





**L'expérience de métier, un indispensable pour les pratiques enseignantes du secteur de la formation professionnelle :  
Le cas du métier d'esthéticienne**

**par Isabelle Gagné**

**Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du grade de  
Maître ès arts (M. A.) en éducation**

Québec, Canada

© Isabelle Gagné, 2024

## RÉSUMÉ

La formation professionnelle est un secteur de formation en constant essor poussé par la pénurie de main-d'œuvre qualifiée au Québec. Cependant, on peut affirmer qu'il est bien mal connu de la population et des acteurs du milieu de l'éducation. En formation professionnelle, posséder une expérience de métier pertinente est une condition essentielle pour enseigner le métier. Toutefois, peu de moyens sont mis en place par les centres de formation professionnelle pour caractériser cette expérience afin de l'évaluer de manière systématique. Globalement, nous constatons que les écrits disponibles sur le domaine de la formation professionnelle brossent un portrait étoffé du secteur en ce qui concerne, l'historique, la transition identitaire des enseignants, l'insertion et les conditions d'emploi actuelles, le profil des élèves, les pratiques enseignantes et la formation initiale. En revanche, nous constatons que très peu de données sont disponibles quant à ce qui se passe concrètement dans les classes en formation professionnelle, notamment en ce qui concerne la mobilisation de l'expérience de métier dans la pratique enseignante. C'est donc pourquoi nous avons choisi de nous intéresser à cet aspect précis de la pratique enseignante dans ce secteur d'enseignement. L'objet de cette recherche se situe dans un champ d'activité bien précis que la praticienne-chercheuse connaît davantage, soit l'enseignement des programmes de soins esthétiques en formation professionnelle. Issue de ce secteur de formation, elle nous propose une étude de cas multiples mettant en lumière le quotidien de trois enseignantes en formation professionnelle avec comme objectifs d'identifier les éléments qui caractérisent une expérience de métier pertinente pour enseigner l'esthétique en formation professionnelle en plus de décrire et d'expliquer la manière dont ces enseignantes mobilisent les éléments de leur expérience de métier à travers leur pratique enseignante. Les résultats de la recherche amènent à proposer un modèle permettant de mieux cerner les éléments déterminants d'une expérience pertinente pour enseigner l'esthétique en formation professionnelle. Ensuite, l'analyse des méthodes de mobilisation de celle-ci pour enseigner un métier permet d'amorcer une réflexion approfondie quant aux méthodes de recrutement, d'accompagnement et de formation de ces enseignants. Globalement, les résultats de cette recherche démontrent que posséder une expérience pertinente du métier et la capacité d'engager une réflexion à son propos permettent non seulement de s'insérer plus facilement dans la profession enseignante, mais permet aussi de construire avec le temps des compétences solides en enseignement.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>RÉSUMÉ</b> .....	ii
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	iii
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	vii
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	viii
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS</b> .....	ix
<b>DÉDICACE</b> .....	x
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	xi
<b>AVANT-PROPOS</b> .....	xii
<b>INTRODUCTION</b> .....	1
<b>CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE</b> .....	4
1.1 PORTRAIT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC .....	4
1.1.1 ÉLÉMENTS HISTORIQUES .....	4
1.1.2 QUELQUES STATISTIQUES RÉCENTES .....	6
1.2 L'ENTRÉE DANS LA FORMATION ENSEIGNANTE EN FORMATION PROFESSIONNELLE .....	7
1.2.1 LE PROCESSUS D'EMBAUCHE .....	7
1.2.2 LA QUALIFICATION LÉGALE .....	8
1.2.3 LA FORMATION INITIALE EN ENSEIGNEMENT .....	9
1.2.4 LES PROBLÉMATIQUES LIÉES À L'EMBAUCHE DU PERSONNEL ENSEIGNANT EN FORMATION PROFESSIONNELLE .....	10
1.2.5 LA PRÉCARITÉ D'EMPLOI RELIÉE AU MODE DE FINANCEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE .....	12

1.3 L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE.....	12
1.3.1 LA TRANSITION IDENTITAIRE.....	13
1.3.2 LES DÉFIS RELIÉS À LA TÂCHE ENSEIGNANTE .....	14
1.4 L'INCONTOURNABLE EXPÉRIENCE DU MÉTIER.....	17
1.4.1 LES MOYENS MIS EN PLACE PAR LES CENTRES DE FORMATION PROFESSIONNELLE POUR ÉVALUER LES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE ISSUS DE L'EXERCICE D'UN MÉTIER .....	20
1.4.2 LE STATUT DE L'EXPÉRIENCE DES MÉTIERS DANS LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES : LE PROCESSUS DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE.....	21
1.5 PROBLÈME ET QUESTION DE RECHERCHE .....	23
<b>CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL .....</b>	<b>25</b>
2.1 LA NOTION D'EXPÉRIENCE .....	25
2.1.1 L'EXPÉRIENCE ÉTUDIÉE SOUS L'ANGLE DU DOMAINE DE L'ÉDUCATION .....	26
2.1.2 L'EXPÉRIENCE ÉTUDIÉE SOUS L'ANGLE DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE.....	30
2.1.3 LA NOTION D'EXPÉRIENCE DANS LES RECHERCHES SUR LE DOMAINE DE LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS DISCIPLINAIRES.....	34
2.1.4 L'EXPÉRIENCE DE MÉTIER DANS LE DOMAINE DE L'ESTHÉTIQUE .....	38
2.2 LA PRATIQUE ENSEIGNANTE.....	44
2.2.1 DÉFINITIONS DU CONCEPT GÉNÉRAL DE PRATIQUE ENSEIGNANTE .....	44
2.2.2 LA PRATIQUE ENSEIGNANTE DANS LE DOMAINE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE.....	47
2.2.3 LA DIDACTISATION DES SAVOIRS ET DES PRATIQUES DE MÉTIER .....	50
2.2.4 LA RÉFLEXION SUR L'EXPÉRIENCE EN ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL ...	54
2.2.5 LA PRATIQUE ENSEIGNANTE DANS LE DOMAINE DE L'ESTHÉTIQUE .....	55
2.3 SYNTHÈSE .....	58
<b>CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>60</b>
3.1 L'ÉTUDE DE CAS .....	60

3.2 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	62
3.2.1 DEMANDE DE CERTIFICATION ÉTHIQUE.....	63
3.3 PRÉPARATION DE LA COLLECTE DE DONNÉES .....	63
3.4 CHOIX DES CAS .....	64
3.5 DÉMARCHE DE COLLECTE.....	65
3.6 MÉTHODES DE COLLECTE ET DE TRAITEMENT DES DONNÉES.....	65
3.6.1 ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS.....	66
3.6.2 OBSERVATIONS EN SITUATION.....	68
3.6.3 ANALYSE DOCUMENTAIRE.....	69
3.6.4 ENTRETIENS D'AUTOCONFRONTATION.....	69
3.7 PLAN D'ANALYSE .....	70
3.7.1 ANALYSE VERTICALE.....	70
3.7.2 ANALYSE HORIZONTALE .....	72
3.7.3 ANALYSE TRANSVERSALE .....	72
<b>CHAPITRE 4 : RÉSULTATS .....</b>	<b>73</b>
4.1 LE CAS DE ROSE .....	73
4.1.1 L'EXPÉRIENCE D'ESTHÉTICIENNE .....	73
4.1.2 MOBILISER SON EXPÉRIENCE POUR ENSEIGNER L'ESTHÉTIQUE .....	76
4.1.3 SYNTHÈSE DU CAS DE ROSE .....	88
4.2 LE CAS DE LILY .....	90
4.2.1 L'EXPÉRIENCE D'ESTHÉTICIENNE .....	91
4.2.2 MOBILISER SON EXPÉRIENCE POUR ENSEIGNER L'ESTHÉTIQUE .....	94
4.2.3 SYNTHÈSE DU CAS DE LILY.....	107
4.3 LE CAS DE CLAIRE.....	109
4.3.1 L'EXPÉRIENCE D'ESTHÉTICIENNE .....	110
4.3.2 MOBILISER SON EXPÉRIENCE POUR ENSEIGNER L'ESTHÉTIQUE .....	113
4.3.3 SYNTHÈSE DU CAS DE CLAIRE .....	128
<b>CHAPITRE 5 : DISCUSSION .....</b>	<b>130</b>

5.1 RETOUR AUX OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	130
5.1.1 UNE EXPÉRIENCE PERTINENTE POUR ENSEIGNER L'ESTHÉTIQUE .....	131
5.1.2 MOBILISATION DE L'EXPÉRIENCE D'ESTHÉTICIENNE DANS LA PRATIQUE ENSEIGNANTE.....	135
5.1.3 ÉLÉMENTS DE L'EXPÉRIENCE DE MÉTIER MOBILISÉS DANS LA PRATIQUE ENSEIGNANTE.....	147
5.2 ÉLÉMENTS ÉMERGEANTS DE L'ANALYSE TRANSVERSALE DES DONNÉES....	151
5.2.1 MOBILISATION DE L'EXPÉRIENCE ACQUISE PAR L'ENSEIGNEMENT .....	151
5.2.3 QUALITÉS PERSONNELLES QUI ENRICHISSEMENT LA PRATIQUE ENSEIGNANTE.....	158
5.3 ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION.....	159
5.3.1 LA RÉFLEXION SUR L'EXPÉRIENCE : ÉLÉMENT FACILITATEUR DE LA TRANSITION VERS L'ENSEIGNEMENT .....	160
5.3.2 CONSTATS ET RECOMMANDATIONS EN LIEN AVEC LA FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT PROFESIONNEL.....	163
5.3.3 CONSTATS ET RECOMMANDATIONS EN LIEN AVEC LE PROCESSUS D'ACCOMPAGNEMENT À L'INSERTION PROFESSIONNEL.....	165
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>167</b>
<b>LISTE DES RÉFÉRENCES .....</b>	<b>172</b>
<b>CERTIFICATION ÉTHIQUE.....</b>	<b>180</b>
<b>ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE DE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS .....</b>	<b>181</b>
<b>ANNEXE 2 : CANEVAS D'ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS .....</b>	<b>183</b>
<b>ANNEXE 3 : MODÈLE SYNOPSIS VIDÉO INSPIRÉ DE BLASER (2009) .....</b>	<b>185</b>
<b>ANNEXE 4 : CODES ÉMERGEANT DE LA COLLECTE DES DONNÉES.....</b>	<b>186</b>

## LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1: EFFECTIF SCOLAIRE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE, SELON DIVERSES VARIABLES, ANNEES SCOLAIRES 2016-2017 A 2021-2022 AU QUEBEC ....	6
TABLEAU 2: QUALIFICATION LEGALE D'ENSEIGNER EN FORMATION PROFESSIONNELLE AU QUEBEC (GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 2024) .....	8
TABLEAU 3 ÉVÉNEMENTS MARQUANTS DE L'ÉVOLUTION DE LA FORMATION INITIALE EN ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL AU QUEBEC (THIBODEAU, 2014) .....	9
TABLEAU 4: COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE DÉVELOPPÉE À TRAVERS LES DIFFÉRENTS TYPES D'EXPÉRIENCES TELLE QUE DÉCRITE PAR ROGALSKI & LEPLAT (2011).....	32
TABLEAU 5: COMPÉTENCES NORME PROFESSIONNELLE EN ESTHÉTIQUE (CSMO, 2014) .....	39
TABLEAU 6: INDICATEURS D'UNE EXPÉRIENCE PERTINENTE EN ESTHÉTIQUE APPUYÉES PAR LA LITTÉRATURE .....	42
TABLEAU 7: LES 13 COMPÉTENCES DE L'ENSEIGNANT (MEQ, 2020B).....	46
TABLEAU 8: LES QUINZE TÂCHES LIÉES À LA PRATIQUE ENSEIGNANTE EN FORMATION PROFESSIONNELLE SELON LE MEQ (1994) .....	47
TABLEAU 9: SYSTÈME DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES EN FORMATION PROFESSIONNELLE SELON GAGNON & BEAUCHER (2016) .....	48
TABLEAU 10: RÉSUMÉ DES DONNÉES RECUEILLIES DANS LE QUESTIONNAIRE POUR LE CHOIX DES CAS .....	64
TABLEAU 11: COMPARAISON DE LA DÉFINITION D'UNE EXPÉRIENCE PERTINENTE EN ESTHÉTIQUE SELON LES CANDIDATES DE LA RECHERCHE ET LA NOTRE (TABLEAU 6).....	132
TABLEAU 12: ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE EN ESTHÉTIQUE MOBILISÉS DANS LA PRATIQUE ENSEIGNANTE MIS EN RELATION AVEC LES ÉLÉMENTS ÉNONCÉS DANS LE CADRE CONCEPTUEL.....	148
TABLEAU 13: EFFETS DE L'EXPÉRIENCE DE MÉTIER ET DE L'EXPÉRIENCE EN ENSEIGNEMENT SUR LES 13 COMPÉTENCES DE L'ENSEIGNANT .....	154

## LISTE DES FIGURES

FIGURE 1: REPRESENTATION DE LA NOTION D'EXPERIENCE INSPIREE DE HETIER (2008), ZEITLER & BARBIER (2012), DEWEY (1938) ET KOLB & KOLB (2018) .....	29
FIGURE 2: CONCEPTION DE L'EXPERIENCE ETUDIEE SOUS L'ANGLE DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ET INSPIREE DE PASTRE (2002, 2010), ROGALSKI & LEPLAT (2011), MAYEN (2013) ET BONVALOT (1989) .....	33
FIGURE 3: RELATION ENTRE LE SAVOIR ET L'EXPERIENCE SELON DUMET (2013)...	35
FIGURE 4: SYSTEME DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES INSPIRE DE GAGNON & BEAUCHER (2016), LESSARD & TARDIF (1999), HOLGADO (2019) ET ADAPTE POUR L'ENSEIGNEMENT DES SOINS ESTHETIQUES .....	57
FIGURE 5: FIGURE SYNTHESE DU CADRE CONCEPTUEL .....	58
FIGURE 6: DEVIS METHODOLOGIQUE INSPIRE DE PAILLE (2007) ET GAGNON (2012) .....	61
FIGURE 7: MODELISATION D'UNE EXPERIENCE PERTINENTE POUR ENSEIGNER L'ESTHETIQUE EN FORMATION PROFESSIONNELLE .....	133
FIGURE 8: CATEGORIES DES DIFFERENTES TACHES DE MOBILISATION DE L'EXPERIENCE DE METIER DANS LA PRATIQUE ENSEIGNANTE .....	136
FIGURE 9: ACTION DISTINCTIVE QU'UNE ENSEIGNANTE EN ESTHETIQUE EST EN MESURE DE FAIRE POUR PASSER DE LA PRATIQUE DU METIER A SON ENSEIGNEMENT .....	161

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

ACSQ : Association des cadres scolaires du Québec

ASP : Attestation de spécialisation professionnelle

BEP : Baccalauréat en enseignement professionnel

CFP : Centre de formation professionnelle

CSMO : Comité sectoriel de la main d'œuvre

DEP : Diplôme d'études professionnelles

FP : Formation professionnelle

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

MELS : Ministère de l'Éducation, du Sport et du Loisir du Québec

RAM : Reconnaissance des acquis de métier

## DÉDICACE

Je dédie ce mémoire à tous les enseignants de la formation professionnelle qui ont décidé un jour de changer de carrière pour se vouer à l'enseignement de leur métier. J'ai réalisé ce travail de recherche avec le souci de mettre en lumière votre travail au quotidien. Par votre dévouement, vous inspirez toute une génération de travailleurs à se dépasser tous les jours.

De toute évidence, c'est ce que vous avez fait pour moi.

## REMERCIEMENTS

Afin de réaliser un travail de cette envergure, j'ai eu besoin de soutien. C'est pourquoi j'ai quelques remerciements à adresser à ceux et celles qui m'ont soutenue.

Premièrement, je dois remercier monsieur Ahmed Zourhlal qui, dès mon parcours au baccalauréat en enseignement professionnel, avait décelé en moi des capacités auxquelles je ne croyais plus. M.Zourhlal, vous avez allumé une flamme que j'avais éteinte il y a plus de 20 ans. Je vous remercie pour vos conseils avisés, toujours honnêtes, mais surtout pour votre bienveillance à mon égard. Malgré votre départ à la retraite, vous avez choisi de m'accompagner jusqu'à la fin et je vous en remercie grandement. J'aimerais aussi remercier madame Sandra Coulombe avec qui j'ai démarré mon parcours à la maîtrise et qui s'est jointe à ce projet comme codirectrice. Je vous remercie pour votre confiance. Vous avez apporté un éclairage nouveau à mon projet et cela m'a permis de pousser mon raisonnement plus loin et d'en faire ressortir le meilleur. Merci pour votre temps précieux et pour votre enthousiasme à mon égard. Je n'aurais pas pu rêver d'un plus beau duo pour m'accompagner. Votre regard positif sur la formation professionnelle propulse les enseignants comme moi vers des horizons professionnels que nous estimons parfois inatteignables.

Deuxièmement, j'aimerais remercier les muses de ce projet de recherche. Mes très chères collègues enseignantes, vous vous démenez tous les jours pour faire de la magie avec des moyens limités et vous me poussez à me dépasser. Je suis reconnaissante pour tout le soutien que vous m'apportez au quotidien. Je vous remercie de m'avoir accordé du temps et d'avoir accepté de vous livrer à moi sans pudeur. J'espère avoir réussi à vous faire entrevoir toute l'admiration que je porte au travail que vous accomplissez. Vous avez été des inspirations à mon passage au DEP et vous continuez de l'être.

J'ai quelques remerciements spéciaux à faire à l'équipe de direction de mon centre de formation professionnelle. Merci de m'avoir accordé le temps et la confiance nécessaire pour réaliser mes objectifs. J'espère que les résultats de cette recherche vous encourageront à poursuivre dans la voie de l'innovation. Un remerciement tout spécial à madame Pascale Simard, qui a cru en moi et qui a fait en sorte de me paver le chemin.

Finalement, un énorme merci à ma famille qui n'a jamais cessé de croire en moi. Sébastien, tu es mon phare, tous les jours et pour toujours. Mes deux garçons adorés, j'espère que le temps passé à me regarder travailler sur mon ordinateur ou à me sentir perdue dans ma tête à réfléchir ne vous a pas trop affecté. Je souhaite que vous reteniez qu'il n'est jamais trop tard pour réaliser des projets qui nous tiennent à cœur et que le dépassement de soi est un cadeau inestimable à s'offrir. Je vous aime à l'infini.

## AVANT-PROPOS

La formation professionnelle au Québec fait de plus en plus les manchettes ces dernières années. Identifiée comme une voie de passage intéressante pour régler le problème de pénurie de main d'œuvre, le gouvernement du Québec en fait une priorité dans son plan de réforme de l'éducation (Gouvernement du Québec, 2023). Adopté le 7 décembre 2023, le projet de Loi 23 favorise la création de formations de courtes durées en formation professionnelle, visant à former davantage de main d'œuvre dans certains secteurs d'activités (Labbé, 2023). Cette adoption par l'Assemblée nationale est loin de ravir tous les intervenants du milieu de l'éducation, puisque plusieurs craignent que les décisions soient de plus en plus déconnectées de la réalité vécue dans les milieux éducatifs (Beaucher, 2023). La formation professionnelle est un secteur de formation mal connu, même pour les acteurs du système de l'éducation. Y étant attachée depuis ma formation initiale au DEP en 2004, j'y accorde une importance capitale dans mon processus de développement professionnel. Mon cheminement au baccalauréat en enseignement professionnel n'a fait qu'augmenter cette détermination que j'ai pour la valorisation de ce secteur de formation. C'est la raison principale qui m'a amenée à poursuivre mes études au deuxième cycle universitaire. Dès le départ, j'avais comme objectif de contribuer à faire connaître la réalité des enseignants qui comme moi se démènent tous les jours pour former de la main-d'œuvre qualifiée. Je crois que ma position privilégiée en tant qu'actrice du milieu me permet d'offrir une vitrine intéressante sur ce qui se passe dans les classes de la FP.

Dès mon entrée dans la profession, je me suis questionnée à propos du processus de sélection des enseignants de la formation professionnelle. Lors de mon entrevue d'embauche pour le poste d'enseignante dans les programmes Esthétique (DEP-5339) et Épilation (ASP-5349), j'avais été bien surprise qu'on me questionne très peu sur mon parcours en esthétique et sur la maîtrise des compétences liées au métier à enseigner. J'ai eu la chance par la suite d'effectuer des stages avec quatre de mes collègues qui possédaient une expérience de métier très différente les unes des autres. Au fil du temps, j'ai aussi été témoin de l'arrivée de nouveaux enseignants pour qui l'entrée dans le métier fut parfois positive, parfois beaucoup moins. Certains nouveaux enseignants avec beaucoup d'expérience dans le métier n'ont pas été retenus à la suite de leur première tâche en enseignement tandis qu'au contraire, quelques-uns avec très peu d'expérience de métier me semblaient très compétents. C'est dans ce contexte que mon questionnement à propos de l'importance de l'expérience du métier pour un enseignant m'est apparue inévitable.

