versant du formateur, alors que la visée même du deuxième travail était d'amener les étudiants-enseignants à comprendre leur parcours biographique et professionnel en cherchant à considérer leur rôle d'enseignant sous l'angle de l'héritage et de la transmission, la question de l'accompagnement dans le cadre du cours demeure entière. Comment accompagner cette compréhension ? Comment accompagner ce passage entre le métier et l'enseignement du métier ?
- 26 De façon très globale, et sans doute sans surprise, c'est la dimension relationnelle qui émerge en premier de l'analyse de cet accompagnement. Certes, chacune des dimensions est présente et revêt une certaine importance, mais l'aspect relationnel, pour le formateur, semble primer et conférer un caractère différent à ce cours. Ce qui est central ici, ce sont les personnes accompagnées et la personne accompagnatrice, le rôle de chacun, voire les compétences de la personne qui accompagne. Lafortune et Martin (2004) avancent l'idée que la personne qui accompagne doit posséder une « culture pédagogique active », comprise comme « un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'activités-stratégies et d'habiletés qui permettent de développer le sens critique, la créativité, le regard réfléchissant, un contexte d'accompagnement sécurisant et la confiance en soi de la personne accompagnée » (p. 54). C'est notamment à travers ces éléments que nous analysons la relation ici.
- 27 D'abord, l'accent est mis sur une relation de proximité, un « ton intimiste » qui invite chacun, incluant le formateur, à un engagement personnel qui, aux dires du formateur, n'est pas commun aux cours universitaires. « *Je suis engagé comme humain [...], je pense que c'est ça qui fait la différence. [...] je privilégie l'approche personnelle et parfois je me fais prendre au jeu, je ne pensais pas aller si loin, mais l'émotion est plus forte* ». Au-delà du temps du cours de fin de semaine⁸ considéré par le formateur comme étant un moment privilégié, un temps de présence pour établir la relation, le temps invoqué dans le cadre de ce cours (histoire de l'humanité) et de ce travail (histoire personnelle), appelle un engagement personnel, une mise en mots de son identité et de ses origines [temps]⁹. Bien qu'il n'y ait pas effectivement d'accompagnement individuel puisqu'il s'agit de rencontres collectives, on sent bien l'importance accordée à l'individu et le désir de faire cheminer chacun et chacune : « *c'est un cours qui les atteint personnellement, [...] qui va les chercher où ils sont* ».
- 28 Pour le formateur, la différence « *ce serait peut-être ça, la relation individuelle* », avec le souhait de s'adresser à chacun sans nécessairement leur parler individuellement. « *Tout le monde n'est pas accessible à cette dimension de proximité, mais c'est clair qu'inconsciemment c'est ça que je cherche* ». Dans une certaine mesure, c'est le formateur lui-même qui se met en situation de déséquilibre, en partageant ses propres prises de conscience avec les étudiants (Lafortune et Martin, 2004). C'est d'ailleurs peut-être en prenant lui-même le risque de s'engager personnellement sur le chemin de sa propre identité – « *je prends des exemples personnels sur l'identité, comment je me suis senti quand je suis arrivé à l'université, que j'étais perdu* » – que s'opèrent les compétences spécifiques à l'accompagnement que Lafortune et Martin (2004) ont résumé ainsi : « 1) être capable de mettre en place un

climat de déséquilibre cognitif sécurisant sur le plan affectif ; 2) être capable de prendre des risques dans la démarche d'accompagnement ; c'est alors la personne accompagnatrice qui accepte d'être elle-même en état de déséquilibre ; et 3) être capable de susciter des prises de conscience et de partager ses propres prises de conscience avec les personnes accompagnées » (p. 52).