## INTRODUCTION

L'augmentation du nombre de textes scientifiques entièrement dédiés à l'enseignement en formation professionnelle montre une volonté des chercheurs à s'intéresser à ce secteur d'activité. Toutefois, plusieurs sujets sont peu abordés, notamment en ce qui concerne l'utilité que représente l'expérience de métier pour les pratiques enseignantes des enseignants de la formation professionnelle. Cette recherche qualitative s'inscrit dans une perspective de compréhension de cette réalité peu connue. La dimension relative à l'expérience de métier des enseignants de la formation professionnelle a été choisie afin d'identifier les éléments mobilisés dans la pratique enseignante de ces derniers. La recherche s'intéresse plus particulièrement au cas du métier d'esthéticienne. Les objectifs sont d'identifier les éléments qui caractérisent une expérience de métier pertinente pour enseigner l'esthétique en formation professionnelle en plus de décrire et d'expliquer la manière dont des enseignantes mobilisent les éléments de leur expérience de métier à travers leur pratique enseignante. Finalement, une des perspectives envisagées est de proposer des pistes réflexives pour aider à recruter des enseignants détenant une expérience pertinente pour l'enseignement d'un métier, à les former et à les accompagner.

Le premier chapitre de ce mémoire propose une mise en contexte du secteur d'enseignement qu'est la formation professionnelle. Il débute par une courte revue historique, suivie de la présentation des principaux défis relatifs à l'insertion professionnelle des enseignants, à la pénurie de personnel dans ce secteur d'activité et aux différents aspects de la formation à l'enseignement professionnel. Cette mise en contexte amène à se concentrer davantage sur l'élément central qui relie tous les aspects de cette problématique, soit l'expérience de métier comme critère d'embauche et comme assise professionnelle à l'enseignement d'un métier. Étant donné le peu de moyens mis en place pour qualifier cette expérience de métier et le peu de recherches s'intéressant à la manière dont les enseignants se servent de cette expérience, la question suivante s'impose : Comment les éléments d'expérience acquis par l'exercice d'un métier sont-ils mobilisés dans la pratique enseignante des enseignants de la formation professionnelle ? Afin de faciliter l'interprétation des données de la

recherche, un secteur d'activité bien connu de la praticienne-chercheuse a été ciblé, soit l'enseignement dans le programme d'esthétique (DEP-5339).

Le deuxième chapitre du mémoire présente les deux principaux concepts sous-jacents à cette recherche, soit l'expérience et la pratique enseignante. Tout d'abord, la notion d'expérience est étudiée sous l'angle de l'éducation et plus spécifiquement dans une optique d'apprentissage expérientiel. Étant donné que l'objet de la recherche est en lien avec la formation professionnelle, elle est étudiée sous l'angle de la didactique professionnelle et du processus de reconnaissance des acquis disciplinaires réalisé dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement professionnel. Étant plus spécifiquement intéressée par l'enseignement du métier d'esthéticienne, la praticienne-chercheuse tente de lier sa propre connaissance du domaine à la littérature existante afin de dégager un premier modèle de compétence en esthétique. Ce premier modèle servira de base pour répondre au premier objectif fixé, soit d'identifier les éléments qui caractérisent une expérience de métier pertinente pour enseigner l'esthétique en formation professionnelle. Le deuxième concept présenté est celui de pratique enseignante. Tout d'abord défini de manière générale, le concept sera approfondi en fonction des particularités du secteur d'enseignement qu'est la formation professionnelle et plus précisément pour l'enseignement du programme d'esthétique (DEP-5339). Par la mise en relation des écrits disponibles sur le sujet et de la propre expérience de la praticienne-chercheuse dans l'enseignement du métier d'esthéticienne, un modèle de pratique enseignante sera proposé sur lequel pourra s'appuyer la collecte de données dans le but de répondre au deuxième objectif de cette recherche, soit de décrire et d'expliquer la manière dont les enseignantes en soins esthétiques mobilisent les éléments de leur expérience de métier à travers leur pratique enseignante.

Le troisième chapitre, présente la méthodologie. Pour tenter de répondre à la question de recherche, trois études de cas ont été réalisées. Ce chapitre permet la présentation du devis méthodologique, des principales considérations éthiques qui guident le projet, de la démarche privilégiée pour la collecte de données ainsi que des outils de collecte choisis. Ce chapitre termine par la description du plan d'analyse en trois temps.

Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus au terme de la collecte de données. Ces résultats sont présentés de manière individuelle pour chacun des trois cas. Chaque cas est présenté en trois sections, soient les données en lien avec l'expérience en esthétique, les données en lien avec la mobilisation de cette expérience dans la pratique enseignante et une synthèse. Les résultats présentés dans ce chapitre sont le fruit des analyses verticale et horizontale.

Le cinquième chapitre du mémoire présente tout d'abord les constats généraux qui se dégagent de la mise en commun des données issues des trois cas étudiés. La triangulation des données recueillies mise en relation avec les éléments du cadre conceptuel permet de répondre aux deux objectifs fixés au départ ainsi qu'à la question de recherche, mais aussi d'étayer d'autres éléments qui n'avaient pas nécessairement été envisagés au départ. Les éléments qui y sont présentés sont les suivants : l'impact que l'expérience en enseignement a eu sur les participantes ainsi que les qualités plus personnelles qui facilitent leur travail au quotidien. Finalement, l'analyse des résultats permet de s'attarder à un élément qui semble incontournable dans la transition de la pratique d'un métier à son enseignement, soit la réflexion sur l'expérience. À partir de la comparaison entre les résultats obtenus et le cadre conceptuel, il est possible de dégager un modèle qui décrit le processus par lequel un professionnel transforme son expérience de métier pour l'enseignement. Le chapitre de discussion se conclut par une réflexion sur la formation initiale en enseignement professionnel et sur les processus d'accompagnement des nouveaux enseignants de ce secteur d'activité.

En conclusion, une synthèse globale de la recherche est présentée. Cette synthèse amène à souligner les limites qu'elle présente et les perspectives qu'elle offre dans le domaine de la recherche.

# **CHAPITRE 1**

## **PROBLÉMATIQUE**

Ce premier chapitre permet de présenter les éléments de problématique qui ont amenés à la question de recherche. Afin de familiariser les lecteurs avec le secteur de formation à l'étude, il importe tout d'abord de brosser un portrait global de la formation professionnelle en faisant état des moments historiques propres à son implantation au Québec et en présentant quelques statistiques récentes. Ensuite, seront présentés les éléments qui distinguent la FP des autres secteurs d'enseignement, soit le processus d'entrée dans le métier d'enseignant de la FP et les défis que représente leur insertion professionnelle. Finalement, l'énoncé des éléments qui caractérisent l'entrée dans la profession amène à se questionner sur l'élément de base sur lequel repose leur entrée dans la profession, soit l'expérience qu'ils ont développée à travers l'exercice d'un métier.

### **1.1 PORTRAIT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC**

Avant de situer l'objet de recherche de ce mémoire, il est primordial de présenter le contexte de cette étude, à savoir, l'état du secteur d'enseignement qu'est la formation professionnelle. Voici donc un bref survol historique et quelques statistiques récentes qui permettent d'étayer des éléments caractéristiques de ce secteur d'activités.

#### **1.1.1 ÉLÉMENTS HISTORIQUES**

L'apprentissage des métiers fait partie de la culture québécoise depuis toujours. Avant la révolution industrielle, la transmission des savoirs de maître à apprenti se faisait au sein même des familles et de la communauté. Cependant, l'évolution sociale au cours du XIXe et du XXe siècles impose un changement radical du point de vue de la formation de la main-d'œuvre spécialisée. Si dès le début du XXe siècle, on implante au Québec des formations professionnelles et techniques, ces dernières sont cependant très différentes de ce que nous connaissons aujourd'hui (Thibodeau, 2014). Au début des années 60, plusieurs ministères gèrent les formations aux métiers dans le système d'éducation québécois. Ce chaos institutionnel provoque la désertion des écoles

spécialisées par certains élèves qui quittent le réseau sans qualification professionnelle (Gagnon et al., 2016). La création en 1964 du ministère de l'Éducation, des cégeps et des polyvalentes dans lesquelles se dérouleront les nouvelles formations professionnelles propulsera la dévalorisation du diplôme professionnel. Au fil des vingt années qui suivront, le manque d'enseignants qualifiés, le ratio maître/élève élevé ainsi que la confusion qui existe entre les élèves du secteur professionnel et ceux en difficulté d'apprentissage ne fait qu'exacerber le problème (Charland, 1982). Il faudra attendre jusqu'à la fin des années 80 pour voir apparaître des programmes d'études centrés sur l'acquisition de compétences (ministère de l'Éducation du Québec, 2002a). Dès lors, c'est le rôle du gouvernement de s'assurer de la collaboration entre les acteurs issus du marché du travail et du domaine de l'éducation qui devront désormais construire des programmes d'études. Ces collaborateurs doivent, encore aujourd'hui, s'assurer de bien s'arrimer aux particularités des différents métiers afin de préparer adéquatement les futurs travailleurs à leur insertion socioprofessionnelle. La réforme de l'Éducation de 1997 donnera naissance au projet de Loi 180 rédigé et déposé par Pauline Marois, ministre de l'Éducation à l'époque. Ces nouvelles dispositions permettront, entre autres, la création des centres de formation professionnelle (CFP).

De nos jours, le système scolaire québécois offre des programmes de formation professionnelle dans vingt-deux secteurs d'activités (MEQ, 2020a). Ces formations sont réparties à travers le territoire en fonction des caractéristiques socioéconomiques de chaque région et y sont dispensées par les centres de formation professionnelle. À cela s'ajoute une offre de formation sur mesure, dispensée par des services aux entreprises qui œuvrent au sein même des centres de services scolaires. Tous les services proposés ont pour but de favoriser l'accès et le maintien en emploi, le développement de la mobilité professionnelle, ainsi que l'autonomie et la participation au développement économique, social et culturel des participants.

Dans le système québécois actuel, les acteurs du marché de l'emploi ont une grande importance en ce qui concerne l'offre de service. C'est l'organisme Emploi Québec qui est responsable de l'estimation des besoins en main-d'œuvre et qui, par l'entremise de comités sectoriels, s'assure de faire le pont entre la réalité du marché du travail et le système d'éducation.

Les entreprises, pour leur part, collaborent entre autres par leur participation à des enquêtes et à des études visant à réviser ou à élaborer des programmes d'études. Elles s'impliquent aussi en recevant des élèves en stage d'intégration ou dans le cadre de stages d'alternance travail-études (ministère de l'Éducation, du Sport et du Loisir, 2010).

### 1.1.2 QUELQUES STATISTIQUES RÉCENTES

Selon la Banque de données des statistiques officielles sur le Québec (MEQ et al., 2023c) pour l'année scolaire 2021-2022, on comptait 189 centres de formation professionnelle sur le territoire. Le tableau 1 présente l'effectif scolaire de la formation professionnelle selon le réseau d'enseignement, pour les années scolaires de 2016-2017 à 2021-2022 (MEQ et al., 2023b).

**TABLEAU 1: Effectif scolaire de la formation professionnelle, selon diverses variables, années scolaires 2016-2017 à 2021-2022 au Québec**

Réseau d'enseignement	Année	2016-17	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22
Public	Total	123 529	117 694	115 404	111 968	126 429	120 331
Privé	Total	4 849	5 334	6 438	7 336	7 192	6 656
Gouvernemental	Total	413	411	427	395	443	456
<b>Total</b>	<b>Total</b>	<b>128 791</b>	<b>123 439</b>	<b>122 269</b>	<b>119 699</b>	<b>134 064</b>	<b>127 443</b>

MEQ, PSP, DGSRG, DIS et Entrepôt de données ministériel, système Charlemagne (2023). Données au 26 janvier 2023. Mise à jour : 28 juin 2023

Le tableau 1 montre que les effectifs scolaires qui fréquentent des établissements publics en formation professionnelle ont eu une tendance à la baisse entre l'année scolaire 2016-2017 et l'année scolaire 2019-2020. Ils ont ensuite enregistré une forte hausse des inscriptions pour l'année scolaire 2020-2021 et on observe un certain retour à la normale pour 2021-2022.

Les données disponibles sur la Banque de données des statistiques officielles du Québec (MEQ et al., 2023a) permettent de constater que pour l'année scolaire 2021-2022, le réseau de la formation professionnelle au Québec employait plus de 9679 enseignants dans ses différents établissements scolaires. De ce nombre, près de 40% des enseignants étaient considérés comme

personnel d'appoint, 30% occupaient un statut non permanent, ce qui signifie que 70% des enseignants de ce secteur occupaient un emploi à statut précaire. Cet état des faits permet de supposer que cela engendre certaines difficultés en lien avec leur entrée sur le marché du travail.

## **1.2 L'ENTRÉE DANS LA FORMATION ENSEIGNANTE EN FORMATION PROFESSIONNELLE**

L'entrée en enseignement est difficile dans tous les secteurs. Les nouveaux enseignants vivent un choc des réalités : la charge de travail est souvent excessive, la précarité d'emploi est stressante et les abandons en début de carrière sont importants (Balleux et al., 2016). À travers ce qui suit, il est important pour la recherche de bien exposer ce qui distingue les nouveaux enseignants de la formation professionnelle de ceux des autres secteurs de formation, notamment en ce qui concerne le processus d'embauche, la qualification légale à l'enseignement, la formation initiale, les problématiques liées à l'embauche et la précarité d'emploi.

### **1.2.1 LE PROCESSUS D'EMBAUCHE**

En général, les besoins en personnel enseignant pour la formation professionnelle au Québec varient en fonction du nombre d'inscriptions dans chacun des programmes d'études offerts. Pour combler leurs besoins en personnel, les directions d'établissement sont à la recherche de personnes détenant un certain nombre d'années d'expérience dans le métier à enseigner. Elles recherchent des personnes débrouillardes qui sont prêtes à fournir des efforts substantiels et qui ne craignent pas le travail d'équipe, car ils devront travailler de pair avec des enseignants experts de leur métier, soit leurs nouveaux collègues. Ces personnes devront se débrouiller rapidement dans un secteur d'emploi qui leur est, pour la plupart, inconnu (Tremblay, 2020). Une étude réalisée par Tardif & Deschenaux (2017) met en évidence les principaux critères de sélection et leur rang d'importance selon les directions d'établissements en formation professionnelle. Les critères principalement privilégiés sont la qualité de la langue et l'expérience dans le métier. Les compétences pédagogiques sont pour leur part relayées au second plan pour la forte majorité des directions sondées. Cela peut s'expliquer par les difficultés liées à l'embauche de ce personnel et qui sont explicitées dans la section 1.2.4.

## 1.2.2 LA QUALIFICATION LÉGALE

Afin d'être éligible à l'obtention d'un contrat d'enseignement, le candidat détenteur d'une solide expérience de métier devra obtenir une qualification légale d'enseigner. Toute personne détenant un diplôme d'études professionnelles et cumulant au minimum 3000 heures d'expérience pratique ou d'enseignement en lien avec leur programme d'études peut se réorienter dans l'enseignement de son métier. Une personne ne détenant pas de diplôme d'études professionnelles peut aussi se réorienter dans l'enseignement professionnel si elle détient un des diplômes suivants : un diplôme d'études collégiales techniques, un certificat universitaire d'au moins 30 crédits ou un diplôme universitaire en lien avec un programme à la formation professionnelle (Réseau des applicatrices et des applicateurs, 2021).

Pour ceux et celles qui répondent à ces exigences minimales, il existe trois principales voies d'accès à la qualification légale d'enseigner. En voici un résumé présenté sous la forme d'un tableau.

**TABLEAU 2: Qualification légale d'enseigner en formation professionnelle au Québec (Gouvernement du Québec, 2024)**

Qualifications légales	Exigences minimales requises	Renouvellements	
Demander une première autorisation provisoire d'enseigner.	Avoir cumulé au minimum 3 unités au BEP et détenir une promesse d'engagement dans un centre de services scolaires (contrat temps partiel prévu au cours des 12 prochains mois et ne pouvant être comblé par un autre détenteur d'une qualification légale)  <b>Valide pour une durée maximale de 4 ans expirant à la fin de la troisième année scolaire suivant celle où elle a été délivrée.</b>	3 renouvellements possibles	
		<b>Crédits minimum accumulés au BEP</b>	<b>Validité</b>
		15 unités	3 années scolaires
		39 unités	2 années scolaires
		63 unités	2 années scolaires
Demander une licence d'enseignement.	Avoir accumulé 90 unités du programme de formation en enseignement professionnel, dont 45 unités de formation en éducation.  <b>Valide pour une période d'au plus six ans et expire à la fin de la cinquième année scolaire suivant celle où elle a été délivrée</b>	Renouvelable pour des périodes de 5 ans moyennant des conditions particulières telles que l'obtention de 9 unités complémentaires au BEP et la réalisation de 750 heures d'enseignement dans un établissement reconnu ou 1500 heures d'expérience pertinente en milieu de travail.	
Obtenir un brevet d'enseignement.	Avoir complété le Baccalauréat en enseignement professionnel de 120 unités.	Toujours valide	

La présentation du tableau 2 montre qu'un nouvel enseignant en formation professionnelle a l'occasion d'échelonner sa formation initiale sur une période assez longue qui peut dépasser une quinzaine d'années. Donc, dépendamment de l'âge auquel il obtient son premier contrat en enseignement, il est possible que l'enseignant en formation professionnelle ne complète pas sa formation initiale avant son départ à la retraite. Il est possible alors de présumer que cette situation engendre des conséquences à propos de l'offre de formation des universités en ce qui a trait au bac en enseignement professionnel puisque les étudiants qui s'y inscrivent ne suivent pas forcément un parcours linéaire. C'est pourquoi il importe de faire état de la formation initiale en enseignement offert par les institutions québécoises.

### 1.2.3 LA FORMATION INITIALE EN ENSEIGNEMENT

Au fil des années, le métier d'enseignant en formation professionnelle a nettement évolué ainsi que les besoins en formation pédagogique. Le tableau 3 propose un aperçu de l'évolution de la formation initiale à l'enseignement professionnel au Québec.

**TABLEAU 3 Évènements marquants de l'évolution de la formation initiale en enseignement professionnel au Québec (Thibodeau, 2014)**

<b>Année</b>	<b>Évènements marquants</b>
1946	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Offre de bourses aux enseignants en exercice par le ministère du Bien-être social et de la Jeunesse.</li> <li>● Possibilité de compléter un Brevet à l'Institut pédagogique Saint-Georges et l'Université Laval, mais on considère les cours peu adaptés aux besoins des enseignants de la F.P.</li> <li>● L'Office des cours par correspondance pour maîtres en FP offre 20 leçons à distance.</li> </ul>
1948	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Création d'un Comité pédagogique qui nomme des représentants et leur demande de transmettre des thèmes de discussion aux enseignants de la FP, d'organiser des journées pédagogiques et de former des groupes de discussion.</li> </ul>
1954 et 1963	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Distribution de publications pédagogiques destinées aux enseignants à travers le Québec.</li> <li>● La formation est facultative.</li> </ul>
1956	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Premiers cours de pédagogie spécifiques à l'enseignement professionnel offerts par la Faculté des Arts de l'Université de Sherbrooke, qui mènent à un brevet délivré par le Département de l'Instruction publique.</li> </ul>
1969	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Le gouvernement confie la formation des enseignants aux universités.</li> </ul>
1973	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Création du certificat pour l'enseignement à la formation professionnelle.</li> </ul>
Septembre 2003	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Obtention de l'équité salariale pour les enseignants de la formation professionnelle déjà en poste et imposition de nouvelles tâches et obligations.</li> <li>● Mise en place du bac de 120 crédits en enseignement professionnel réalisable à temps partiel sur une période maximale de 10 ans.</li> <li>● Depuis 2003 au Québec, le baccalauréat de 120 crédits est obligatoire pour tous ceux qui enseignent ou qui désirent enseigner en formation professionnelle.</li> </ul>

L'évolution de la formation initiale des années 1940 à 2003 est importante. Passant d'une formation facultative à une formation universitaire obligatoire, cette dernière peut être une source de frustration en début de carrière. Certains dénigrent son contenu qui peut leur paraître parfois décalé de la réalité (Gaudreault, 2011 ; Berger et al., 2018). Cependant, tout comme le spécifient Berger et al. (2018), la formation initiale à l'enseignement est déterminante dans le développement professionnel. Elle participe à la professionnalisation et s'accorde aux nombres d'années d'études requises pour enseigner au préscolaire, au primaire et au secondaire. C'est pourquoi l'obligation de formation universitaire a été accompagnée par la mise en place d'une équité salariale entre les enseignants de la FP et ceux des autres secteurs de formation. Selon Berger et al. (2018), elle permet de se représenter son métier, ses responsabilités, sa formation continue, son rapport aux autres, le fonctionnement du système éducatif et de mettre de l'avant une réflexion profonde. Si, au départ, l'enseignant se définit par son expertise de métier, son sentiment d'expertise pédagogique et didactique est plutôt faible. Au fil de la formation, on peut observer le passage d'une conception de l'enseignement marquée par le métier à une conception davantage centrée sur une pédagogie plus systématique (Balleux & Gagnon, 2015). Cela signifie qu'au départ, le nouvel enseignant conçoit surtout son rôle comme étant celui d'un transmetteur de savoir, alors qu'au fil du temps, il se rend compte qu'il doit structurer sa pédagogie et réfléchir à une didactique des contenus en fonction du curriculum de formation. Selon Balleux et al. (2009), à la suite du choc de l'entrée à l'université, leur rapport au savoir évolue. Au départ, ils ont une conception de leur rôle en termes de transmission des habiletés propres au métier. Après trois à sept ans, ils affirment qu'enseigner c'est beaucoup plus que ça. Ils se soucient davantage de l'élève et de son apprentissage, accordant en outre une plus grande valeur à leurs apprentissages universitaires.