- 29 En se mettant lui-même à découvert, le formateur fait ainsi preuve de présence, d'engagement personnel et d'ouverture à lui-même et aux autres. « *Donc la première chose c'est d'aller dire que je comprends sa réalité, mais qu'il ne faut pas nécessairement tourner en rond là-dedans dans cette difficulté* ». Pour contribuer à un réel accompagnement, cette ouverture n'est pas passive, mais empreinte d'une curiosité dynamique qui va bien au-delà du désir de connaître les enseignants-étudiants dans le cours et est marquée par un souci réel d'approfondir, par un questionnement réflexif, pour « permettre à l'Autre de penser, de se penser lui-même » (Donnay, 2008, p. XIII). Dans ce sens, « *c'est vraiment un cours de questions et de présence en fait* », car « *il y a bien des choses qu'on aborde dans ce cours qu'ils savent déjà et je ne suis là, comme disait Socrate, que comme un accoucheur, pour faire émerger le savoir qui est en eux. Donc j'arrive avec beaucoup de questions* » [démarche]. Ces questions se posent d'abord à lui-même comme formateur et individu, car « le compagnon réflexif devrait être un praticien réflexif lui-même, capable autant que possible, d'extériorité, d'explicitation, de formalisation de son savoir-agir en relation avec des théories par ailleurs éprouvées » (Donnay, 2008, p. XIII). « *Le cours, c'est vraiment l'occasion de renvoyer la balle chaque fois sur ces questions-là qui aboutissent parfois à des silences et parfois on a eu des discussions vraiment incroyables sur des questions, notamment sur la question « qu'est-ce que c'est un intellectuel ? » qui était pour moi un déclencheur d'un cours et on a passé trois heures là-dessus, mais tout en parlant d'identité, en parlant de culture...* ». On parle alors « d'habiletés liées aux actions de questionner, de faire des liens, de synthétiser, d'analyser, de générer des conflits sociocognitifs, d'avoir le sens de l'observation et de mettre en œuvre un « regard méta » (Lafortune & Martin, 2004, p. 57).
- 30 À cet égard, il y a bien cette volonté d'établir des liens entre la pratique et les fondements théoriques, et plusieurs notions sont abordées : héritage, identité, culture, transition, transmission, etc. Au-delà d'être « *collé sur l'énoncé de la première compétence : héritier, critique et interprète* », « *c'est un peu un cours qui va aborder sans les nommer les questions philosophiques, les questions sociales, les questions psychologiques* », et qui vise à « *allumer des lumières sur des dimensions pour lesquelles ils ne sont pas souvent mis à contribution* » [visée].
- 31 Dans ce contexte de formation universitaire qui s'étale sur presque deux mois, le formateur trace son « *chemin comme quelqu'un qui sait que c'est valable et qu'il faut y aller* ». Et il y prépare les étudiants : « *Comme ce sont des notions difficiles, [...] je fais un long préambule en disant : [...] Laissez-vous aller. Ça va être difficile, on va aborder des choses complexes* ». Il introduit aussi des capsules de formation, notamment sur la prise de notes et la présentation d'une démarche d'écriture, empreinte d'investissement personnel, car le formateur a lui-même rédigé « son » travail sur l'héritage et la transmission et il le remet aux étudiants. Quoi qu'il en soit, quand le formateur leur dit « *maintenant, tu vas écrire ce que tu as retenu, ce que tu as reçu en héritage, il y en a plusieurs qui commencent le texte en disant « Je n'ai jamais réfléchi à cette question-là puis je la trouve très difficile* ». Pour le formateur, l'accompagnement du processus d'écriture passe, comme plusieurs autres démarches d'accompagnement décrites ailleurs (Cros, 2006 ; Leclercq & Oudart, 2011), par la rétroaction et la valorisation du texte produit, « *parce qu'eux-mêmes se découvrent alors qu'ils n'avaient jamais pensé pouvoir écrire* ».

- 32 Ainsi, dans une posture que Perez-Roux (2012) a si justement qualifiée d'« entre parole et écoute » (p. 105), le formateur cherche bien à jouer un rôle de révélateur, mettant à profit l'idée que « par la qualité du lien qui s'établit, de la présence, l'accompagnement permet au nouvel enseignant de cheminer, d'advenir comme enseignant, en questionnant/confrontant ses choix, ses relations, son identité en vue d'une recherche de sens et d'une construction identitaire d'enseignant » (Gagnon, Mazalon & Balleux, 2012, p. 191).

5. L'intérêt et les questions d'un tel dispositif de formation

- 33 Dans cet accompagnement d'un questionnement autant existentiel que professionnel, le cours *Histoire et culture de métier* a pu jouer pour certains le rôle d'un espace d'écoute et de connivence propice à une réflexion sur cette posture parfois instable, inconfortable, entre exercice du métier et enseignement de ce métier. « Quand dans un groupe, on partage un même récit, chacun est sécurisé par la présence de l'autre. Raconter la même histoire, croire aux mêmes représentations crée un sentiment de grande familiarité » (Cyrulnik, 2012, p. 188). La mise en commun des histoires de transition vécues a pu relativiser le caractère singulier de l'expérience. Tous vivent des difficultés liées à la transition et n'éprouvent pas nécessairement au départ le besoin d'en parler. Au fil du temps, cette ouverture à partager contribue à se reconnaître dans le témoignage de l'autre, à restaurer ou à construire une conscience de soi professionnel mise à mal par les premières expériences en enseignement. Ainsi, « *les gens que je rencontrais m'ont fait comprendre qu'il était normal de se sentir incertaine face à ce nouveau travail* ». La formation et l'accompagnement qui la sous-tend apparaissent alors comme un étayage d'une identité collective vécue dans et par l'espace-temps du cours, mais qui procure par ailleurs individuellement des moments réparateurs pour l'image de soi que la réalité avait ébranlée ou bousculée, comme en témoigne cette enseignante-étudiante, « *je me suis effectivement reconnue très bien en classe lorsque nous avons abordé le thème du deuil* ».
- 34 Par ce retour réflexif sur un passé professionnel, cette activité empreinte de présence, d'engagement personnel et d'ouverture aura été après coup pour les enseignants-étudiants une occasion de comprendre ou de mieux décoder le message des prédécesseurs. Elle aura aussi donné une consistance au parcours professionnel, permettant parfois de jeter un regard distancié sur la transition inscrite dans une temporalité au long cours, subjectif et individuel qui prend sa place dans l'histoire du métier. Du même coup, elle aura assuré une forme de reconnaissance en prenant le soin de considérer que la transition n'est pas un événement banal auquel la fatalité apporte son lot de contraintes, une sorte de passage obligé qu'il faut nécessairement assumer. « *Je n'avais jamais pris le temps de me questionner sur l'importance de ce changement dans ma vie* ». Et à ce moment, peut-être, comme le pense Dumont (1997), « on mesure le décalage entre ce qu'on a fait et le projet qui l'avait inspiré, avec le pressentiment que ce décalage s'élargira inévitablement » (p. 167) et comme en témoigne aussi ce participant : « *Je remarque que mon cheminement a été réellement important lorsque je prends le temps de m'arrêter et que je m'aperçois que ma vie a beaucoup changé* ».
- 35 Pour beaucoup, le passage en enseignement était resté énigmatique et source de nouveaux questionnements. La proposition de mettre en mots cette expérience aura donné des éléments de réponse là où, jusque-là, le hasard plutôt que la nécessité avait

motivé cette réorientation. La formation aura permis aussi de redire l'importance et l'authenticité de la relation mise en jeu dans une dynamique d'apprentissage significatif et peut-être d'affirmer qu'ils veulent désormais jouer ce rôle d'enseignant. Comme le souligne Winter (2012), « le sujet, quand il pense à ce qui lui a été transmis, se découvre transmetteur » (p. 17). L'analyse thématique révèle encore que cette activité est perçue comme une mise en miroir du vécu transitionnel et comme la découverte d'une continuité entre métier et enseignement à un moment où le vécu au quotidien rendrait plutôt opaque cette perception du parcours. Ainsi, « *il y a des moments dans la vie, qui changent tout ce qui va suivre...Il me proposait d'aller enseigner la mécanique à son école. J'ai dû me questionner, j'y voyais du sens* ».