#### **1.2.4 LES PROBLÉMATIQUES LIÉES À L'EMBAUCHE DU PERSONNEL ENSEIGNANT EN FORMATION PROFESSIONNELLE**

Au contraire du secteur jeune pour lequel les estimations de clientèle sont précises et mesurables, la clientèle en FP est difficile à prévoir. Les inscriptions sont variables et dépendantes des tendances du marché du travail. Comme il est possible de le lire en consultant les prévisions de

fréquentation scolaire publiées annuellement par le MEQ et le ministère de l'Enseignement supérieur du Québec (2022) :

« Les prévisions de l'effectif scolaire à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire portent sur les élèves inscrits en formation générale des jeunes, à temps plein, dans le réseau public. Elles excluent donc les élèves à temps partiel, ceux qui fréquentent la formation professionnelle ou le secteur de la formation générale des adultes ainsi que ceux inscrits dans le réseau privé ou les écoles gouvernementales. »

Étant donné que le nombre d'élèves qui désirent s'inscrire en formation professionnelle n'est pas prévisible, les besoins en personnel pour le secteur de la formation professionnelle peuvent être différents d'une année à l'autre dépendamment de la région, de la popularité de certains programmes ou du bassin de population desservi par le centre de services scolaire. Cette réalité rend difficiles le recrutement des enseignants et la rétention de ceux-ci. Un sondage, réalisé par l'Association des cadres scolaires du Québec (Association des cadres scolaires du Québec, 2005), révèle six difficultés liées à l'embauche du personnel enseignant en formation professionnelle. Ces difficultés sont notamment liées au contexte d'urgence dans lequel se fait l'embauche, la précarité et les conditions d'emploi peu compétitives à offrir, les pratiques d'embauche centrées sur le court terme, le faible investissement en formation universitaire des nouveaux enseignants et les lacunes en matière d'accueil et d'intégration (Tardif & Descheneaux, 2017). N'étant généralement pas en mesure de leur offrir un poste permanent ou une promesse d'emploi, les directions de centre se retrouvent souvent devant une pénurie de personnel. Le recrutement est d'ailleurs plus difficile dans certains secteurs d'activités. Dans la conjoncture actuelle où l'offre d'emploi est abondante pour les employés qualifiés détenant un diplôme d'études professionnelles, la tentation de se réorienter vers un emploi à statut précaire comme l'enseignement est peu alléchant. De plus, l'obligation de formation universitaire peut en décourager certains qui peinent déjà à concilier le travail et la vie familiale (Breton, 2011). Le roulement de personnel rend difficile la cohésion des équipes et nuit parfois à la qualité des enseignements. Étant amenées à recruter du nouveau personnel de façon régulière, les directions d'établissement doivent offrir un encadrement constant. Rappelons aussi que ces nouveaux enseignants ne possèdent pas de savoirs pédagogiques et didactiques, contrairement à leurs homologues du secteur jeune qui ont, pour la plupart, complété une formation initiale à

l'enseignement avant d'enseigner. Cette situation exige une charge d'encadrement plus soutenue de la part des membres de la direction. Or, même si la tendance tend à s'améliorer depuis les cinq dernières années, les nouvelles personnes recrutées bénéficient parfois de peu d'encadrement et rares sont les centres qui ont un plan d'insertion précis pour les encadrer (Gagnon & Rousseau, 2010 ; Tremblay, 2020).

### **1.2.5 LA PRÉCARITÉ D'EMPLOI RELIÉE AU MODE DE FINANCEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE**

Il est important de spécifier que la formation professionnelle est financée en fonction du nombre d'élèves qui poursuivent leurs apprentissages jusqu'à la sanction de chacune des compétences.

« Le financement public de ce secteur est complexe et tourne autour de 800 millions \$ par année. Il s'agit d'une enveloppe ouverte déterminée chaque année lors de l'analyse des crédits budgétaires du gouvernement. Les commissions scolaires reçoivent leur financement non pas selon le nombre d'élèves, mais à la « sanction ». Cela signifie que le financement est attribué selon le nombre d'examens passés par les élèves, et ce, peu importe le résultat de la sanction. Cette situation peut entraîner des pressions sur le personnel enseignant afin d'accélérer le passage des examens, notamment. » (Institut de coopération pour l'éducation des adultes, 2018, p.43)

Cette méthode de financement, sévèrement critiquée par plusieurs acteurs du milieu, occasionne une précarité d'emploi assez importante pour les enseignants. Selon la présidente de la FSE-CSQ, le mode de financement actuel nuit au départ de petites cohortes, et ce, notamment en région. Cela occasionne dans ces milieux un manque de main d'œuvre qualifiée ainsi qu'une désertion de la formation professionnelle par certains enseignants à statut précaire. Il peut être intéressant aussi de mentionner que ce mode de financement ne prévoit pas la possibilité d'une fréquentation à temps partiel (Scalabrini, 2020).

### **1.3 L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE**

La réorientation en enseignement professionnel est souvent un évènement non planifié dans le cheminement de carrière. Les enseignants en formation professionnelle sont souvent amenés à se présenter devant une classe avant même d'entreprendre une formation en didactique (Deschenaux & Roussel, 2010). Le vécu de ces enseignants québécois n'est pas très éloigné de celui de leurs homologues suisses qui eux aussi sont recrutés pour leur expertise dans un métier et

sont amenés à enseigner avant même d’entreprendre une formation universitaire qualifiante (Berger et al., 2018). Plusieurs raisons influencent le choix d’enseigner son métier, ces motivations sont principalement intrinsèques et liées à leur propre perception envers leur capacité à enseigner (Berger et al., 2018). Dès leur entrée en fonction dans un centre de services scolaire, les nouveaux enseignants sont projetés dans un univers qui leur est inconnu. Les attentes envers ces nouveaux enseignants sont grandes. On leur demande d’exercer un métier de manière autonome, dans un environnement qu’ils ne connaissent pas, tout en entamant des études supérieures à temps partiel (Gaudreault, 2011). Même si ce profil concerne la majorité des nouveaux enseignants de la formation professionnelle, il est tout de même important de souligner que certaines personnes décident d’entamer des études en enseignement professionnel avant même d’être embauchées par un centre de services scolaire (Tardif & Deschenaux, 2014). Pour des liens avec la présente recherche, seront traités ci-après les sujets suivants : la transition identitaire vécue par les nouveaux enseignants en formation professionnelle et les défis qu’ils auront à relever en lien avec la tâche enseignante.

### **1.3.1 LA TRANSITION IDENTITAIRE**

À leur entrée dans l’enseignement, les nouveaux enseignants de la formation professionnelle vivent une transition dans laquelle ils abandonnent progressivement l’exercice d’un métier, s’intègrent à un centre de formation professionnelle et débutent une formation universitaire. Ceux-ci vivent à la fois une insertion professionnelle en enseignement et une transition identitaire (Balleux et al., 2016). La transition identitaire que vivent les enseignants de la formation professionnelle est un sujet abordé par plusieurs auteurs notamment : Balleux et al. (2009, 2016) ; Balleux & Gagnon (2015) ; Beaucher (2020) ; De Champlain et al. (2018) ; Gagnon & Fournier Dubé (2021, 2023) ; Gaudreault (2011) ; Sarastuen (2020) et Tremblay (2020). Beaucher (2020) met en évidence plusieurs pôles identitaires des enseignants de la FP. Elle soutient notamment qu’en début de carrière, ces derniers ont tendance à enseigner comme on leur a enseigné ou comme ils aiment apprendre. Ils sont, de ce fait, privés d’un éventail d’approches pédagogiques. Embauchés au départ pour leur expérience, ils vivent un stress lorsqu’ils s’aperçoivent que leurs compétences techniques ne suffisent pas à enseigner. À leur entrée en enseignement, ils sont amenés à jumeler plusieurs statuts, notamment celui d’expert de métier, de novice en tant qu’enseignant et d’étudiant universitaire. Le constat est difficile lorsqu’ils

remarquent que les tâches qu'ils exécutaient avec aisance ne correspondent pas toujours à ce qui est abordé dans le programme d'études. La tentation est forte alors de prendre des libertés sans égard au programme d'études et aux compétences exigées.

« L'expert de métier, confiant et compétent, redevient un novice dans un nouveau domaine. Dans la même veine, alors qu'il était à l'aise avec la culture de son métier, son langage et ses codes, il endosse simultanément deux rôles dont les cultures distinctes, et même opposées sur certains points (la nature des savoirs valorisés, notamment), lui sont occulte. » (Beaucher, 2020, p.15)

Les enseignants de la formation professionnelle vivent plusieurs allées et venues entre l'exercice du métier et l'enseignement. La transition entre les deux ne signifie pas l'abandon du métier d'origine, mais plutôt la mobilisation de celui-ci pour questionner l'univers de la FP et de l'enseignement. C'est un moyen d'approfondir le métier, de le redécouvrir sous un autre angle (Balleux et al., 2016). Dans tous les cas, il s'avère que la transition exige du temps. « L'expérience antérieure du métier prend valeur de fondation et constitue le moteur de l'adaptation » (Balleux et al., 2013, p.19). Particulièrement dans les premières années, les stratégies de protection sont fortes, le plus souvent en voulant préserver son identité de métier et son passé professionnel. Avec les années, la distance prise avec l'exercice du métier crée un malaise. Plusieurs insistent sur la nécessité de garder le contact avec le métier au nom de la qualité de leur enseignement (Balleux et al., 2009). Selon De Champlain et al. (2018), la véritable synthèse identitaire doit avoir lieu par le biais de l'intervention éducative. C'est à ce moment que l'enseignant fait le pont entre le programme, le métier et son enseignement.

### **1.3.2 LES DÉFIS RELIÉS À LA TÂCHE ENSEIGNANTE**

Les nouveaux enseignants en formation professionnelle se retrouvent face à des défis importants qui rendent difficile leur insertion professionnelle. On peut penser notamment à leur méconnaissance du programme d'études enseigné et de la documentation pédagogique, et ce, même s'ils cumulent plusieurs années d'expérience dans leur domaine. Leur incompréhension du degré d'importance et de priorisation des contenus à enseigner peut rendre la première année en enseignement plus difficile. L'enseignant qui n'a pas une vue d'ensemble du programme peut avoir de la difficulté à planifier sur le long terme (Coulombe et al., 2010). De Champlain et al. (2018) mettent

de l'avant le fait que les enseignants novices en formation professionnelle doivent savoir démontrer leur compétence dans le métier enseigné en plus de devoir composer avec des groupes hétérogènes et des élèves parfois nonchalants qui mettent à l'épreuve leurs compétences en gestion de classe. De plus, les tâches du métier tel qu'ils l'ont pratiqué pendant plusieurs années doivent être morcelées pour permettre l'acquisition des compétences par les élèves. Un nouvel enseignant qui exerçait ces tâches globales avec aisance depuis plusieurs années n'est souvent plus conscient des habiletés nécessaires ou des savoirs de base qui lui permettent de maîtriser cette compétence.

« [L'enseignant] parle bien entendu de ce qu'il connaît à fond, son métier, mais sans savoir tout à fait comment le nommer, le découper. Le concept de didactique est bien éloigné de sa compréhension et le terme lui-même est incompréhensible. » (Beaucher, 2020, p.21)

C'est d'ailleurs souvent son entrée à l'université qui fait émerger ces questionnements sur des objets de savoir qu'il semblait pourtant bien maîtriser (Balleux et al., 2009). Balleux & Gagnon (2015) expliquent que les « néoenseignants » sans formation pédagogique préalable abordent l'enseignement en se référant à leur propre expérience du métier d'origine et à leurs représentations issues de situations de travail présentes et passées. Dans bien des situations d'apprentissage informelles de métiers, ce qui se transmet n'est pas un savoir, mais un travail, une expérience. Cette transmission de l'expérience fait partie du langage commun des enseignants. Ils oublient souvent que les élèves ne peuvent pas recevoir intégralement une expérience prête à l'usage.

« 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 [...] » (Balleux & Gagnon, 2015)

C'est par la capacité à traduire ces situations de travail en situation d'apprentissage que le nouvel enseignant en formation professionnelle acquiert un savoir enseigner. Cette transition est notamment favorisée par une réflexion sur la pratique (De Champlain et al., 2018).

Les résultats d'une recherche réalisée en Suisse (Berger et al., 2018) montrent que ce ne sont pas seulement les difficultés avec les contenus à faire apprendre qui représentent un défi, la prise en compte des difficultés d'apprentissage par les nouveaux enseignants est parfois problématique. Selon ces derniers, les principales difficultés d'apprentissage des élèves sont : le manque de connaissances préalables, les difficultés langagières, le manque d'esprit critique, le peu de motivation à apprendre et le manque d'estime de soi. Selon cette recherche, plus de la moitié des enseignants attribuent ces problématiques aux élèves eux-mêmes et près du tiers l'attribue aux aspects organisationnels (beaucoup de contenu, peu de temps, contraintes d'espace ou d'ordre administratif). Il en ressort que les enseignants ont davantage tendance à attribuer ces difficultés aux élèves, à des causes externes, incontrôlables et peu à leurs méthodes d'enseignement. Pour pallier ces difficultés, 70% des enseignants optent pour des contextualisations, des simulations, des jeux de rôle, des vidéos ou des visites externes, 14% optent pour le travail en groupe, l'apprentissage grâce aux conflits sociocognitifs et finalement, moins de 10% utilisent des stratégies qui permettent de promouvoir la réflexion et l'autonomie, de mobiliser les représentations initiales des apprenants (Berger et al., 2018).

L'entrée abrupte dans ce nouvel univers professionnel qu'est l'enseignement représente un défi important. Dans Beaupré et al. (2020), un enseignant en formation professionnelle expose les difficultés rencontrées à son insertion dans l'enseignement. Il met en évidence son étonnement lorsqu'il a pris connaissance de l'ensemble des tâches à réaliser. Ce témoignage met en évidence le fait que n'étant pas nécessairement conscients de la nature et de l'ampleur de la tâche d'un enseignant, certains nouveaux enseignants de la formation professionnelle peuvent rapidement être confrontés à des difficultés concernant leur rapport avec l'équipe-école. Étant donné leur méconnaissance du programme d'études, leur manque de repères quant aux tâches à exécuter et aux responsabilités qui leur incombent désormais, ils devront apprendre à collaborer avec leur équipe et les autres collègues de leur centre. En effet, leurs nouveaux collègues deviendront leur ressource principale et leur référence (Tremblay, 2020). Les différents acteurs du domaine s'entendent

d'ailleurs pour dire que la culture de collaboration entre les enseignants de la formation professionnelle joue un rôle crucial dans le succès ou non de l'insertion professionnelle.

En tant qu'enseignant novice, il est parfois difficile de diversifier son approche en raison du manque de connaissances relatives aux diverses méthodes pédagogiques et aux réalités qui concernent les difficultés d'apprentissage, d'adaptation et de comportement (Berger et al., 2018). Il s'avère parfois difficile au début de la carrière enseignante de comprendre que les adultes en formation requièrent un accompagnement important. On peut penser que ces adultes feront preuve d'autonomie et d'autodétermination, mais même si c'est le cas pour certains d'entre eux, ce ne l'est pas pour l'ensemble des élèves. Les enseignants de la formation professionnelle doivent prendre en considération que l'andragogie diffère de la pédagogie en ce qui concerne les finalités de la formation. Lorsqu'on enseigne à des adultes, il faut davantage privilégier l'intégrité, l'honnêteté et l'effort aux résultats scolaires (De Champlain et al., 2018).

Finalement, les lacunes possiblement existantes en lien avec les différentes compétences abordées dans le programme d'études enseigné, peuvent constituer un obstacle pour ces nouveaux enseignants. On peut facilement s'imaginer qu'au fil des années, ces travailleurs ont développé davantage certaines compétences et parfois même, n'ont jamais exercé certaines autres (Coulombe et al., 2010). Parfois peu conscients de cet enjeu lors du processus d'embauche, ils se retrouvent rapidement confrontés à l'obligation d'être en mesure d'enseigner plusieurs compétences, y compris celles pour lesquelles ils ne sont pas qualifiés.

#### **1.4 L'INCONTOURNABLE EXPÉRIENCE DU MÉTIER**

Dans la recherche produite sur le domaine de la formation professionnelle, on s'entend généralement pour affirmer que l'expérience de métier est le point d'ancrage de l'enseignement en formation professionnelle (Balleux, 2006; Tremblay, 2020 ; De Champlain et al., 2020). D'après Deschenaux & Roussel (2011), pour les enseignants en formation professionnelle, les trois qualités principales d'un bon enseignant sont : la capacité d'adaptation, l'écoute et la maîtrise des compétences reliées au métier enseigné. La dernière qualité étant la plus importante selon la majorité

des répondants à l'étude qu'ils ont menée. La préparation adéquate au marché de l'emploi est un autre aspect souvent cité.

« Selon [les enseignants interviewés], il est indispensable qu'un enseignant de la FP maîtrise son métier afin de l'enseigner adéquatement. [...] Pour un bon nombre d'entre eux, la première tâche de l'enseignant est de transmettre son savoir. » (Deschenaux & Roussel, 2011)

Étant engagés pour la plupart dans l'urgence, sans compétence en pédagogie, les enseignants appuient leurs actions sur leurs compétences acquises par l'exercice du métier qu'ils enseignent (De Champlain et al., 2018 ; Gaudreault, 2011). En début de carrière, ils ressentent un fort lien d'appartenance avec le marché du travail. Leur grande expertise de métier leur donne de l'assurance quant au contenu à faire apprendre. Gagnon & Fournier Dubé (2023) mettent d'avant le fait que le sentiment d'efficacité personnelle ressenti par les enseignants débutants en FP provient majoritairement de leur perception de compétence dans le métier et le statut qu'ils ont occupés en emploi avant d'être embauché dans un CFP. En revanche, peu d'entre eux se réfèrent au programme d'études enseigné. Ils opteront plutôt pour des tâches qu'ils estiment plus adaptées au marché de l'emploi actuel.

Il s'avère que les élèves aussi accordent une importance à l'expérience de métier détenue par leurs enseignants. Cet aspect motivationnel est mis en évidence par Breton et al. (2023) dans une recherche sur les besoins des élèves en formation professionnelle au Québec. Parmi les aspects énoncés en regard de la motivation, une grande part des élèves mentionnaient aimer que leurs enseignants soient capables de démontrer leur expérience et leur maîtrise du métier en donnant des exemples réels et concrets et en faisant la démonstration technique de leur savoir-faire. Il n'y a pas qu'au Québec qu'on s'intéresse à l'expérience de métier des enseignants de la formation professionnelle. Une recherche menée à Zhejiang en Chine (Johnston et al., 2016) ayant comme objectif d'établir un lien de cause à effet entre l'expérience de métier des enseignants de la formation professionnelle et l'acquisition des compétences par les élèves mérite d'être étudiée de plus près. La position de départ des auteurs est que même si l'enseignement professionnel au secondaire représente une part importante des systèmes d'éducation dans les pays développés, il existe peu de

recherches qui s'interrogent à propos de ce qui fonctionne dans ces formations professionnelles. Plus précisément, ils ont cherché à comprendre si l'expérience en entreprise des enseignants améliore l'apprentissage des élèves. En plus de se pencher sur l'effet de l'expérience sur l'apprentissage en général, l'étude s'intéresse aux différents effets selon le degré de performance initial des élèves. Il en est ressorti qu'effectivement, les enseignants détenant une réelle expérience dans le métier favorisent la réussite des élèves. Cependant, les élèves plus performants bénéficient davantage de cette expérience que ceux plus en difficulté .

« [L]’expérience réelle en entreprise compte plus que les programmes de certification. Les enseignants de la formation professionnelle qui ont une expérience de travail dans l’industrie, dans le domaine dans lequel ils enseignent, ont un impact positif et significatif sur les compétences professionnelles des élèves. [...] Les enseignants de la formation professionnelle ayant une expérience réelle de l’entreprise peuvent avoir une meilleure compréhension de la matière. [...] les enseignants ayant une expérience antérieure en entreprise peuvent également être mieux à même de transmettre comment appliquer des connaissances et des compétences techniques actualisées et concrètes pour résoudre des problèmes sur le lieu de travail, [...] la capacité d’un enseignant à relier le contenu de la classe aux contextes professionnels du monde réel réussit mieux à motiver les élèves à apprendre » (Traduction libre de : Johnston et al., 2016, p.15-16).