- 36 Dans cette dernière partie sur les questions que pose au formateur ce dispositif de formation, il en est une qui apparaît dans la pleine lumière des témoignages. En effet, on ne trouve pas ou peu de déclarations qui posent la question du rôle pourtant crucial de l'élève dans la dynamique d'héritage et de transmission. Cette absence de l'élève dans les préoccupations de l'enseignant laisse croire que tout semble aller de soi dans le sens d'une linéarité qui respecterait le message d'origine et le reproduirait sans remise en question. Pas d'attitude de prudence dans l'évaluation de ce qui est transmis, mais plutôt une grande confiance dans le caractère presque immuable de la transmission. Ainsi, « *ma façon de contribuer au futur est de transmettre à d'autres ce qui m'a été enseigné. Il n'y a rien de mieux que d'avoir la fierté de marquer un élève de façon positive... tout comme moi j'ai été marqué par un enseignant à qui je suis encore reconnaissant aujourd'hui* ».
- 37 Mais que se transmet-il réellement ? Quelle est la part d'intégration et de réinterprétation laissée à chaque élève, car « le geste vraiment transmis, c'est-à-dire approprié, n'est plus tout à fait le même geste » (Clot, 1999, p. 4). Pour le formateur, ces questions sont des questions à inclure dans le même mouvement réflexif que celui sur l'héritage et la transmission, car en fin de compte, il s'agit bien d'accompagner les enseignants-étudiants à penser la transmission en fonction de leurs élèves. Reprenant les propos de Delbos et Jorion (1984), Lahire (1998) fait remarquer que dans bien des situations d'apprentissage non formelles de métiers, ce qui se « transmet » n'est pas un « savoir », mais un « travail » ou une « expérience » (p. 22). C'est un flou qu'il faudra nécessairement aborder, car cette « transmission de l'expérience » fait partie massivement du langage commun des enseignants. Pour ceux qui disent précisément transmettre des savoirs et des connaissances, voire des pratiques de métier, il sera important de rappeler qu'« on ne peut pas penser la transmission du geste comme le dégagement d'un ballon qui rebondirait de génération en génération [...] chacun ne reçoit pas une expérience prête à l'usage. Il prend plutôt place dans le courant des activités et des gestes » (Clot, 1999, p. 7). Pour le formateur, l'absence de l'élève dans les perceptions des enseignants-étudiants constitue une prise de conscience importante et un tournant dans la compréhension de son cours : il s'agit d'un élément fort « hérité » de la démarche.

Conclusion

- 38 Ce dispositif de formation a cherché à donner aux participants une forme de conscience historique, incitation à une lecture du présent de la transition en revisitant des traces du métier délaissé pour mieux comprendre cette étape importante de leur entrée en enseignement. En réaffirmant que l'enseignant est un passeur culturel, l'injonction de l'énoncé de la compétence n° 1 aura donné au formateur peut-être l'illusion, mais

certainement la prétention de tendre vers cette proposition de Fernand Dumont (1968) que « la culture est ce dans quoi l'homme est un être historique et ce par quoi son histoire tâche d'avoir un sens » (p. 189). Au terme de ce cours, le mandat de ces enseignants-étudiants au retour dans leur classe s'est ouvert comme une invitation, mais aussi comme une question béante : si, comme le souligne Winter (2012), la transmission est une question d'appel et de résonance, comment le métier résonne-t-il désormais pour l'enseignant lui-même avant de résonner pour les autres et ultimement comment le fait-il résonner pour l'élève ? Pour le formateur, la question qui se pose désormais est bien la place de l'élève : comment (re)mettre celui-ci au cœur de cette dynamique de transmission ?

BIBLIOGRAPHIE

Achtenhagen, F., & Grubb, W. (2001). Vocational and occupational education: pedagogical complexity, institutional diversity. In V. Richardson (Dir.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 604-639). Washington : AERA.

Ardoino, J. (2000). De « l'accompagnement », en tant que paradigme. *Analyses de pratiques de formation*, 40, 5-19.

Arpin, L., & L. Capra (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*, Montréal, Chenelière Éducation.

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 & T. Perez-Roux, (Dir.), *Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation*, *Recherches en éducation*, 11, 55-66.

Bélanger, C. (2010). Une perspective SoTL au développement professionnel des enseignants au supérieur : Qu'est-ce que cela signifie pour le conseil pédagogique ? *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(2). http://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1018&context=cjsotl_rcacea

Berry, A. (2008). *Tensions in teaching about teaching: Understanding practice as a teacher educator*. Dordrecht, The Netherlands : Springer.

Butler, J. (2007). *Le Récit de soi*. Paris : Presses universitaires de France.

Caillé, A. (2009). Du don comme réponse à l'énigme du don, Débat autour de L'énigme du don de Maurice Godelier, *Revue du MAUSS permanente*, [en ligne]. <http://www.journaldumauss.net/spip.php?article532>.

Clot, Y. (1999). Le geste est-il transmissible ? *Actes des 10èmes entretiens de la Villette : Apprendre autrement aujourd'hui ?* Paris : Éditions de la Cité des sciences et de l'industrie de La Villette.

Cros, F. (Dir.) (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles, enjeux et conditions*. Paris : L'Harmattan.

Cyrulnik, B. (2012). *Sauve-toi, la vie t'appelle*. Paris : Odile Jacob.

- Delbos, G., & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Demazière, D. (2008). L'Entretien biographique comme interaction. Négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et Société*, 123, 15-36.
- Demol, J.-N. (2002). L'accompagnement en alternance : de l'université au travail, du travail à l'université. *Éducation permanente*, 153(4), 129-143.
- Deschenaux, F., Monette, M. & Tardif, M. (2012). *État de la situation de la formation à l'enseignement professionnel au Québec*. Rapport final soumis aux membres de la Table MELS-Universités par les membres du Groupe de réflexion sur la formation à l'enseignement professionnel. Québec.
- Descolonges, M. (1996). *Qu'est-ce qu'un métier ?* Paris : Presses universitaires de France.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Donnay, J. (2008). Préface. Dans M. Boutet & J. Pharand (Dir.). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (pp. XI-XIII). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*. Montréal : Éditions HMH.
- Dumont, F. (1979). L'idée de développement culturel : esquisse pour une psychanalyse, *Sociologie et Sociétés*, vol. XI, n° 1, URL: <http://sociologies.revues.org/283>
- Dumont, F. (1997). *Récit d'une émigration*. Montréal : Éditions du Boréal.
- East, K., Fitzgerald, L., & Heston, M. (2009). Talking Teaching and Learning: Using Dialogue in Self-Study. In D.L. Tidwell, M. Heston & L. Fitzgerald (Dir.), *Research Methods for the Self-study of Practice* (pp. 55-72). Netherlands: Springer.
- Falardeau, É., & Simard, D. (2007). Le rapport à la culture des enseignants : proposition d'un cadre théorique. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(2), 131-150.
- Frétiagné, C. (2008). Autour des mots Le métier Un analyseur des transformations des mondes du travail. *Recherche et formation*, 57, 129-139.
- Gagné, G., & Warren, J.-P. (2003). *Sociologie et valeurs*. Montréal : Presses universitaires de Montréal.
- Gagnon, C. (2013). Analyse de l'échec du stage en enseignement professionnel : perceptions de formateurs quant aux difficultés des stagiaires et à l'accompagnement fourni. Dans J.-F. Desbiens, C. Spallanzani & C. Borges (dir.). *Quand le stage en enseignement déraile. Regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (pp. 117-146). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, C., Mazalon, É., & Balleux, A. (2012). La professionnalisation des enseignants de la formation professionnelle : l'alternance en formation pour accompagner la transition entre le métier et l'enseignement du métier. Dans J. Clénet & P. Maubant (dir.), *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité* (pp. 167-193). Paris : L'Harmattan.
- Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données* (3^e édition). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Godelier, M. (1995). L'énigme du don, II. De l'existence d'Objets Substituts des Hommes et des Dieux. *Social Anthropology*, 3(2), 95-104.
- Godelier, M. (2008). *L'énigme du don*. Paris : Flammarion.
- Houde, R. (1995). *Des mentors pour la relève*, Montréal, Éditions du Méridien.