Bref, en exposant les aspects relatifs à l'entrée en enseignement des enseignants en formation professionnelle, nous constatons que l'expérience de métier est le concept central reliant tous les éléments présentés. Aussi, pour enseigner son métier au Québec, il faut avoir cumulé un minimum de 3000 heures de pratique dans l'exercice de ce dernier (De Champlain et al., 2020). Une fois en poste, le nouvel enseignant en formation professionnelle se sent relativement peu compétent sur le plan pédagogique et didactique, il se réfugie donc naturellement dans ce qu'il maîtrise le mieux, soit l'exercice de son métier (Balleux & Gagnon, 2015 ; Gaudreault, 2011). C'est pourquoi au début il conçoit davantage son rôle d'enseignant comme celui d'un transmetteur d'habiletés propres à l'exercice de ce métier (Balleux et al., 2009). S'amorce alors une lente transition qui l'amène à quitter progressivement l'univers bien connu du marché du travail pour l'intégrer à celui de l'éducation. Cette transition s'opère par la mobilisation du métier tant connu pour s'approprier l'univers de l'enseignement professionnel (Balleux et al., 2009, 2016 ; Balleux & Gagnon, 2015 ; De Champlain et al., 2018). Cela explique que généralement, les enseignants de la formation professionnelle optent

pour des pratiques pédagogiques s'apparentant à l'exercice du métier, soit des contextualisations, des simulations et des jeux de rôles. La gestion de classe est aussi généralement appuyée par ce qui se fait en entreprise, c'est-à-dire qu'ils auront tendance à se représenter les élèves comme des employés (Berger et al., 2018). Amenés à enseigner toutes les compétences du programme, certains seront tout de même confrontés à l'enseignement de tâches du métier qui leur seront peu connues ou moins bien maîtrisées. Cette situation peut créer une certaine déstabilisation en début de carrière (Coulombe et al., 2010).

En somme, il s'avère donc incontournable de se pencher sur le statut qu'occupe réellement l'expérience de métier dans la conception de l'enseignement au sein du secteur de la formation professionnelle. Si l'expérience de métier semble déterminante pour enseigner le métier, peu de recherches ont étudié ses effets sur l'enseignement et la manière dont elle est utilisée dans les pratiques des nouveaux enseignants et enseignants chevronnés en formation professionnelle.

Jusqu'ici, le contexte dans lequel s'insère la recherche a été présenté. Les sections suivantes sauront démontrer en quoi l'expérience de métier est un sujet pertinent pour la recherche en formation professionnelle, et ce, autant du point de vue de la communauté de pratique que de la communauté universitaire. Les moyens mis en place par les centres de formation professionnelle pour évaluer les acquis de l'expérience de métier ainsi que le statut qu'occupe ce concept dans le processus de reconnaissance des acquis de l'expérience mis en place dans les universités québécoises seront notamment abordés.

#### **1.4.1 LES MOYENS MIS EN PLACE PAR LES CENTRES DE FORMATION PROFESSIONNELLE POUR ÉVALUER LES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE ISSUS DE L'EXERCICE D'UN MÉTIER**

Lors du processus de sélection des enseignants en formation professionnelle, les responsables aux ressources humaines ainsi que les directions d'établissement ne sont pas nécessairement issus des métiers visés par le recrutement, ils peuvent difficilement porter de jugement qualitatif lié au métier pratiqué par les candidats. On part alors du principe que le nombre d'années d'exercice est représentatif de la maîtrise des compétences du métier (Mayen, 2013). Or,

nous pensons que la maîtrise des compétences du métier, les expériences développées à même l'exercice du métier, ainsi que les diverses formations suivies durant cet exercice, constituent une base essentielle pour pouvoir enseigner le métier. Selon Balleux & Gagnon (2015), les situations réelles de travail, les savoirs, les pratiques et les réalités du métier, qui font que quelqu'un exécute des tâches sans réellement en prendre conscience, sont les fondements d'une culture de métier que seuls ceux qui l'ont exercé peuvent enseigner.

Aussi, il est intéressant de constater qu'ailleurs dans le monde il existe d'autres moyens de valider la compétence technique des nouveaux enseignants de la formation professionnelle. En Chine par exemple, les qualifications requises afin d'enseigner en formation professionnelle sont quelque peu différentes. Pour ce faire, les enseignants doivent obtenir une double certification, c'est-à-dire une certification en enseignement et un certificat démontrant leur compétence technique dans un secteur d'activité en particulier. Cependant, selon les auteurs et les données recueillies, ce dernier n'est pas toujours probant puisqu'il est accordé à la suite de la passation du test théorique. Il ne démontre pas toujours l'expertise technique réelle des candidats. Les résultats de cette recherche montrent que la double certification ne reflétait pas l'expérience réelle des enseignants puisque plus de 80% des enseignants l'ayant obtenue n'avaient aucune expérience de travail en lien avec la matière enseignée (Johnston et al., 2016).

#### **1.4.2 LE STATUT DE L'EXPÉRIENCE DES MÉTIERS DANS LES UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES : LE PROCESSUS DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE**

Il a été exposé précédemment que l'expérience de métier est à la base du processus de sélection des enseignants en formation professionnelle au Québec. Aussi, au cours de leur parcours au BEP (baccalauréat en enseignement professionnel), ceux-ci auront à démontrer cette expérience par écrit et seront sujets à la validation par des experts de contenus en vue de se faire octroyer jusqu'à 27 crédits universitaires (De Champlain et al., 2020). Pour ce faire, ils doivent élaborer un portfolio dans lequel ils décrivent des situations complexes et variées qui démontrent leurs compétences en lien avec le programme d'études professionnelles. Les portfolios sont ensuite analysés par des experts évaluateurs qui sont, à la fois, des experts de contenus et des enseignants

de la formation professionnelle (Allard-Martin, 2019 ; Holgado & Allard-Martin, 2021). À la suite de ce processus, les étudiants au BEP se voient accorder ou non des crédits en fonction de la pertinence de leur expérience de travail. S'ils ne parviennent pas à obtenir le maximum de crédits prévus à cet effet, ces derniers devront effectuer des activités de formation spécialisées. Ces cours supplémentaires permettront au candidat de perfectionner certaines compétences du métier qu'il maîtrise moins bien.

Comme le stipulent De Champlain et al. (2020), Holgado & Allard-Martin (2021) et Zourhlal (2019), la rédaction du bilan des acquis comporte certaines limites du point de vue de l'écriture de l'expérience et de sa lecture. Démontrer son expérience n'est pas une chose facile pour les étudiants du baccalauréat en enseignement professionnel présentant une demande de reconnaissance d'acquis de métier (RAM). La plupart de ces étudiants expriment la difficulté d'expliquer ces situations de manière concrète et détaillée par écrit. À cet effet, Beauséjour (dans Beaupré et al., 2020), ancienne étudiante au BEP, témoigne de son expérience difficile du processus de RAM. Elle expose entre autres sa difficulté à plonger profondément sa réflexion dans les détails personnels de l'activité explicitée. Elle se rappelle avoir ressenti une certaine incompetence lors du dépôt de sa première situation de travail. Ce n'est qu'après avoir pris conscience de la nécessité d'approfondir sa réflexion et de rendre explicite les comportements et la pensée intrinsèque et invisible à l'action qu'elle a pu ressentir de la fierté et de la compétence à travers ce processus. Au-delà de ce qui est écrit par l'étudiant, il faut spécifier que pour faire la validation des acquis de l'expérience, les experts ne se limitent pas à ce qu'ils lisent, mais ils interprètent les situations à partir de leur propre vécu (Allard-Martin, 2019). Ses conclusions justifient d'ailleurs l'importance de pousser le raisonnement plus loin.

« Il est donc légitime de chercher à savoir, en tant que formateurs, comment ces enseignants traduisent et transforment leurs expériences de travail et les mobilisent dans le cadre de leur enseignement. Par quelles stratégies parviennent-ils à mettre en rapport leur expérience et les apprentissages des savoirs et des compétences de leur métier ? Quelles sont leurs pratiques pédagogiques à ce sujet ? Quel est leur savoir relatif à cet aspect de leur travail ? Enfin, en tant que formateurs d'enseignants pour la formation professionnelle, nous sommes amenés à penser aux moyens pédagogiques et didactiques qui permettent à ces étudiants de composer avec la pluridimensionnalité de leur expérience dans le cadre de leur enseignement » (Zourhlal, 2019, p.220).

Étant donné que les candidats sont généralement engagés par les centres de services scolaires sur la base de leur expérience de métier, il s'avère pertinent de questionner l'utilisation même de ce portfolio. Comme stipulé par De Champlain et al. (2020), c'est la démarche réflexive qui est au cœur de ce dispositif. Si les compétences se développent avec l'expérience, elles se révèlent par l'analyse des situations de travail. L'implantation du dispositif de reconnaissance des acquis de l'expérience au BEP a un lien direct avec le développement des compétences 1 (Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture) et 11 (S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession) du référentiel des compétences de l'enseignant (MEQ, 2020b). Le portfolio devrait ainsi permettre au candidat d'identifier les éléments qui lui permettront d'améliorer son enseignement et ses besoins futurs en formation continue. Dans l'ouvrage de De Champlain et al. (2020), des enseignants témoignent de ce qu'ils retiennent de positif à la suite de l'achèvement de leur portfolio. Ils exposent le bien fondé de cet exercice réflexif qui leur a permis d'extraire les ressources qui sont mobilisées durant une tâche professionnelle afin de bonifier le contenu de certains cours. Ils qualifient cet exercice de super outil didactique. Il apparaît donc important pour la recherche de se pencher sur la manière dont les acquis développés à même l'exercice du métier nourrissent la pratique enseignante et le soutien à apporter aux enseignants pour les aider à entreprendre cet exercice réflexif.

## **1.5 PROBLÈME ET QUESTION DE RECHERCHE**

Au regard de ce qui a été présenté précédemment sur les divers aspects du métier de l'enseignant en formation professionnelle, on s'entend pour considérer que de posséder une expérience de métier pertinente est une condition essentielle pour enseigner en formation professionnelle, cependant peu de moyens sont mis en place par les centres de formation professionnelle pour caractériser cette expérience afin de l'évaluer de manière systématique. Comme conséquence, le processus de recrutement des enseignants de la formation professionnelle entraîne ces derniers dans un processus d'insertion professionnelle difficile, au travers duquel ils vivent des transitions complexes sur le plan identitaire et professionnel. Cette réalité augmente leur besoin d'accompagnement en début de carrière. Ainsi il serait pertinent, du point de vue de la recherche, d'étudier ces problèmes qui se présentent quotidiennement dans le processus d'insertion des

enseignants de la formation professionnelle. Globalement, les éléments de la problématique permettent de constater que très peu de données sont disponibles quant à ce qui se passe concrètement dans les classes en formation professionnelle et tout particulièrement sur la manière dont les enseignants de la formation professionnelle mobilisent leur expérience de métier dans leurs pratiques enseignantes. C'est cet aspect du travail de ces derniers qui a été ciblé dans le cadre de cette recherche. À la lumière des constats établis dans la problématique, il apparaît que l'expérience de métier comme critère principal d'embauche pour les enseignants en formation professionnelle ne se limite pas au nombre d'années d'exercice, mais plutôt à divers autres facteurs comme la diversité et la complexité des expériences, les formations continues suivies ou la nature des emplois occupés. Aussi, on peut se questionner à propos de la capacité de ces enseignants à transposer les pratiques de leur métier en classe. À cette étape de la problématique, voici donc la question de recherche qui semble pertinente à étudier pour documenter le rôle de l'expérience du métier dans la pratique enseignante en formation professionnelle :

**Comment les éléments acquis par l'expérience du métier d'esthéticienne sont-ils mobilisés dans la pratique enseignante des enseignantes en esthétique (DEP-5339) ?**

Bref, étant donné que l'analyse approfondie de l'objet de recherche requiert une compréhension spécifique des langages et des codes professionnels relatifs au programme enseigné (Albarello et al., 2011), le cas de l'enseignement du programme d'esthétique (DEP-5339) a été ciblé. Ce choix est basé sur le statut de la praticienne-chercheuse comme enseignante dans ce programme et sur le fait qu'elle a développé une expertise en esthétique au cours des vingt dernières années. Ces différents champs d'expertise permettront de bien identifier les codes et les langages relatifs à une expérience significative acquise par la pratique de ce métier.

Le chapitre suivant expose les deux concepts centraux inhérents à la question de recherche, soit le concept d'expérience et celui de pratique enseignante.

## **CHAPITRE 2**

### **CADRE CONCEPTUEL**

Avant de se pencher sur les objectifs de recherche, il est essentiel de définir les concepts fondamentaux soulevés par la question de recherche. Premièrement, il importe de définir avec précision ce qui est entendu par expérience. Ce concept sera tout d'abord défini de manière plus générale, pour ensuite l'étudier sous différents angles, soit celui de l'éducation, celui de la didactique professionnelle et celui de la recherche sur les processus de reconnaissance des acquis disciplinaires. Ces différentes définitions jumelées aux dimensions de la pratique du métier d'esthéticienne permettent de préciser les indicateurs d'une expérience pertinente développée à travers l'exercice de ce métier. En deuxième lieu, il apparaît indispensable de définir le concept de pratique enseignante au sens où il est entendu dans la question de recherche. Ce concept large inclut plusieurs dimensions, il importe donc de définir précisément les différentes tâches qui la composent en général et plus particulièrement en formation professionnelle. Encore une fois, la définition retenue jumelée au discours de la praticienne-chercheuse permet d'établir un modèle de pratique enseignante en formation professionnelle, pour le programme d'esthétique (DEP-5339).

#### **2.1 LA NOTION D'EXPÉRIENCE**

Selon plusieurs auteurs tels que Malo et al. (2019) ou Zeidler & Barbier (2012), la notion d'expérience est peu définie dans des travaux de recherche qui s'appuient pourtant sur cette dernière, comme si l'expérience était une notion de sens commun qui allait de soi et qui s'expliquait d'elle-même. En revanche, il apparaît évident que la définition de ce concept est incontournable dans le cadre de la présente recherche. Étant donné que cette recherche se situe en contexte éducatif, il a été choisi de définir le concept d'abord sous l'angle du domaine de l'éducation. Ensuite, comme l'objet plus précis de la recherche est en lien avec la formation à l'exercice d'un métier, il a été décidé de définir le concept d'expérience également sous l'angle de la didactique professionnelle. Finalement, étant donné que cette recherche s'intéresse spécifiquement à l'enseignement du métier

d'esthéticienne, il s'avère essentiel de définir le concept d'expérience plus spécifiquement en lien avec la pratique de ce métier.

### **2.1.1 L'EXPÉRIENCE ÉTUDIÉE SOUS L'ANGLE DU DOMAINE DE L'ÉDUCATION**

La notion d'expérience à travers la littérature existante se définit comme étant une notion polysémique qui ne se rapporte pas seulement à la répétition ou à l'application immédiate d'un processus. Elle réfère soit à l'expérimentation ou à la réflexion ou à l'adaptation, ou aux trois dimensions à la fois (Zourhlal, 2019). La notion d'expérience, souvent ambiguë, renvoie cependant à deux caractéristiques communes dans les différentes définitions : la référence à l'engagement dans l'activité et la transformation liée à cet engagement. C'est une remise en cause de la dominance de la théorie sur la pratique. C'est avoir appris non seulement pour l'activité, mais dans l'activité (Zeitler & Barbier, 2012).

Parmi les auteurs les plus cités dans les recherches étudiant la notion d'expérience, on retrouve Dewey. Tout au long de sa vie, Dewey a développé une réflexion profonde sur la notion d'expérience. Dans sa conception, l'expérience se scinde en deux grandes composantes (active et passive) qui laissent une trace cognitive. Pour Dewey, l'action constitue l'expérience, mais cette dernière n'est pas que l'action. L'expérience représente le sens que l'individu établit entre l'action et les conséquences de celle-ci sur le monde. C'est un processus continu. L'expérience présente emprunte aux expériences antérieures et modifie la qualité des expériences ultérieures. Elle est à la fois objective et subjective. Elle s'actualise entre les résultats de l'action sur le monde et le ressenti du sujet. Elle est multidimensionnelle puisqu'elle est à la fois cognitive, engagée et incarnée par la personne (Dewey, 1938, dans Zeitler & Barbier, 2012).

La pensée de Dewey étant interprétée par différents auteurs, il importe d'en présenter quelques-uns. Premièrement, Hétier (2008) interprète la pensée de Dewey dans ces travaux. Selon lui, Dewey définit l'expérience comme étant plus que le simple concept de départ. L'expérimentation est la figure spécifiquement humaine de l'expérience. C'est l'identité entre expérience et enquête. Celle-ci vise *l'assertabilité garantie*, qui signifie qu'une solution a été trouvée

à une situation-problème. Lorsqu'elle est *expérenciée*, l'action crée la liaison entre subir et agir. L'expérience n'est pas immédiate, simplement répétitive et amnésique. En continu, elle se sert du passé et du présent pour améliorer l'avenir. Elle ne peut pas véritablement être contrôlée puisqu'elle est relative aux circonstances particulières dans lesquelles elle se déroule et que le résultat attendu peut être variable. Elle est formatrice dans la mesure où elle permet l'adaptation et éventuellement l'accroissement. L'adaptation n'est pas un état définitif, elle permet l'habituation et la constance, mais aussi la capacité effective de réadaptation.

L'analyse qu'on en fait est que selon Dewey, la valeur de l'expérience se situe davantage dans la réflexion qu'elle suscite et dans le réinvestissement qu'elle permet. La capacité de réflexion et d'adaptation qu'elle permet de développer est plus importante que la nature de l'expérience elle-même. Bien entendu, l'accumulation d'activités formatrices permet d'acquérir une certaine habileté, une aisance et des automatismes, mais la réelle expertise réside en la capacité à analyser le geste et le résultat qu'il procure.

Toujours selon Hétier (2008), Dewey soutient qu'il faut récuser l'observation passive des choses. Les objets de savoir doivent être soumis à une enquête approfondie et rigoureuse. La science expérimentale rompt avec la compréhension traditionnelle de l'expérience. L'expérience empirique s'en remet au hasard des expériences, tandis que l'expérimentalisme permet de réapprouver les acquis des expériences antérieures. Cette dernière ne peut pas simplement servir à imposer des concepts qui seront immuables pour toujours. Elle réfère à une continuité, à l'adaptation constante de l'organisme à son environnement et de l'environnement par l'organisme. L'expérience devient humaine lorsqu'elle permet l'association et le souvenir remodelé par l'imagination pour répondre à l'émotion. L'expérience est formée et formatrice. Pour Dewey, l'expérience et l'éducation sont intimement liées. Il n'est pas question d'en rester à une expérience impulsive et répétitive. C'est un équilibre entre spontanéité et construction. L'éducation est une capacité à continuer de s'éduquer. L'éducation efficiente est celle qui donne quelque chose à faire, et non quelque chose à apprendre. L'action oblige à penser et à noter des rapports entre les choses. L'expérience consiste à essayer quelque chose et à subir la conséquence qu'elle impose. Pour Dewey, l'activité éducative est

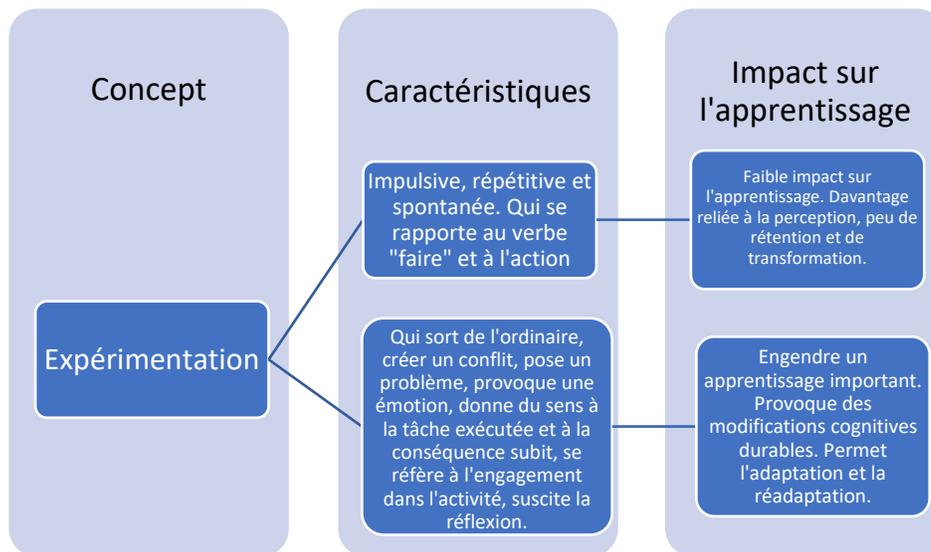
intéressante si elle est réelle et finalisée. Elle doit avoir une motivation et une portée. L'éducateur est caractérisé par sa maturité qui lui permet de capter la force propulsive de l'expérience pour la diriger vers une finalité. Il guide pour éviter l'immédiateté et la répétition. L'éducateur propose des activités qui représentent une force motrice basée sur des impulsions, des désirs et les organisent en science. Ces activités doivent permettre la reconstruction de la pensée. L'école ne doit pas se limiter à préparer les travailleurs à une profession, mais donner au travail un intérêt et une portée (Hétier, 2008). Étant donné que la présente recherche se situe dans un contexte éducatif, il est impératif d'approfondir le concept d'apprentissage à travers l'expérience. Voici donc un résumé de quelques auteurs qui, en accord avec la pensée de Dewey, ont proposés leur interprétation de ce concept.

### **L'apprentissage par l'expérience (experiential learning)**

L'« *experiential learning* », tel que défini par Kolb, (Kolb, 1984, dans Zeitler & Barbier, 2012) est un cycle qui implique quatre étapes : une expérience concrète telle qu'elle est vécue sur le moment, la compréhension de cette situation, la conceptualisation généralisante et sa réutilisation dans des situations nouvelles. Dans leurs travaux plus récents, Kolb & Kolb (2018) suggèrent un modèle d'apprentissage expérientiel efficace. Selon eux, l'apprentissage est un cycle dans lequel l'apprenant expérimente, réfléchit et transforme sa pensée dans l'action. L'expérience est essentielle à l'apprentissage, cependant les auteurs constatent que le concept est mal compris. Dans les conceptions erronées, *faire* signifie *expérimenter* alors qu'en réalité, on ne devrait pas parler seulement d'expérience, mais d'expérimentation. Les auteurs ajoutent qu'en accord avec Dewey, la simple expérimentation connue et répétitive ne suffit pas à l'apprentissage, seule l'expérimentation qui sort de l'ordinaire, qui pose un problème ou qui crée un conflit pousse réellement à l'apprentissage. Les auteurs affirment que le cerveau est construit pour apprendre par expérimentation. L'apprentissage provoque des modifications cognitives. Ces modifications sont plus importantes et durables lorsqu'on sollicite plusieurs zones du cerveau. Entre autres, l'émotion influence la pensée. Il existe, dans le concept d'apprentissage par expérience, une dualité entre la perception et la conception. La perception étant une notion reliée au présent et qui correspond à une combinaison de sensations. La conception pour sa part étant davantage reliée à la construction de

la pensée par la réorganisation des perceptions grâce à la réflexion. Pour que l'apprentissage soit complet, les deux pôles doivent être équivalents. Pour cette raison, il faut éviter de proposer des activités expérientielles sans y inclure une part de réflexion. À la lumière des théories de Kolb, il apparaît que l'expérimentation de situations concrètes de travail ne suffirait pas à soutenir l'acquisition de nouvelles compétences si ces dernières n'ont pas suscité une réflexion profonde.

Voici donc comment nous nous représentons l'expérience étudiée sous l'angle du domaine de l'éducation et de l'apprentissage par expérimentation:



**FIGURE 1: Représentation de la notion d'expérience inspirée de Hétier (2008), Zeitler & Barbier (2012), Dewey (1938) et Kolb & Kolb (2018)**

La figure 1 met en évidence deux éléments communs que l'on retrouve dans les écrits de Dewey (1938), de Hétier (2008), de Kolb & Kolb (2018) et de Zeitler & Barbier (2012). Premièrement, tous ces auteurs s'entendent sur le fait que par l'expérimentation impulsive et répétitive, l'individu apprend peu. En revanche, ils soutiennent tous que l'expérimentation qui sort de l'ordinaire, qui crée un conflit ou qui suscite une émotion laisse des traces cognitives permanentes qui engendrent un apprentissage durable et qui permet l'adaptation et la réadaptation.

### **2.1.2 L'EXPÉRIENCE ÉTUDIÉE SOUS L'ANGLE DE LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE**

Pastré (2010) définit le concept de didactique professionnelle comme suit : concept faisant référence à l'apprentissage par le travail, dans l'activité professionnelle. Pour l'auteur, la notion de didactique professionnelle est indissociable du concept d'expérience. Lorsqu'un individu vit des choses et éprouve des émotions, ces dernières laissent des traces qui s'avèrent souvent durables. L'expérience est le vécu, mais pas dans sa globalité. C'est le vécu une fois trié et sélectionné de manière intentionnelle ou non par le sujet lui-même. Pour laisser des traces durables, ce vécu doit être significatif. Pour être en mesure de transformer le vécu en élément significatif, l'être humain doit réfléchir. Cette vision de l'expérience rappelle celles de Dewey et de Kolb. On retrouve aussi dans les travaux de Pastré (2002), la notion de concepts pragmatiques. Ces concepts, développés à même la pratique professionnelle, permettent d'organiser l'action de manière efficace. Ainsi, devant une situation semblable, le professionnel saura réagir plus adéquatement sans emprunter de détours inutiles. La particularité des concepts pragmatiques est qu'ils servent à établir des diagnostics de situation en vue d'une action future efficace. L'expert arrive à prélever un minimum d'information pour cibler plus rapidement l'essentiel d'une situation problématique. Ces concepts ont la particularité d'être peu définis. Ils se transmettent des experts aux novices par la parole et la démonstration, mais exigent du novice qu'il en fasse la construction en action pour être réutilisé de manière efficace. Ces concepts sont intimement reliés à une discipline en particulier et prennent du sens dans les tâches spécifiques à un métier.

Bonvalot (1989) aussi expose la notion d'expérience en regard de l'activité qui se déroule au sein d'une entreprise. En son sens, la répétition d'expériences de même nature permet d'acquérir des automatismes (habitudes), d'adopter des solutions adaptées aux différentes situations d'un même type et d'anticiper les effets d'une décision ou les éléments d'une situation donnée. Selon lui, le milieu de travail est un milieu essentiel de formation aux nouvelles techniques puisque les nouveaux diplômés amènent la nouveauté des programmes dans les entreprises et les investissements dans du nouvel équipement permettant aux employés de découvrir les dernières avancées technologiques. Cependant les expériences ne forment pas à elles seules. L'employé

évolue grâce aux collègues, aux supérieurs et aux experts qui gravitent autour de lui. Bien que sa définition du concept rappelle celle de Pastré, il y ajoute la dimension collective. Tout nouveau travailleur qui entre sur le marché du travail complète sa formation formelle en formation expérientielle puisque certaines compétences ne peuvent s'acquérir qu'en contexte réel. On peut penser par exemple aux relations humaines ou aux prises de décisions spontanées. Ce qui est important de dégager des travaux de Bonvalot (1989), c'est que selon lui, la répétition de l'expérience de travail peut être dommageable si elle est rudimentaire, mais fructueuse si les opérations réalisées sont complexes. Cette définition de l'expérience efficace abonde dans le même sens que celle de Dewey (1934), de Hétier (2008) ainsi que de Kolb & Kolb (2018) qui spécifiaient qu'une expérience connue et répétitive ne suffisait pas, qu'elle devait être problématique ou sortir de l'ordinaire pour modifier efficacement les processus décisionnels. L'accumulation d'expériences dessine dans la mémoire et le corps des lignes de force qui permettent au travailleur de s'orienter dans la complexité des tâches courantes. Il acquiert un sens pratique pour trouver l'action la plus efficace. « C'est l'expérience qui transforme le travailleur débutant en technicien expérimenté » (Bonvalot, 1989 p.155).

Tout comme pour les auteurs cités précédemment, pour Mayen (2013) l'expérience est vécue puisqu'elle se déroule entre un sujet et un objet qui sont interreliés dans un espace-temps et un environnement donné et laisse des traces. Les acquis de l'expérience produisent des manières de penser, de se situer, de réagir, de ressentir et d'agir. Ils permettent de vivre des expériences ultérieures de qualité ou gênent l'activité future. L'individu accumule des expériences tout au long d'un parcours, comme celui du parcours professionnel. C'est un processus structuré par une dynamique de formation et de transformation par laquelle l'individu change au fil des expériences. Les expériences répétées inscrivent des codes de penser et d'agir qui font en sorte qu'une situation connue, qu'elle soit complexe ou non, est abordée de manière simple et efficace par celui qui a déjà vécu quelque chose de semblable. Mayen (2013) propose en ce sens de mettre de l'avant quelques débats entourant le concept en précisant qu'un professionnel professionnalisé n'est pas nécessairement un professionnel expérimenté. Il existe beaucoup trop de types d'emplois différents aux tâches non équivalentes pour lesquelles une expérience n'est pas aussi complexe et de qualité que d'autres. Selon lui, l'expérience peut être envisagée avec les règles et les principes propres à

chaque profession. L'expérience devient un facteur de professionnalisation lorsque les situations vécues présentent un potentiel d'apprentissage et de développement assez élevé pour améliorer les manières de penser et d'action qui rendent le travail plus facile, de meilleure qualité. Pour les emplois du domaine du service à la personne, une pratique de travail peu encadrée peut parfois engendrer des manières de faire qui s'éloignent de ce qui est normé.

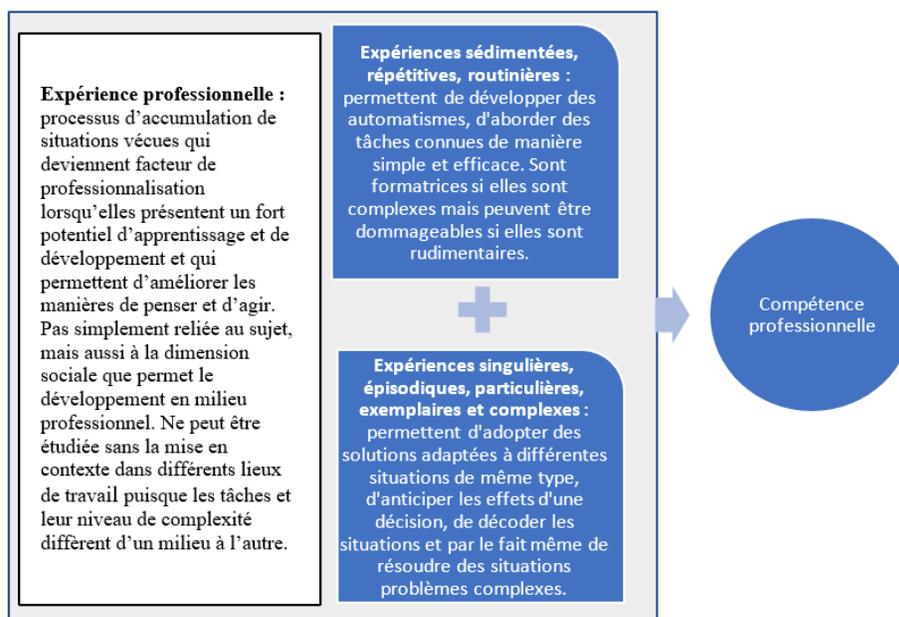
Afin d'approfondir le concept de l'expérience étudiée sous l'angle de la didactique professionnelle, il est intéressant de juxtaposer les interprétations de Bonvalot (1989), Mayen (2013) et Pastré (2002, 2010) à la conception la compétence professionnelle telle que décrite par Rogalski & Leplat (2011). Pour ces derniers, la compétence professionnelle est le résultat de l'addition de l'expérience et des connaissances apprises. Selon eux, les deux notions se complètent. Les connaissances peuvent faciliter l'acquisition de l'expérience et à travers l'expérience se développent des connaissances. Ils distinguent deux types d'expériences qui, combinées, permettent d'acquérir la compétence professionnelle. Voici un tableau qui présente leur définition de la compétence professionnelle.

**TABLEAU 4: Compétence professionnelle développée à travers les différents types d'expériences telle que décrite par Rogalski & Leplat (2011)**

<p align="center"><b>Expériences sédimentées</b></p> <p align="center">(Répétition de tâches dans la pratique, relatives à la mémoire sémantique)</p>	<p align="center"><b>Expériences épisodiques</b></p> <p align="center">(Singularité des situations rencontrées, relatives à la mémoire épisodique, contextuelle)</p>
<p>N'est pas seulement un empilement, mais un processus dynamique qui permet la réorganisation de l'activité en fonction de l'expérience précédente. Les expériences sédimentées sont répétitives, routinières et associées au geste professionnel. Elles ajustent l'habileté pour passer d'un stade conscient à un stade subconscient, ce qui contribue à la difficulté de partage de ce mode d'expérience.</p>	<p>Davantage étudiées sous l'angle de l'incident (perturbation de la sécurité) ou du problème (exigence de compétences nécessaire à la résolution). Les expériences épisodiques sont singulières, particulières, exemplaires et source de nouvelles connaissances. L'expert sera plus déductif de l'impact d'une décision ou d'un geste que le débutant. L'expert décrypte mieux les situations et aura plus tendance à se les rappeler.</p>
<p align="center"><b>ARTICULATION ENTRE LES DEUX</b></p> <p>L'accès à la mémoire sémantique facilite la reconnaissance de l'expérience épisodique et à travers la répétition de situations, l'individu est en mesure d'extraire des informations plus abstraites qui constituent la mémoire sémantique. Sédimentation d'expériences épisodiques : du cas épisode au cas type.</p>	

Ce que nous retenons de la définition de la compétence présentée par Rogalski & Leplat (2011) est que les expériences de travail sont de deux natures. Elles peuvent être répétées et ajustées au fur et à mesure de la construction de l'apprentissage, comme elles peuvent aussi être singulières et relever d'un certain défi. On peut aussi parler de complexité des tâches. L'articulation des deux types d'expériences permet de développer une meilleure vision d'ensemble de la compétence qui permet à un individu de mieux reconnaître les notions abstraites sous-jacentes aux situations. Ce concept devient alors intéressant en ce qui concerne le passage d'une vision de métier à une vision plus pédagogique que les enseignants de la formation professionnelle doivent opérer.

Bref, les notions abordées dans cette section permettent de présenter un modèle de l'expérience étudiée sous l'angle de la didactique professionnelle. La figure 2 présente de quelle manière nous associons ces différentes conceptions de l'expérience.



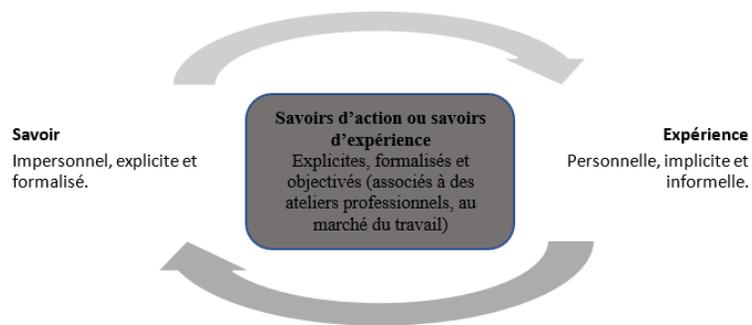
**FIGURE 2:** Conception de l'expérience étudiée sous l'angle de la didactique professionnelle et inspirée de Pastré (2002, 2010), Rogalski & Leplat (2011), Mayen (2013) et Bonvalot (1989)

Bref, Bonvalot (1989), Mayen (2013) et Pastré (2002, 2010) s'accordent sur un élément commun. Tous les trois stipulent que si l'expérience professionnelle est composée d'une accumulation de situations vécues, ces dernières doivent représenter un fort potentiel d'apprentissage pour permettre l'amélioration des compétences. L'expérience doit aussi être mise en contexte pour être évaluée, puisque les différents lieux et les tâches qu'ils proposent au travailleur ne sont pas équivalents dans tous les cas. Lier cette définition de l'expérience professionnelle aux écrits de Rogalki & Leplat (2011) permet de définir ce que représente la compétence professionnelle. Maintenant qu'ont été présentés les définitions de la notion d'expérience en général et en lien avec la didactique professionnelle, il est incontournable de se rapprocher du contexte dans lequel se déroule cette recherche, soit celui de la formation professionnelle.

### **2.1.3 LA NOTION D'EXPÉRIENCE DANS LES RECHERCHES SUR LE DOMAINE DE LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS DISCIPLINAIRES**

Étant le seul moyen élaboré par les universités québécoises pour reconnaître et évaluer les acquis issus de l'expérience de travail des nouveaux enseignants de la formation professionnelle, il est important pour cette recherche d'explorer la notion d'expérience en référence à la démarche de reconnaissance des acquis. Selon Dumet (2013), la reconnaissance et la valorisation des acquis de l'expérience sont à la hausse dans les sociétés contemporaines. Elles instituent une conversion possible entre l'expérience et le savoir.

Pour Dumet (2013), le savoir est de l'ordre du discours oral et écrit. Il est explicite, communicable et formalisé, c'est-à-dire structuré de manière logique qui justifie sa valeur. Il doit être valorisé socialement dans un rapport à la vérité. C'est un ensemble de discours formalisés, explicites et consacrés à la vérité. Il est objectivé, c'est-à-dire représenté par les livres, les écoles, les universités. Il est aussi institutionnalisé puisqu'il est associé à des titres et à des diplômes. La figure 3 présente la relation entre le savoir et l'expérience selon Dumet (2013).



**FIGURE 3: Relation entre le savoir et l'expérience selon Dumet (2013)**

– Selon les écrits de Dumet (2013), si le savoir est relativement indépendant de l'individu, l'expérience est extrêmement personnelle, attachée à une personne et inaccessible aux autres. On peut faire l'expérience de quelque chose lorsque le concept réfère au rapport à une situation ou un état donné. Cependant ici on s'intéresse au concept d'« avoir de l'expérience ». Celui-ci désigne plutôt un vécu au sens philosophique. À l'instar de ce que pense Dewey, plus que l'accumulation d'actions, c'est l'effet que celles-ci ont sur l'individu. Tout comme le spécifient Bonvalot (1989) et Mayen (2013), Dumet (2013) expose le fait qu'avec l'accumulation de l'expérience, le sujet devient plus compétent, performant et efficace.

Holgado & Allard-Martin (2021), examinent l'activité évaluative des experts en reconnaissance des acquis de métier et s'intéressent à la construction faite par ces derniers à propos de la complexité et de la variété des situations de travail décrites par les étudiants dans leur portfolio. Les auteurs stipulent que la notion de compétence est difficile à décrire en mot dans un texte concis et sans contexte réel de travail. La compétence est bien au-delà des tâches effectuées. Elle réfère à la capacité de s'adapter, de réfléchir et de mettre en œuvre des actions concrètes. Leur analyse du travail des experts évaluateurs met en relation trois éléments : la tâche, la situation et l'activité. Ces éléments sont ensuite évalués selon quatre dimensions :

- Les situations que le candidat a vécues et leur enchaînement ;
- La manière d’agir du candidat et sa conformité au regard de celle attendue de la part d’un professionnel expérimenté ;
- Les ressources (connaissances, outils, méthodes) utilisées par le candidat dans ses raisonnements dans et sur l’activité ;
- Les contraintes inhérentes aux situations rencontrées par le candidat et la manière dont elles ont pu constituer un frein [ou un levier] au développement des compétences.

Lors des échanges, sept évaluateurs mettaient de l’avant la notion de variété et douze explicitaient davantage la notion de complexité. Globalement les résultats permettent de constater les différents critères d’évaluation construits par les experts évaluateurs. La majorité d’entre eux fait ressortir la variété des tâches et leur contexte de réalisation, le fait que les tâches présentées ne soient pas de base ou routinières, que le type de tâche soit habituellement confié à des personnes expérimentées et que le contenu du texte soit suffisant. Il s’en dégage aussi que certains experts évaluateurs ont tendance à dévaluer les techniques qui ne sont pas celles qu’ils privilégient personnellement.

« Pour la didactique professionnelle, être compétent revient à maîtriser les situations telles qu’elles se présentent au travailleur, c’est-à-dire d’une part avec leur degré de complexité et d’autre part avec leur degré de familiarité, de « déjà-vu » ou le contraire, de nouveauté, de singularité, ce qui fait la variabilité des situations. Au travail, être compétent demande d’agir avec les situations et parfois même d’agir sur les situations, les modifier pour les rendre maîtrisables » (Holgado & Allard-Martin, 2021, p. 122).

Il est tout de même important de comprendre comment les experts de contenus et les étudiants au baccalauréat en enseignement professionnel, engagés dans un processus de reconnaissance des acquis, caractérisent et conceptualisent leur expérience de métier qu’ils doivent mobiliser à travers leur pratique enseignante. Ce ne sont pas les expériences qui sont prises en compte, mais les acquis disciplinaires élaborés à travers celles-ci (Allard-Martin, 2019 ; Zourhlal, 2019) Cette conception renvoie à l’expression « avoir de l’expérience » et non « faire l’expérience de ». Ici l’expérience est le fruit d’un processus d’apprentissage réalisé à travers l’action et non pas une simple

accumulation d'actions. En plus des caractéristiques de l'expérience comme la complexité et la variabilité mentionnées ci-dessus, il faut prendre en compte celui de continuité de l'expérience (Zourhlal, 2019). Il s'en dégage que les ressources préalables à la compétence sont acquises à l'école, mais la compétence elle-même se développe à travers les expériences réalisées sur le marché du travail. L'étude décrite par Holgado & Allard-Martin (2021) permet de constater que pour une majorité d'experts de contenu, les expériences les plus pertinentes passent par la résolution de problèmes et par la description des manières de s'ajuster. Il s'avère que les auteurs sont en accord avec Bonvalot (1989) sur le fait que plus les situations vécues sont complexes et diversifiées, plus elles sont formatrices.