- Hutchings, P. (2000). *Opening lines: Approaches to the Scholarship of Teaching and Learning*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Lafortune, L., & Martin, D. (2004). L'accompagnement : processus de coconstruction et culture pédagogique. Dans M. L'Hostie & L.-P. Boucher (Dir.), *L'accompagnement en éducation : un soutien au renouvellement des pratiques* (pp. 47-62). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec.
- Lahire, B. (1998). Logiques pratiques Le « faire » et le « dire sur le faire ». *Recherche et formation*, 27, 15-28.
- Le Bouëdec, G. (2002). La démarche d'accompagnement, un signe des temps. *Éducation permanente*, 153(4), 13-19.
- Le Bouëdec, G. (Dir.) (2001). *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan.
- Leclercq, G., & Oudart, A.-C. (2011). Accompagner des écrits professionnels : postures, savoirs et convictions des enseignants. *Lidil*, 43, 149-163.
- Leplat, J. (1995). À propos des compétences incorporées, *Éducation permanente*, 123, 101-123.
- Loughran, J.J. (2004). Learning through self-study: The influence of purpose, participants and context. In J.J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 151-192). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Loughran, J.J. (2005). Researching teaching about teaching: Self-study of teacher education practices. *Studying Teacher Education*, 1(1), 5-16.
- Martucelli, D. (2013). Qu'est-ce qu'une biographie extrospective. In C. Niewiadomski, et C. Delory-Momberger (dir.), *La mise en récit de soi : place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales* (pp. 115-127). Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Mauss, M. (1968). Essai sur le don [ressource électronique] forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. Dans *Sociologie et anthropologie*. Paris : Les Presses universitaires de France.
- Meirieu, P. *Petit dictionnaire de pédagogie*, [en ligne] <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm>
- Merri, M., & Veillette, S. (2014). Du bateau au lycée professionnel : les représentations de l'enseignement et de l'apprentissage ouvragées par les enseignants des techniques maritimes. *Recherches en éducation*, 18, 160-172.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement professionnel. Les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nilsson, P. (2010). Capturing the Complexity of Practice: A self-study in the context of engineering education. *Studying Teacher Education*, 6(2), 187-200
- Osty, F. (2003). *Le désir de métier Engagement, identité et reconnaissance au travail*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Paillé, P., & A. Mucchielli (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2e éd.), Paris : Armand Colin.
- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. Dans Y. Lenoir & P. Pastré (Dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (pp. 53-79). Toulouse : Octares.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

Perez-Roux, T. (2012). Comprendre le processus de construction identitaire des enseignants : la dimension subjective du rapport au métier. Dans T. Perez-Roux (Dir.), *Construction de la professionnalité et formation des enseignants : activités savoir et identités professionnelles* (pp. 101-115). *Ressources*, IUFM des Pays de la Loire.

Pinnegar, S., & Hamilton, M.L. (2009). *Self-study of practice as a genre of qualitative research. Theory, methodology, and practice*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Prodhomme, M. (2002). Accompagnement de projet professionnel et bilan de compétences. Être là et s'abstraire pour permettre au sujet d'advenir, *Education permanente*, 153(4), 79-89.

Rege Colet, N., McAlpine, L., Fanghanel, J., & Weston, C. (2011). Le concept de Scholarship of Teaching and Learning, *Recherche et formation*, 67, 91-104.

Roberge, M. (2002). À propos du métier d'accompagnateur et de l'accompagnement dans différents métiers. *Éducation Permanente*, 153, 101-108.

Robert, P., & Rey, A. (dir.) (1985). *Le Grand Robert de la langue française, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, 2^e édition, Paris : Dictionnaires Le Robert.

Robson, J. (1998). A Profession in Crisis: status, culture and identity in the further education college. *Journal of Vocational Education and Training*, 50(4), 585-607.