Breton (2013) explique les difficultés rencontrées par les étudiants qui doivent expliciter leur expérience. Selon lui, et en adéquation avec les travaux de Rogalski & Leplat (2011), les acquis de l'expérience sont inconscients dû au parcours de l'habitué. Les professionnels ont comme pouvoir de nommer uniquement les savoirs qui nécessitent encore des efforts. Les vécus successifs s'accumulent, produisant une disposition à agir et à penser ainsi qu'à anticiper les expériences à venir. Cette sédimentation passive transforme silencieusement les expériences singulières en expériences typiques et habituelles. On assiste alors à une réduction des possibilités perçues. C'est la capacité d'agir efficacement, l'assurance. En revanche, l'inertie dans les manières de faire limite les possibilités d'évolution. L'activité réflexive demandée dans l'élaboration du portfolio exige de le rendre disponible. Il faut décomposer les expériences typiques et les ramener à l'expérience singulière pour en analyser les actes et les processus. Cette reprise d'expériences significatives peut viser le discernement des savoirs incorporés, l'émergence des perspectives dans le parcours professionnel, l'examen approfondi des moments de transition et le repérage des rencontres importantes. S'il s'avère que la professionnalisation de l'expérience passe par la réflexion sur l'action, la tâche que représente l'élaboration du portfolio par les étudiants au baccalauréat en enseignement professionnel s'avère être un outil très intéressant pour aider ces derniers à prendre connaissance de l'expertise développée à travers l'exercice du métier à enseigner, à le rendre explicite et à identifier les pistes de perfectionnement possibles.

## 2.1.4 L'EXPÉRIENCE DE MÉTIER DANS LE DOMAINE DE L'ESTHÉTIQUE

Selon Hétier (2008), les objets et les concepts généraux nous apparaissent tels que nous les avons déterminés par l'expérience antérieure. Ils ont l'efficacité qu'on leur connaît déjà. Il est possible alors de se questionner sur l'efficience d'une même expérience pour tous. Comment peut-on déterminer qu'une expérience est valable sans la confronter à des valeurs ou à l'environnement dans laquelle elle se déroule? C'est pourquoi il s'avère impossible pour cette recherche de s'intéresser à la notion d'expérience sans le confronter à l'environnement précis dans lequel elle s'insère. Étant donné que cette recherche est effectuée dans le domaine de l'esthétique, il est primordial de décrire plus précisément ce qu'on entend par expérience pertinente dans ce domaine. Cependant, il existe peu de documentation officielle traitant du sujet mis à part les travaux réalisés par le Comité sectoriel de la main-d'œuvre (2014) pour qui la profession d'esthéticienne se définit comme suit :

« Dans l'exercice de leur métier, les esthéticiennes et esthéticiens prodiguent des soins esthétiques à l'aide d'un éventail de techniques nécessitant l'utilisation de produits, d'accessoires et d'appareils spécialisés. Tout en procurant un bien-être physique et psychologique à leur clientèle, elles et ils mettent en œuvre différentes techniques pour maintenir une peau saine et améliorer l'apparence du visage et d'autres parties du corps » (CSMO, 2014, p.21).

Bien que l'esthéticienne soit appelée à prendre des décisions qui nécessitent la maîtrise de compétences techniques, une grande dextérité fine et des connaissances approfondies en matière de santé et sécurité, en biologie et en cosmétologie, il n'existe aucune réglementation précise et encadrée en ce qui concerne la profession. En vue de valoriser la profession et d'éliminer la concurrence non qualifiée, le Comité sectoriel de la main-d'œuvre et l'organisme Compétence Québec ont mis sur pied une norme professionnelle en 2014. Le Certificat de qualification professionnelle devient alors la plus haute accréditation en esthétique au Québec. L'accréditation se fait soit par un processus de reconnaissance des acquis, soit par le programme d'apprentissage en milieu de travail. Selon cette norme, l'esthéticienne professionnelle doit détenir six compétences essentielles et trois compétences complémentaires. Le tableau 5 expose ces neuf compétences.

**TABLEAU 5: Compétences Norme professionnelle en esthétique (CSMO, 2014)**

<b>Compétences essentielles</b>
1. Établir des relations interpersonnelles en contexte professionnel.
2. Conseiller la clientèle sur les services et les produits offerts.
3. Effectuer des soins esthétiques de la peau.
4. Effectuer des soins esthétiques des mains et des pieds.
5. Épiler à la cire.
6. Effectuer des activités administratives.
<b>Compétences complémentaires</b>
1. Épiler à l'électricité
2. Épiler par photoépilation.
3. Réaliser un maquillage.

Toutes les compétences incluses dans la Norme professionnelle en esthétique (CSMO, 2014) sont couvertes par les programmes d'études Esthétique (DEP-5339) et Épilation (ASP-5349), toutefois elles ne sont pas mises en œuvre dans tous les établissements qui recrutent des esthéticiennes. Cette diversité, au point de vue du marché du travail, fait en sorte que certains emplois ne permettent pas de pratiquer toutes les compétences enseignées dans les deux programmes. Une esthéticienne travaillant en clinique médico-esthétique ne réalisera pas de maquillage, tandis que celle engagée en comptoir cosmétique en fera très souvent. En revanche, la première aura l'opportunité de réaliser des soins spécifiques du visage alors que la deuxième n'en fera aucun. Ce fait rejoint l'idée de Mayen (2013) selon laquelle tous les emplois ne sont pas équivalents en termes de développement professionnel dû à la diversité des tâches exécutées et à la grande disparité du point de vue de la complexité de celles-ci. Ces notions de diversité et de complexité des tâches rappellent aussi les travaux de Allard-Martin (2019) ainsi que de Holgado & Allard-Martin (2021) qui décrivent ces deux critères principaux utilisés par les experts-évaluateurs de la RAM au BEP pour déterminer le niveau d'expertise acquis par l'exercice d'un métier des étudiants en enseignement professionnel.

En outre, il est important de spécifier que l'esthéticienne est souvent appelée à travailler seule puisqu'une grande majorité d'esthéticiennes occupent le statut de travailleur autonome (41% selon le CSMO, 2014) ou prodigue des services nécessitant une grande intimité. Cette situation d'emploi peut parfois être problématique, car tel que mentionné par Mayen (2013), l'exécution de tâches peu encadrées dans le domaine du service à la personne peut amener à développer des techniques de travail erronées ou désuètes. En adéquation avec Bonvalot (1989) et Zourhla (2019) qui avancent que la formation initiale des travailleurs se termine essentiellement en milieu de travail, la majorité des professionnelles expertes interrogées par le Comité sectoriel de la main d'œuvre (2014) lors de l'élaboration de la Norme professionnelle en esthétique ont mentionné l'importance d'être accompagnées en début de carrière par une professionnelle d'expérience afin d'approfondir les compétences acquises en formation initiale. Elles estiment à trois mois la durée minimale de probation et s'entendent aussi pour spécifier que certaines compétences s'acquièrent par l'exercice du métier en temps réel. À la sortie de l'école, les jeunes diplômées sont en mesure de bien exécuter les tâches, mais elles manquent de rapidité d'exécution, d'assurance dans leurs interactions avec la clientèle et de repérage de solutions en situation problématique. Ainsi, en accord avec les travaux de Mayen (2013), de Pastré (2002, 2010), de Dumet (2013) et de Breton (2013), il est donc possible de conclure qu'une esthéticienne experte en est une qui a acquis, par la pratique, de la rapidité d'exécution, de l'assurance envers sa clientèle, de l'efficacité quant au jugement clinique des différentes situations et qui a développé une dextérité fine plus élevée qu'à ses débuts. Cela s'explique par le fait qu'elle a rencontré des situations problématiques, complexes et variées. Tout comme le spécifient Bonvalot (1989), Allard-Martin, 2019 ; Holgado & Allard-Martin (2021) et Pastré (2002, 2010), si ces situations sont suffisamment significatives, elles lui permettront d'apprendre de l'expérience. Ce sont ces acquis qui détermineront son niveau d'expertise.

Au fil de ses recherches, Perrenoud (1998) montre qu'il est important de reconnaître l'existence et la diversité des savoirs liés à une forme d'expertise professionnelle ou de maîtrise de la pratique. Les savoirs experts ne sont pas jugés pour leur validité théorique, mais pour leur efficacité pratique. En revanche, dans les métiers plus spécialisés, le bon usage des technologies suppose une compréhension minimale des théories sous-jacentes. Les pratiques sociales et professionnelles

ont des bases scientifiques. En ce qui a trait au domaine de l'esthétique, l'expertise pratique ne peut être le seul critère pour départager les expertes des non-expertes. Les technologies utilisées pour prodiguer des soins spécialisés ou des épilations définitives nécessitent que l'esthéticienne maîtrise bien les notions scientifiques sous-jacentes. Par exemple, prodiguer des soins d'épilation définitive (épilation à l'électricité et photoépilation) présente de graves dangers liés à l'intégrité de la peau si le soin est réalisé sur un client présentant une contre-indication grave. Pour être en mesure d'assurer la sécurité de ses clients, l'esthéticienne doit être en mesure de bien identifier les dangers sous-jacents. Toutefois, certaines contre-indications ne sont pas implicitement enseignées ou connues, mais si la professionnelle comprend l'effet des courants de haute fréquence et galvanique ainsi que de la lumière sur la peau et ses annexes, elle sera davantage en mesure de bien identifier les dangers. Cela lui permettra aussi d'offrir un service de grande qualité puisque l'ajustement de son équipement sera optimal. Même chose pour les soins du visage, certaines réactions cutanées peuvent arriver à la suite de l'utilisation de produits cosmétiques. Si cela se produit, l'esthéticienne doit être en mesure d'identifier correctement la composition des produits utilisés pour en trouver la cause et éliminer le problème. Cela lui permet aussi de conseiller judicieusement l'achat de produits correspondant au réel besoin du client. Une bonne connaissance des principes théoriques rendra l'esthéticienne plus efficace et compétente. Une esthéticienne bien informée quant aux principes scientifiques sous-jacents à sa profession aura davantage de jugement quant à la pratique de certaines techniques. Par exemple, la pose de cils exige non seulement une excellente dextérité manuelle mais une connaissance approfondie des notions de physique qui permettent de déterminer le poids supplémentaire qu'un cil naturel peut supporter sans causer de dommages à la paupière ou au follicule. Une esthéticienne qui ne comprend pas ce principe posera des cils sans égard à cette notion, en fonction uniquement des demandes de sa cliente et pourra se retrouver devant une perte excessive et parfois définitive des cils naturels. Nous pouvons donc conclure qu'une esthéticienne experte comprend les principes scientifiques sous-jacents aux techniques et aux produits qu'elle emploie. C'est par la construction, dans la pratique, de concepts pragmatiques (Pastré, 2002), que l'esthéticienne acquiert des manières rapides de faire des diagnostics de situation et d'ajuster efficacement son action.

Finalement, l'évolution constante et rapide des découvertes scientifiques et technologiques ainsi que des tendances dans le domaine de l'esthétique exigent une formation continue rigoureuse pour celles qui veulent conserver leur compétence dans le domaine. Tout comme le mentionne Hétiér (2008) dans ses travaux sur la pensée de Dewey, l'éducation c'est apprendre à continuer de s'éduquer. Cette dimension de l'apprentissage doit être développée chez l'esthéticienne puisque son niveau de compétence professionnelle sera directement proportionnel à sa capacité d'apprendre en continu. L'information consignée dans le tableau 6 servira de base à l'élaboration des outils de collecte de données. Les indicateurs d'une expérience pertinente en esthétique présentés dans ce tableau seront confrontés aux résultats de la collecte de donnée afin de dégager une description de ce que représente réellement une expérience pertinente pour enseigner l'esthétique en formation professionnelle.

**TABLEAU 6: Indicateurs d'une expérience pertinente en esthétique appuyés par la littérature**

<b>Indicateurs d'une expérience pertinente en esthétique</b>	<b>Liens établis avec la littérature</b>
Maîtrise de l'ensemble des compétences essentielles et complémentaires telles qu'énoncées dans la Norme professionnelle en esthétique.	Voir <i>Tableau 5</i> (CSMO, 2014)
Exercer le métier dans des emplois qui permettent le développement de l'ensemble des compétences essentielles et complémentaires en esthétique.	Tous les emplois ne sont pas équivalents en termes de diversité et de complexité des tâches exécutées (Mayen, 2013 ; Allard-Martin, 2019 ; Holgado & Allard-Martin, 2021).  L'expérience est vécue (Mayen, 2013 et Pastré (2010).  Notion de continuité de l'expérience (Dewey, 1938 ; Kolb, 2018). La réelle compétence est développée sur le marché du travail (Zourhlal, 2019).

<p>Être entouré d'un réseau de professionnels expérimentés et compétents au début ainsi que tout au long de sa carrière professionnelle.</p>	<p>La formation initiale se complète en milieu de travail. Dimension sociale de l'expérience : le travailleur apprend au contact des collègues, patrons et professionnels qui l'entourent (Bonvalot, 1989).</p> <p>Les jeunes esthéticiennes doivent être supervisées minimalement les 3 premiers mois en emploi (CSMO, 2014).</p> <p>Les concepts pragmatiques, organisateurs de l'action, sont transmis des experts aux novices (Pastré, 2002).</p> <p>L'exécution de tâches peu encadrées peut amener à développer des mauvaises techniques de travail (Mayen, 2013).</p>
<p>Avoir acquis de la rapidité d'exécution, de l'assurance envers sa clientèle, de l'efficacité à résoudre les problèmes et une excellente dextérité manuelle par l'exécution et la répétition de tâches complexes et variées ainsi que la résolution de situations problématiques typiques et atypiques.</p>	<p>Les expériences répétées permettent d'aborder les situations avec efficacité, assurance et rapidité (Mayen, 2013 ; Rogalski &amp; Leplat, 2011 ; Breton, 2013 ; Dumet, 2013)</p> <p>Les experts arrivent à prélever l'essentiel d'une situation problématique pour se réajuster efficacement (Pastré, 2002).</p> <p>La répétition d'expériences variées, significatives et complexes permet de développer la compétence professionnelle (Bonvalot, 1989 ; Rogalski &amp; Leplat, 2011 ; Allard-Martin, 2019 ; Holgado &amp; Allard-Martin, 2021).</p> <p>L'expérimentation qui sort de l'ordinaire pousse à l'apprentissage durable (Dewey dans Kolb &amp; Kolb, 2018).</p>
<p>Avoir développé des savoirs professionnels liés aux concepts scientifiques sous-jacents au domaine (biologie, cosmétologie) qui lui permettent d'utiliser efficacement, judicieusement et sécuritairement les techniques de travail, les produits professionnels puissants et les technologies spécialisées.</p>	<p>Dans les métiers spécialisés, le bon usage des technologies suppose la compréhension minimale des concepts scientifiques sous-jacents. Les pratiques sociales et professionnelles ont des bases scientifiques (Perrenoud, 1998).</p>

<p>Être engagé dans un processus de formation continue soutenu par la réflexion dans et sur la pratique.</p>	<p>Dewey croit que l'éducation efficace est celle qui permet de continuer à s'éduquer (Hétier, 2008).</p> <p>L'évolution des techniques de travail et des différentes technologies est constante dans le domaine de l'esthétique (CSMO, 2014).</p> <p>L'expérience c'est avoir appris pour l'activité et dans l'activité (Zeitler &amp; Barbier, 2012).</p> <p>Le cerveau apprend par l'expérimentation. L'apprentissage efficace = expérimentation + réflexion + transformation de la pensée. Les situations concrètes de travail ne suffisent pas à l'apprentissage sans la réflexion (Kolb &amp; Kolb, 2018).</p> <p>Pour transformer le vécu en significatif (en expérience), il faut être en mesure de réfléchir (Pastré 2010).</p>
--	--

## 2.2 LA PRATIQUE ENSEIGNANTE

Le but de cette recherche est d'étudier, entre autres, comment est mobilisée l'expérience des métiers dans les pratiques des enseignantes en formation professionnelle. Afin de bien identifier les éléments d'observation, il est essentiel de définir ce que le concept de pratique enseignante représente et d'identifier les différentes tâches qui lui sont associées en général et plus spécifiquement en formation professionnelle et dans le cadre de l'enseignement du métier d'esthéticienne. Finalement, la définition du concept d'expérience amène à définir deux éléments qui semblent indissociables de la mobilisation de l'expérience dans la pratique enseignante, soit la didactisation des savoirs et des expériences de métier et la réflexion sur l'expérience en formation professionnelle.

### 2.2.1 DÉFINITIONS DU CONCEPT GÉNÉRAL DE PRATIQUE ENSEIGNANTE

Selon Altet (2003), la pratique enseignante désigne d'abord ce que les enseignants font dans la classe, cependant elle ne se réduit pas à ça. Elle représente aussi la préparation, la présentation de cours, l'organisation matérielle de la classe, la gestion de classe, l'encadrement des travaux, l'évaluation, le travail avec les équipes pédagogiques et avec les différents partenaires sociaux. Elle n'est pas simplement rationnelle, elle se construit d'approximations et d'ajustements. On peut la

définir comme étant l'ensemble des actes et des comportements observables, mais aussi des procédés de mise en œuvre comme la réflexion, le choix et la prise de décision. Altet (2003) définit la pratique enseignante comme étant une activité professionnelle normée et sociale traduite par la mise en œuvre d'actes contraints et choisis. Tardif & Lessard (1999) expliquent que, d'une part, le travail enseignant est formalisé et fortement contrôlé par les institutions qui imposent les programmes, les évaluations, la division du temps et du calendrier scolaire et les compétences à mettre en œuvre. D'une autre part, le travail enseignant est informel, parsemé d'incertitudes, d'imprévus et d'ambiguïtés qui laissent une certaine marge de manœuvre aux enseignants. Le travail enseignant est aussi influencé par le contexte social dans lequel il s'insère, il ne peut s'abstraire complètement de cette réalité changeante et imprévisible. Dans leurs travaux sur le travail enseignant, Tardif & Lessard (1999) identifient cinq blocs d'activités réalisées par les enseignants. Les activités avec les élèves (enseignement, tutorat, surveillance, récupération, parascolaire, discipline), les activités pour les élèves (préparation pédagogique, correction, rencontres de parents ou avec d'autres acteurs sociaux), les activités avec ou pour les collègues (stagiaires, soutien et échanges pédagogiques), les activités de formation et de développement professionnel (journées pédagogiques, formation, associations professionnelles) et les activités liées à l'organisation scolaire (activités syndicales, comités, chef de groupe, rencontre avec la direction). Cette conception rejoint celle de Bru (1992, 2001), qui suggère que la pratique enseignante ne se limite pas à ce qui se passe dans la classe ou en présence d'élèves. C'est l'ensemble des actions reliées à l'emploi. Ce dernier définit trois catégories de variables d'action, soient les objets (savoirs), le processus (déroulement des activités) et les éléments organisationnels (matériel, équipement, locaux) (Bru, 1992).

« Le travail enseignant ne se borne pas à être un travail d'exécution, mais est aussi un travail de conception, d'interprétation et de réflexivité qui se réalise pour une part dans l'action en présence des élèves dans la classe, ce qui constitue une partie de la face visible de l'activité, mais se poursuit hors le temps de classe, dans un travail d'échange avec ses collègues ou des partenaires de la communauté éducative, de recherche, d'analyse a posteriori de l'action » (Piot, 2005, p. 24).

C'est en s'appuyant sur ces définitions de la pratique enseignante qu'il a été choisi de ne pas se limiter à décrire ce qui se passe dans la classe, mais aussi à l'extérieur de la classe, lors de tâches mentales complexes comme la transposition didactique et la réflexion sur l'action.

Plus récemment, le ministère de l'Éducation du Québec (2020b) a défini treize compétences professionnelles à acquérir pour devenir enseignant. Le tableau 7 présente une version sommaire de ces dernières et les tâches précises s'y rattachant. Le sommaire des tâches résume notre compréhension des écrits du référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant.

**TABLEAU 7: Les 13 compétences professionnelles de l'enseignant (MEQ, 2020b)**

DEUX COMPÉTENCES FONDATRICES	
Compétence 1 : Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture	Interpréter les éléments de culture afin de les intégrer à son enseignement. Faire découvrir aux élèves la diversité des éléments culturels.
Compétence 2 : Maîtriser la langue d'enseignement	Incarner un modèle de communication autant à l'oral qu'à l'écrit.
CHAMP 1 : six compétences spécialisées au cœur du travail fait avec et pour les élèves	
Compétence 3 : Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage	Interpréter un programme d'études afin d'en prioriser les contenus et organiser la matière de manière structurée. Concevoir des activités pédagogiques variées qui permettront le développement des compétences.
Compétence 4 : Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage	Ajuster le contenu de sa planification aux besoins des élèves, aux contraintes du moment et aux imprévus. Piloter les situations d'enseignement apprentissage élaborées précédemment.
Compétence 5 : Évaluer les apprentissages	Prise d'informations variées, suffisantes et pertinentes qui permettront à l'enseignant de porter un jugement professionnel sur le niveau d'acquisition des compétences.
Compétence 6 : Gérer le fonctionnement du groupe-classe	Gérer le temps, l'espace, les relations entre les élèves afin de créer un climat propice à l'apprentissage.
Compétence 7 : Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves	Faire preuve d'inclusion en intégrant des méthodes pédagogiques adaptées, diversifiées et permettant l'acquisition des compétences de manière équitable.
Compétence 8 : Soutenir le plaisir d'apprendre	Proposer des situations d'apprentissage qui sont stimulantes, signifiantes dans le but de stimuler la motivation.
CHAMP 2 : deux compétences à la base du professionnalisme collaboratif	
Compétence 9 : S'impliquer activement au sein de l'équipe-école	Collaborer avec les acteurs éducatifs avec comme objectif commun la réussite des élèves.
Compétence 10 : Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté	S'impliquer activement dans un partenariat avec la communauté, les parents et les élèves.
CHAMP 3 : une compétence inhérente au professionnalisme enseignant	
Compétence 11 : S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession	S'interroger sur sa pratique afin de cibler les éléments d'amélioration. Toujours garder en tête l'objectif d'améliorer sa pratique pour participer à la valorisation de la profession.
DEUX COMPÉTENCES TRANSVERSALES	
Compétence 12 : Mobiliser le numérique	Utiliser le numérique de manière efficace afin d'en faire profiter les élèves et les collaborateurs.
Compétence 13 : Agir en accord avec les principes éthiques de la profession	Adopter et promouvoir des comportements responsables toujours empreints des valeurs de respect et de conscience professionnelle.

Les différentes compétences de l'enseignant présentées dans le tableau 7 ainsi que le détail des principales tâches qui s'y rattachent sont applicables à l'ensemble des enseignants travaillant au Québec, sans égard au secteur d'enseignement. Bien que les tâches qui incombent aux enseignants de la formation professionnelle diffèrent sur certains points, il n'y pas d'autre choix que de se fier à la définition des compétences telle que proposée par le MEQ (2020b). En revanche, pour le bien fondé de la recherche, il est important de définir ce que représente la pratique enseignante dans le domaine de la formation professionnelle.

### 2.2.2 LA PRATIQUE ENSEIGNANTE DANS LE DOMAINE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Dans une analyse du travail enseignant en formation professionnelle réalisée par le ministère de l'Éducation du Québec et la Direction générale de la formation professionnelle et technique (1994), on fait état de quinze tâches liées à la pratique enseignante en formation professionnelle. Ces données révèlent la répartition du temps en pourcentage tel que les enseignants sondés le rapportent.

**TABLEAU 8: Les quinze tâches liées à la pratique enseignante en formation professionnelle selon le MEQ (1994)**

Tâches	Répartition du temps en % selon les enseignants
1. Participer à la planification de l'enseignement du programme	3,2%
2. Planifier l'enseignement d'un module (aujourd'hui appelé compétence)	9,5%
3. Collaborer à l'organisation matérielle	3,2%
4. Préparer la leçon	15%
5. Enseigner	55,1%
6. Assurer le tutorat	2,3%
7. Préparer l'évaluation	8,7%
8. Évaluer	10,6%
9. Superviser des stages et des programmes d'alternance	7%
10. Assurer une collaboration avec l'entreprise	2,4%
11. Participer à la vie de l'école	3,5%
12. Exercer des activités à caractère administratif	2,5%
13. Donner de la formation sur mesure	8,2%
14. Se perfectionner	3,2%
15. Assurer l'entretien de l'équipement et de l'outillage	2,2%
<b>Total</b>	<b>136,6%</b>

Dans un rapport sur l'analyse de situation de travail en enseignement professionnel, le ministère de l'Éducation du Québec et la direction générale de la formation professionnelle et technique (1994) insistent sur le fait que ces tâches supposent des compétences reliées au métier et que la « maîtrise du métier constitue un préalable absolu à l'enseignement en formation professionnelle » (p.22). Le tableau 8 montre spécifiquement l'existence de tâches supplémentaires à celles couvertes par le référentiel des compétences de l'enseignant (MEQ, 2020b), tel que la collaboration à l'organisation matérielle, la collaboration avec les entreprises et l'entretien de l'équipement et de l'outillage.

Gagnon & Beaucher (2016) se sont inspiré des quinze tâches prescrites par le ministère pour proposer un système de pratiques professionnelles de l'enseignant en FP. Le tableau 9 présente ce système de pratiques.

**TABLEAU 9: Système des pratiques professionnelles en formation professionnelle selon Gagnon et Beaucher (2016, p.60)**

Pratiques enseignantes			Pratiques du métier
Pratiques dans l'école		Pratiques hors de l'école	
Pratiques d'enseignement Individuelles (dans sa classe) Collectives (équipe-école)	Pratiques durant les temps interstitiels Tutorat (supervision des élèves en dehors des heures de cours et encadrement de l'activité scolaire) Pratiques de corridor (actions non planifiées)	Supervision (dans la réalisation d'un stage)	
		Partenariat (collaboration avec les entreprises)	
		Enseignement (visites, formation en entreprise)	
	Autres		
Pratiques administratives Relations avec la direction, Centre de services scolaires Paperasse, documents officiels, formulaires	Pratiques de situations formalisées Conseil d'établissement, réunions formelles		

Le modèle de pratique enseignante proposé par Gagnon & Beaucher (2016) est beaucoup plus représentatif de la tâche réelle des enseignants de la FP. Le tableau 9 permet d'ajouter un élément important qui semble ne pas exister dans la documentation officielle du ministère, soit toute la dimension relative aux pratiques du métier.

Malgré tout, l'activité des intervenants en formation professionnelle est peu documentée (Holgado, 2019). C'est pourquoi la seule analyse des documents officiels ne peut pas suffire à rendre compte de la tâche réelle des enseignants de la formation professionnelle. Au Québec, la tâche réelle des enseignants en formation professionnelle dépasse souvent la tâche prescrite. Même si c'est le cas aussi pour leurs homologues des autres secteurs d'enseignement, ils doivent composer avec une contrainte supplémentaire, qui est de devoir reproduire le plus fidèlement possible les réalités du marché du travail. Holgado (2019) structure l'activité enseignante en formation professionnelle selon trois axes :

1. Activité centrée sur l'enseignement : à visée didactique et pédagogique. Cet axe regroupe les activités d'enseignement, mais aussi la préparation de cours qui généralement se fait en dehors des heures prescrites en raison de la lourdeur de la tâche éducative. Cette surcharge de travail amène les équipes à travailler en collaboration pour mettre à profit leurs expertises respectives. De plus, cette collaboration est nécessaire au bon fonctionnement des équipes puisque l'activité des uns conditionne l'activité des autres. La complémentarité des compétences à développer exige une certaine uniformité au sein des équipes.

2. Activité centrée sur les élèves et leur réussite : à visée professionnalisante et socio-éducative. Cette vision professionnalisante s'étend bien au-delà de la réussite des examens. Étant issus du milieu professionnel, les enseignants ont à cœur le développement des compétences plus globales faisant moins l'objet d'évaluations prescrites. On peut penser à l'autonomie, au savoir-être et aux compétences en santé et sécurité. Cet axe comprend aussi la supervision des élèves en dehors des heures prescrites puisque ceux-ci ont besoin d'encadrement pour leurs projets futurs. Les relations avec le marché du travail deviennent alors très importantes.

3. Activité centrée sur les tâches bureaucratiques et de gestion : à visée administrative. Selon l'auteure, ces dernières sont principalement inexistantes dans le référentiel des compétences du MEQ (2020b), ni reconnues, ni valorisées, imprévisibles et nécessaires au fonctionnement des centres de formation professionnelle. La lourdeur de la tâche administrative est une contrainte pour plusieurs enseignants de la formation professionnelle. Ces contraintes administratives complexes sont reliées aux horaires, aux budgets et au matériel disponible, entre autres. Habités à la culture de production, ils ont parfois du mal à s'ajuster à la culture institutionnelle pour laquelle les démarches administratives sont lourdes. Ils se retrouvent impactés par des décisions administratives déconnectées de la culture du métier.

### **2.2.3 LA DIDACTISATION DES SAVOIRS ET DES PRATIQUES DE MÉTIER**

Bien que ces tâches reliées à la pratique enseignante soient importantes à prendre en considération dans le cadre de la recherche, certaines activités plus abstraites nécessitent davantage de définition et d'approfondissement du point de vue théorique. C'est précisément le cas pour ce qui est de la didactisation des savoirs et des expériences du métier. Selon Tardif & Lessard (1999), l'enseignant est un interprète, un décideur et un négociateur en ce qui concerne les programmes et les objectifs de celui-ci. Si la tâche prescrite est formelle, la tâche réelle est plutôt abstraite et empreinte d'opérations invisibles ou peu tangibles lorsque nous observons uniquement le résultat. Cette facette du travail enseignant exige de faire preuve d'autonomie. Les programmes et les curriculums scolaires sont prédéterminés et imposés aux enseignants. En revanche, il revient aux enseignants d'interpréter, d'adapter et de transformer ces prescriptions afin de les mettre en œuvre. Tardif & Lessard (1999) identifient trois phases à cette transformation ; préactive, active et postactive.

1. La phase préactive se traduit généralement par la planification à court, long et moyen terme. Il s'avère que cette planification dépend de la personnalité de chaque enseignant et de son expérience en enseignement. Les enseignants plus expérimentés ont moins de difficulté à avoir une vue d'ensemble du curriculum et se permettent une planification plus souple et plus adaptée aux différents besoins des élèves. Ils font davantage de liens entre les différentes matières et contenus ce qui est sécurisant. Il revient aux enseignants aussi de prioriser certains contenus afin de permettre aux

élèves d'atteindre les objectifs précis des programmes. Cette action semble plus facile pour ceux qui ont une bonne expérience des programmes. Dans le secteur d'enseignement à l'étude par Tardif et Lessard (1999), c'est-à-dire le secteur jeunes, on constate que les enseignants ont plus de difficulté à transposer la matière qu'à maîtriser les contenus disciplinaires. En grande majorité, les enseignants sentent qu'ils en connaissent plus que les élèves. Les quelques cas problématiques répertoriés sont liés à des enseignants qui doivent enseigner une nouvelle matière pour laquelle ils ont reçu peu de formation. Cette information est cruciale pour notre recherche, car avant d'être engagés par un CFP, les enseignants de la FP ne reçoivent aucune formation disciplinaire reliée à leur domaine professionnel, leur maîtrise des contenus est directement reliée à leur expérience antérieure de métier.

2. La phase active, telle que décrite par Tardif & Lessard (1999) se déroule dans l'action au cours de laquelle l'enseignant s'ajuste en fonction des éléments variables et imprévisibles. L'enseignant doit être en mesure de modifier le programme sans en affecter les objectifs finaux, et ce, afin de mettre sur pied des activités innovantes, stimulantes et originales pour les élèves. Il leur revient donc de jumeler certains contenus dans le but de proposer des projets spéciaux. Dans l'action, l'enseignant transmet la matière selon sa propre personnalité. En fonction des capacités développées antérieurement, l'enseignant doit trouver sa propre manière d'intéresser les élèves et de les impliquer dans la situation d'apprentissage. Toujours selon les travaux de Tardif & Lessard (1999), on identifie que dans l'action, les enseignants sont influencés par les représentations qu'ils ont à propos des élèves. Ce qui a été observé globalement dans ces travaux de recherche, c'est que les enseignants remarquent que les élèves d'aujourd'hui sont moins intéressés facilement par la matière enseignée. Ils ne peuvent plus agir comme des détenteurs exclusifs du savoir, mais plutôt agir comme des courroies de transmission parmi tant d'autres. Les enseignants d'aujourd'hui doivent démontrer leur valeur pour légitimer leurs enseignements. À cet égard, il sera intéressant d'identifier de quelle manière les enseignants de la FP font valoir leur expertise vis-à-vis du métier enseigné dans le but de légitimer leurs enseignements au regard des élèves.

3. Finalement, Tardif & Lessard (1999) identifient une troisième phase : la phase postactive qui représente la réflexivité de l'enseignant vis-à-vis son travail. Elle permet le réajustement après l'action, mais aussi en cours d'action. Plusieurs enseignants évoquent que c'est cette réflexion après l'action qui dirige leurs choix en matière de perfectionnement. C'est pourquoi cette dimension sera approfondie au point suivant.

Pour enseigner en formation professionnelle, il ne suffit pas d'être un expert dans son métier. Il faut avant tout avoir l'aptitude de répondre à des besoins concrets et être en mesure de décortiquer sa pratique dans le but de faire évoluer les élèves pas à pas vers l'acquisition de compétences (Gagnon & Beaucher, 2016). Dans le cadre de leur travail, les enseignants mobilisent plusieurs connaissances de sources variées. Elles sont d'ordre personnelles, scolaires, professionnelles, provenant des programmes et manuels scolaires et provenant de leur propre expérience du métier d'enseignant (Tardif & Lessard, 1999). Pour les enseignants de la FP, on peut aussi y ajouter des savoirs préalables issus de l'apprentissage et de la pratique d'un métier. Dans ses travaux, Perrenoud (1998) soulève une question intéressante. Si on reconnaît l'existence de savoirs d'expérience, peuvent-ils faire l'objet d'une transposition didactique ? Selon lui, les praticiens auront tendance à désigner les savoirs issus de la culture générale ou de la culture de métier et non ceux mobilisés dans leur pratique quotidienne. Lorsqu'ils prennent conscience du savoir de leur propre expérience, ils le prétendent intransmissible, surtout lorsque l'on conçoit l'expertise comme un don ou un talent. S'il est plus facile d'attribuer le concept de transposition didactique aux savoirs savants, l'auteur déplore le fait qu'on ne l'associe pas plus aux savoirs d'expérience. En formation professionnelle, on parle davantage d'ingénierie de formation dans laquelle le traitement des contenus relève de l'expertise dans le domaine plus que d'une véritable didactique. L'habileté à transposer les expériences et les pratiques professionnelles en contenu digestible pour les élèves est incontournable pour un enseignant en formation professionnelle. Tâche souvent réalisée inconsciemment, c'est une part de ce qui distingue l'enseignant expérimenté du novice. En début de carrière, les enseignants se réfèrent à ce qui est fait par leurs collègues ou par instinct.

Selon Métral (2020), le curriculum de formation est bien plus que le programme, c'est l'ensemble de la formation : apprentissages, stratégies pédagogiques, processus didactique, supports didactiques et aides pédagogiques, contenus-matières-disciplines, résultats attendus, modalités d'évaluation et modalité de gestion du curriculum. En formation professionnelle, il faut arriver à organiser la cohérence des contenus entre les situations disciplinaires (théorie) et « a-disciplinaires » (ateliers et stages). L'exercice d'une pratique professionnelle est indispensable, mais pas suffisant. La didactisation exige la décomposition, l'objectivation, la théorisation et la prise de distance avec la pratique.

À l'instar de Petit & Oudart (2017), nous pensons qu'il ne suffit pas de regarder, d'imiter et de répéter pour apprendre. C'est pour cette raison qu'il faut s'intéresser aux différentes dimensions nécessaires, entre autres la didactique. Par exemple, en formation professionnelle, l'enseignement de gestes, de savoirs et d'habiletés professionnelles est à la base du cursus d'apprentissage. Le geste professionnel est cependant un objet non observable, c'est le mouvement qui lui est associé qui l'est. C'est un mouvement auquel on attribue une signification. Pour Petit & Oudart (2017), en didactique professionnelle le geste professionnel est associé à la forme opératoire qui relève de la connaissance pratique et qui permet d'agir en situation. Le rôle du formateur est central puisque c'est lui qui doit mettre en scène les situations ; choisir ou inventer des exercices ; expliquer et corriger le geste ; coanalyser le résultat. L'enseignement efficace du geste professionnel exigerait donc du formateur qu'il maîtrise parfaitement celui-ci et qu'il soit en mesure d'analyser le résultat de l'action afin d'ajuster et d'adapter cette dernière avec les élèves.

Mayen (2021), pour sa part, définit la didactique professionnelle comme une forme d'analyse du travail pour en identifier le potentiel d'apprentissage. Pour cet auteur, il ne suffit pas de faire vivre des situations de travail réelles aux apprenants et d'espérer qu'ils en retirent quelque chose, mais plutôt de « *styliser le travail pour le rendre apprenant* » (p.205). Si pour apprendre à agir, les élèves doivent être mis en action le plus souvent possible dans des situations semblables au réel contexte de travail, ces dernières ne peuvent être présentées dans leur version intégrale. Pour permettre l'apprentissage, les situations professionnelles de référence doivent subir une

transformation appelée : transposition didactique ou didactisation. Cette manœuvre exige que l'enseignant soit capable d'identifier des situations de référence et en dégager les savoirs, finalités, enjeux et valeurs sous-jacentes (Bizier, 2014). Cela révèle donc qu'une expérience pertinente pour l'enseignement est celle qui a suscité la réflexion, qui a permis au travailleur de développer des schèmes d'action variés et efficaces qui lui permettent d'anticiper les résultats et d'accompagner les élèves vers la compétence. L'accumulation d'années d'exercice est bien peu suffisante dans cette perspective. Il est impératif que l'enseignant en formation professionnelle arrive à travailler la dimension de la didactique professionnelle et, pour ce faire, il doit être habilité à réfléchir sur ses actions afin d'en dégager l'essentiel. C'est pourquoi il s'avère essentiel d'établir un lien important avec la réflexion sur l'expérience comme élément essentiel au développement professionnel des enseignants en formation professionnelle.

#### **2.2.4 LA RÉFLEXION SUR L'EXPÉRIENCE EN ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL**

Aucune pratique professionnelle ne devrait être faite que de routines. En action, lorsque le praticien est confronté à l'inhabituel, il puise dans les savoirs qu'il possède pour réagir. Il mobilise des savoirs qui sont observables uniquement dans la réflexion et l'analyse (Perrenoud, 1998). Schön (1994), en continuité des travaux de Dewey, a mis de l'avant une théorie selon laquelle les professionnels efficaces sont ceux qui réfléchissent dans l'action et sur l'action. Cette réflexion leur permet de prendre conscience de ce qui devient inconscient dans la pratique. Un ouvrage incontournable sur l'analyse réflexive en enseignement professionnel et technique au Québec réalisé sous la direction de Beaupré et al. (2020) met en évidence plusieurs témoignages intéressants qui permettent d'illustrer les données de la recherche sur cette part incontournable du métier d'enseignant en formation professionnelle. Dans la préface du livre, Métral (2020) expose que la « dimension réflexive [...] est au cœur de cet enseignement : devenir enseignant, apprendre à enseigner et enseigner, c'est forcément entrer dans un régime de réflexivité » (p.vii). Coursol (Dans Beaupré et al., 2020), ancienne enseignante en formation professionnelle, explique bien, dans un témoignage sur son expérience d'insertion professionnelle en enseignement, de quelle manière la pratique réflexive s'est avérée essentielle pour elle. Bien que les apprentissages réalisés au baccalauréat en enseignement professionnel lui aient permis de développer des compétences

pédagogiques, la détermination et l'organisation des contenus à enseigner ont fait l'objet d'une grande détresse en début de carrière. N'étant pas soutenue par des experts de contenu disciplinaire, c'est à son expertise dans le métier enseigné que cette enseignante a dû se référer lorsqu'est venu le temps de déterminer quoi enseigner et surtout pourquoi l'enseigner. Bien que l'entourage immédiat du nouvel enseignant en formation professionnelle soit enclin à partager son matériel didactique et son savoir d'expérience, il en revient à chaque enseignant d'interpréter son programme d'études, d'identifier les savoirs qu'ils jugent plus pertinents à l'exercice du métier tel qu'il le connaît et à choisir, à organiser des activités d'enseignement-apprentissage qui sont représentatives du métier tel qu'il est pratiqué sur le marché du travail. C'est par la réflexion sur son agir professionnel que l'enseignant en formation professionnelle arrive à déterminer les contenus à prioriser et les gestes à enseigner. Tout au long du cadre conceptuel, il a été mis de l'avant que la réflexion sur l'action était à la base non seulement de l'acquisition d'une compétence professionnelle réelle, mais aussi le moteur de la didactisation des savoirs pratiques et théoriques. Il est donc possible d'en conclure que l'enseignant en formation professionnelle doit posséder une forte capacité à réfléchir sur sa pratique reliée à un métier pour arriver à penser son métier de manière décortiquée et intelligible. Ce qui apparaît incontournable dans cette interprétation est que pour être en mesure de mobiliser son expérience de métier dans sa pratique enseignante, un enseignant de la FP doit avoir développé une bonne capacité à réfléchir sur son expérience.