Simard, D. (2002). Repères pour une école culturelle. *Résonances*, 8-10.

Vause, A. (2010) Les croyances et connaissances des enseignants de l'école primaire à propos de l'acte d'enseigner. *Éducation et formation*, 294, 13-19.

Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Winter, J.-P. (2012). *Transmettre (ou pas)*. Paris : Albin Michel.

NOTES

1. Pour alléger le texte, celui-ci sera désormais appelé formateur
2. Pour cette raison, dans la suite du texte, quand nous évoquerons des situations de formation universitaire nous emploierons le terme d'enseignant-étudiant. Quand nous parlerons spécifiquement de contexte d'enseignement professionnel, nous utiliserons seulement le terme d'enseignant.
3. Accessible à l'adresse : <http://ppc511.wikispaces.com/>
4. Outre les deux domaines liés à l'éducation, cette typologie des pratiques sociales d'accompagnement fait état de six autres domaines : le domaine sportif, le domaine clinique des soins médicaux et hospitaliers, de la psychothérapie et de la psychanalyse, le domaine juridique et social, le domaine socio-économique, le domaine de la solidarité et de la coopération internationale, le domaine de la vie spirituelle.
5. Une étude menée dans les différentes universités québécoises montre que les étudiants inscrits à un programme de Baccalauréat en enseignement professionnel ont en moyenne 39,9 ans (Deschenaux, Monette et Tardif, 2012).
6. Sur le versant enseignants-étudiants en formation, les citations sont issues exclusivement de leurs travaux.
7. Sur le versant formateur, les citations sont issues exclusivement de ses témoignages.
8. Par comparaison avec les cours de trois heures par semaine habituellement donnés dans les formations universitaires au Québec, la configuration des cours de fins de semaine dans le dispositif en question oblige à une présence continue et intensive d'une quinzaine d'heures.

9. Lorsque cela se présente, les dimensions de l'accompagnement dont il est question et telles qu'elles ont été présentées précédemment sont indiquées entre crochets.

RÉSUMÉS

La question de l'accompagnement en formation que nous abordons ici touche les enseignants débutants de l'enseignement professionnel au Québec. Professionnels de leur métier avant de devenir enseignants, ceux-ci doivent relever de nombreux défis parmi lesquels l'identité en changement leur pose une question grave : être ou ne plus être le professionnel de son métier en devenant enseignant interroge la légitimité de la transmission des savoirs et des pratiques du métier. Peuvent-ils alors se sentir encore les héritiers et les transmetteurs d'un métier qu'ils ne pratiquent plus ? Nous avons posé cette question de fond dans le cadre d'un cours de la formation à l'enseignement, dans le but d'en accompagner une réflexion individuelle et collective. Ce texte puise à l'analyse de deux regards sur cette situation de formation, croisement du témoignage du formateur universitaire qui accompagne et de celui des enseignants en formation sur leur perception de cette question existentielle.

This text presents a guidance process in response to eminently identity-related questions that many vocational teachers ask themselves in Quebec: How can they make evident what is implicit in a trade when they themselves are outside the work context? Are they really teaching the same trade that they knew themselves? It is also important to be sensitive to vocational teachers' implicit fear of having to mourn their discipline as well as their concern about the obsolescence of the practical knowledge being taught. The course *Histoire et culture de métier* [trade history and culture] accordingly aims, among other things, to address this delicate posture of a teacher located "between the trade and teaching" by aligning it with a teaching competency that invites the instructor to "act as a professional who is inheritor, critic and interpreter of knowledge..." (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001).

INDEX

Mots-clés : formation continue, enseignement professionnel, accompagnement, dispositifs de formation, perspective culturelle de l'enseignement.

Keywords : continuing education, vocational teaching, training device, guidance process, cultural approach to teaching

AUTEURS

ANDRÉ BALLEUX

CRFP, Collectif de recherche sur la formation professionnelle, Université de Sherbrooke

CLAUDIA GAGNON

CRFP, Collectif de recherche sur la formation professionnelle, Université de Sherbrooke