### **2.2.5 LA PRATIQUE ENSEIGNANTE DANS LE DOMAINE DE L'ESTHÉTIQUE**

Lorsqu'une esthéticienne est engagée par un centre de services scolaire, elle doit détenir un DEP en esthétique et une spécialisation en épilation définitive si elle désire enseigner dans les deux domaines. Le programme Esthétique (DEP-5339) comporte 18 compétences et le programme Épilation (ASP-5349) en compte 8. Dans ce domaine, à l'instar de plusieurs autres métiers spécialisés, l'évolution constante des techniques de travail et l'utilisation de technologies mettent en évidence la nécessité d'être engagé dans la formation continue. On peut penser entre autres à l'essor des technologies de photoépilation qui a amené la réforme du programme d'Épilation en 2016. Dans le cadre de l'enseignement, l'esthéticienne sera amenée à enseigner toutes les compétences du programme, et ce peu importe sa spécialité. Selon le ministère de l'Éducation du Québec (2002b),

l'acquisition, l'intégration et la transformation des savoirs en compétences doit se faire dans un contexte s'apparentant le plus près possible de la réalité du marché du travail. Pour y arriver, l'enseignante en esthétique dirige un petit commerce à l'échelle scolaire. Cette tâche comprend la gestion de clientèle réelle, le besoin de faire respecter des règles d'éthique strictes, la réalisation de tâches administratives comme la gestion des paiements, des dépôts et des inventaires. C'est entre autres choses un contexte qui exige que l'enseignant ait une expérience réelle en milieu de travail puisqu'il doit être en mesure de reproduire le plus fidèlement possible ce qui se passe en institut. À leur arrivée dans un centre de formation professionnelle, les nouvelles enseignantes en esthétique doivent apprendre une variété de gammes de produits avec lesquelles elles n'ont possiblement jamais travaillé et réapprendre des protocoles de travail spécifiques à de l'équipement technologique. Même les enseignantes expérimentées doivent être en mesure d'apprendre rapidement les techniques de travail et les protocoles des différentes compagnies. Étant donné que les partenariats avec les fournisseurs et les achats de matériel sont gérés par le centre de services scolaire, les gammes de produits et les outils utilisés sont amenés à changer régulièrement. Cette réalité demande parfois que les enseignantes libèrent du temps de préparation pour réaliser des soins à l'école afin de conserver une certaine compétence en lien avec l'utilisation des appareils spécialisés et spécifiques aux écoles. Comme précisé précédemment, plusieurs savoirs scientifiques sous-jacents à l'exercice de la profession sont enseignés dans les programmes d'études. Pour piloter ce type de compétence, il faut être très à l'aise avec le contenu. Nous pouvons donc postuler que si une esthéticienne experte doit posséder des connaissances approfondies au regard des notions scientifiques sous-jacentes à sa discipline, l'enseignante en esthétique doit les maîtriser à la perfection puisqu'elle sera appelée à s'en servir dans toutes les compétences du programme et à en faire ressortir l'importance aux yeux des futures professionnelles.

L'analyse de la pratique enseignante jumelée à la connaissance de la tâche enseignante du programme d'esthétique (DEP-5339) permet de dégager un modèle illustrant les principales tâches que doivent exécuter ces enseignantes. La figure 4 présente ce modèle. Quatre catégories de tâches ont été retenues, soit celles reliées à l'enseignement, celles reliées à la réussite socio-éducative, celles reliées à la gestion et à la bureaucratie et celles reliées au perfectionnement. Ensuite, il a été

possible d'établir les tâches qui composent chaque catégorie. Cette organisation des éléments théoriques, permettra d'établir des thèmes utiles à la conception des outils de collecte de données et permettra ensuite d'organiser les résultats selon les différentes catégories.



**FIGURE 4: Système de pratiques professionnelles inspiré de Gagnon & Beaucher (2016), Lessard & Tardif (1999), Holgado (2019) et adapté pour l'enseignement des soins esthétiques**

Pour établir le système de pratiques professionnelles présenté à la figure 4, il a fallu juxtaposer certains éléments énoncés dans cette section. Premièrement, tel que décrit par Altet (2003), Bru (1992, 2001) et Piot (2005), il est important de ne pas se limiter aux activités d'enseignement, mais englober tous les aspects de la pratique. Les éléments tout d'abord retenus sont les trois premières catégories d'activités telles que présentées par Holgado (2019), soient celles centrées sur l'enseignement, celles centrées sur les élèves et leur réussite et celles centrées sur les tâches bureaucratiques et de gestion puisque ces dernières faisaient aussi écho aux blocs d'activités proposés par Lessard & Tardif (1999). À ces trois premières catégories a été ajoutée celle sur le perfectionnement étant donné que c'est une catégorie d'activité qui avait aussi été exposée dans le modèle de pratique proposé par Gagnon & Beaucher (2016), Lessard & Tardif (1999) ainsi que par le MEQ (1994). Ces quatre grandes catégories ont par la suite permis de classer toutes les tâches

qui avaient été exposées par les différents auteurs mais principalement par la description de la tâche enseignante dans le secteur professionnel des soins esthétiques.

### 2.3 SYNTHÈSE

Le deuxième chapitre a permis de définir avec davantage de précision les deux concepts présents dans notre question de recherche. Tout d'abord, quelques repères pour déterminer ce que représente une expérience pertinente en esthétique ont été établis. Ensuite, les différentes tâches qui composaient la profession enseignante dans le secteur de la formation professionnelle et plus précisément dans le programme d'esthétique ont été définies. La mise en commun des éléments présentés dans ce chapitre permet de proposer une figure synthèse du cadre conceptuel.

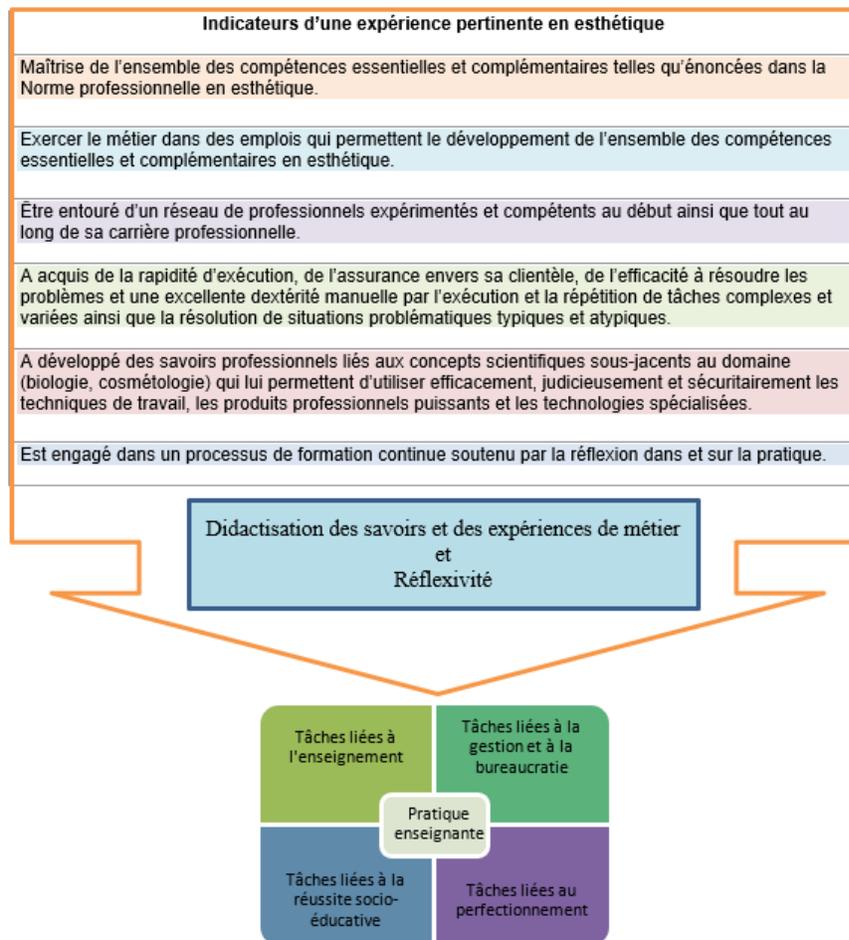


FIGURE 5: Figure synthèse du cadre conceptuel

La figure 5 présente un schéma simplifié des notions abordées dans le cadre conceptuel. Dans le haut de la figure, nous avons repris les indicateurs d'une expérience pertinente en esthétique tels que présentés dans le tableau 6. Ensuite, nous les avons assemblés dans une forme fléchée qui réfère à la mobilisation de cette expérience dans la pratique enseignante et plus précisément à travers chacune des tâches que nous avons identifiées dans la figure 4. Dans cette flèche, nous avons ajouté les concepts de didactisation des savoirs et des expériences de métier et la réflexivité en formation professionnelle qui, à la lumière des lectures réalisées, sont deux actions incontournables à réaliser pour un enseignant en formation professionnelle. Il est important à cette étape de préciser que le terme réflexivité utilisé dans ce contexte réfère à la réflexion sur l'expérience de métier. Afin de cibler les éléments essentiels à retenir pour la collecte de données et leur analyse, des objectifs précis basés sur les notions abordées dans le cadre conceptuel ont été retenus. Voici donc les deux objectifs qui guident cette recherche :

**Objectif 1 : Identifier les éléments qui caractérisent une expérience de métier pertinente pour enseigner l'esthétique en formation professionnelle.** Pour ce faire, les indicateurs d'une expérience pertinente en esthétique (tableau 6) seront repris dans le but de les valider, de les réorganiser et de les corriger le cas échéant.

**Objectif 2 : Décrire et expliquer la manière dont les enseignantes en soins esthétiques mobilisent les éléments de leur expérience de métier à travers leur pratique enseignante.** Pour ce faire, les moyens utilisés par les enseignantes pour mobiliser leur expérience de métier seront examinés en se référant aux différentes tâches de la pratique enseignante telles que présentées dans la figure 4.

L'atteinte de ces deux objectifs permettra d'identifier plus spécifiquement les éléments issus de l'expérience de métier qui sont mobilisés dans la pratique enseignante ainsi que d'en comprendre les principaux mécanismes. Il est aussi souhaité que les résultats de cette recherche puissent permettre de proposer des pistes réflexives pour aider à recruter des enseignants sur la base de leur expérience du métier, à les former et à les accompagner.

## **CHAPITRE 3**

### **MÉTHODOLOGIE**

Les premières études portant sur les pratiques enseignantes visaient davantage l'amélioration des processus d'enseignement. Depuis le début du XXI<sup>ème</sup> siècle, on les étudie davantage dans leur contexte en prenant en compte plusieurs variables afin de mieux les comprendre (Vega, 2013). La présente recherche de type qualitative-interprétative s'inscrit dans ce paradigme compréhensif, suivant le modèle itératif et inductif de production des connaissances (Gaudet & Robert, 2018). L'objectif est de comprendre la dynamique d'un phénomène dans sa globalité grâce à l'accès direct à l'expérience des praticiens. Pour ce faire, l'étude de cas a été choisie comme approche et comme méthode de recherche.

#### **3.1 L'ÉTUDE DE CAS**

La présente recherche est à visée heuristique puisque l'objectif principal est d'identifier les éléments issus de l'expérience de métier qui sont mobilisés à travers la pratique enseignante. Pour ce faire, nous avons opté pour l'étude de cas interprétative qui s'apparente globalement au modèle de Merriam (1988). L'étude de cas interprétative, telle que décrite par Merriam (1988), permet d'obtenir des données qui serviront à établir des catégories conceptuelles ou à illustrer celles préalablement établies avant la collecte. Comme le souligne Gagnon (2012), l'étude de cas comme méthode de recherche s'intéresse aux spécificités d'un phénomène. Elle est appropriée pour décrire et expliquer des processus individuels et collectifs. Elle offre la possibilité de fournir une analyse en profondeur des phénomènes dans leur contexte, de développer des paramètres historiques et de mettre en évidence une forte validité interne par l'étude de phénomènes authentiques. Cette méthode se prête bien au sujet de la recherche puisqu'il sera précisément axé sur l'étude des éléments d'expérience qui sont mobilisés dans les pratiques professionnelles d'enseignantes en esthétique. Comme le spécifient Dupin de Saint-André et al., (2010), l'étude de cas ne permet pas de porter un jugement quant à l'efficacité des pratiques, mais plutôt de les décrire, de les expliquer et de les comprendre. Afin de présenter globalement le processus envisagé pour réaliser la présente

recherche un devis méthodologique a été produit en s'inspirant des écrits de Paillé (2007) et de Gagnon (2012). Ce dernier a servi de guide aux étapes subséquentes.

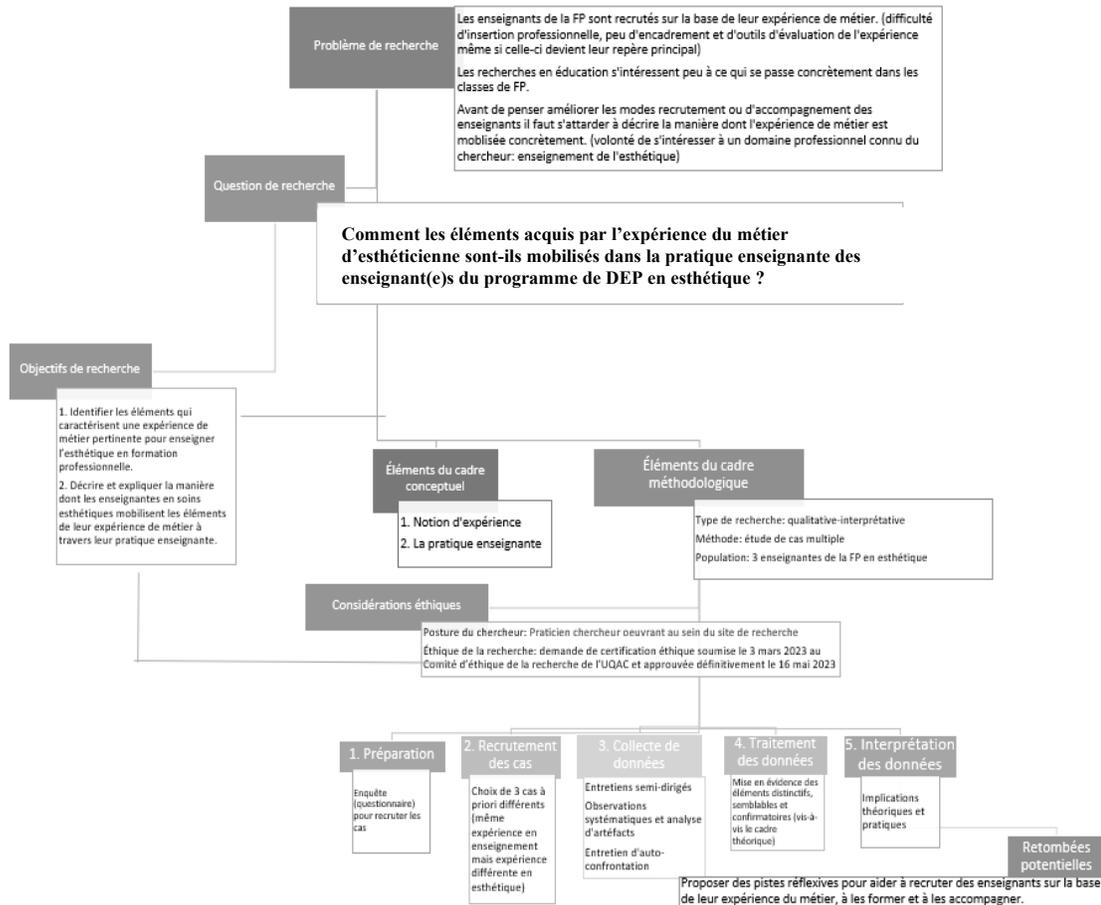


FIGURE 6: Devis méthodologique inspiré de Paillé (2007) et Gagnon (2012)

### 3.2 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Comme le spécifient Gaudet & Robert (2018), toute recherche qualitative qui implique des sujets humains doit respecter des normes d'éthique qui se basent sur des fondements comme la dignité, l'intégrité et la justice. Ces considérations éthiques permettent ensuite de faire des choix judicieux en matière d'outils de collecte de données et d'analyse.

En effet, étant à la fois chercheuse et praticienne œuvrant comme enseignante au sein d'un centre de formation professionnelle depuis huit ans, ma proximité avec l'objet de recherche doit être prise en compte. Si la relation du chercheur avec le site de recherche peut occasionner un certain malaise ou constituer un obstacle pour certains chercheurs (Jaccoud & Mayer, 1997; Poupart et al., 1997), c'est tout à fait le contraire dans le cas qui nous concerne. Comme l'exposent Poupart et al. (1997), cette proximité peut tout à fait être un avantage en ce qui concerne la réciprocité des perspectives et la compréhension du milieu. Le biais serait davantage lié à la difficulté d'adopter une posture critique lorsque le site est bien connu du chercheur (Poupart et al., 1997). Comme notre objectif est plutôt compréhensif que critique, nous considérons que cela diminue considérablement le biais possible. De plus, cette posture est à la base de l'orientation de la problématique et de la rédaction du cadre conceptuel. Cette position donne accès à de la documentation privilégiée. Si le fait de bien connaître le milieu de recherche permet de s'y insérer facilement, il peut aussi créer un autre biais chez le chercheur. Il pourrait entre autres être tenté de se limiter dans les questions ou les observations parce qu'il croit connaître les réponses. Cela nécessite donc une plus grande préparation des entretiens et des observations (Albarelo et al., 2011). Le principal défi est de ne pas laisser sa propre interprétation des situations primer sur tout le reste. Ce biais possible sera diminué par le recours à différents outils de collecte et d'analyse et l'élaboration d'outils de collecte de données structurés.

### 3.2.1 DEMANDE DE CERTIFICATION ÉTHIQUE

Étant donné que cette recherche implique la participation d'enseignants en formation professionnelle, il fallait réfléchir aux enjeux éthiques en lien avec leur sollicitation. Comme spécifié par Gaudet & Robert (2018), il faut s'assurer de respecter le consentement libre et éclairé des participants de la recherche ainsi que de protéger leur anonymat. C'est pourquoi avant d'effectuer le recrutement de participants, une demande de certification éthique a été soumise le 3 mars 2023 au Comité d'éthique de la recherche de l'UQAC. Elle a été approuvée définitivement le 16 mai 2023. Cette dernière est déposée à la fin ce travail.

### 3.3 PRÉPARATION DE LA COLLECTE DE DONNÉES

Dans l'approche par étude de cas, les informateurs peuvent être sélectionnés de différentes manières, soit en fonction des caractéristiques répondant à un modèle statistique, soit en fonction des informations précises recherchées, mais aussi selon des qualités personnelles, des disponibilités et de la relation de confiance établie (Jaccoud & Mayer, 1997). Pour répondre aux objectifs fixés au départ, cette étude porte sur quelques cas *à priori différents* (Albarello et al., 2011). Ce choix méthodologique permet de mettre en évidence des différences et des ressemblances en ce qui a trait à la nature de l'expérience et à la mobilisation de celle-ci. Pour ce faire, ce qui a été retenu est la méthodologie qualitative (Gaudet & Robert, 2018) permettant de circonscrire des données relatives aux années d'expérience de métier (années d'exercices, emplois occupés, tâches effectuées et expertise développée) et d'expériences d'enseignement ainsi que des données relatives à la pratique enseignante (entretiens semi-dirigés, observations, analyse d'artéfacts et entretiens d'explicitation). Tel que suggéré par Gauthier (2009), le nombre de participants a été établi en fonction de la capacité à analyser les cas en profondeur. Il a donc été décidé de sélectionner un nombre restreint de candidats. Afin de cibler les cas étudiés, un questionnaire (Annexe 1) a été distribué à toutes les enseignantes du département d'esthétique d'un centre de formation professionnelle établi au Québec. Les résultats de celui-ci ont été analysés de manière confidentielle afin de cibler les cas qui présentaient des caractéristiques différentes quant au nombre d'années d'exercice du métier

d'esthéticienne et les emplois occupés, mais des caractéristiques semblables quant aux années d'expérience en enseignement. Ce choix méthodologique permet de comparer les types d'expériences et leur mobilisation dans la pratique sans avoir de biais relativement à l'expérience en enseignement. La volonté de s'engager dans la démarche a aussi été prise en compte.

### 3.4 CHOIX DES CAS

En fonction des critères préalablement énoncés, quatre enseignantes ont été sélectionnées. Cependant, une des candidates choisies a dû se retirer par manque de temps pour pouvoir participer à la recherche. Pour des raisons de confidentialité, il a été demandé aux candidates de choisir un pseudonyme pour les identifier tout au long de la recherche. Voici donc un tableau résumant les principales caractéristiques des trois participantes.

**TABLEAU 10: Résumé des données recueillies dans le questionnaire pour le choix des cas**

	<b>Rose</b>	<b>Lily</b>	<b>Claire</b>
<b>Formation initiale en esthétique et épilation</b>	DEP Esthétique (1995) ASP Épilation à l'électricité (1996)	DEP Esthétique (1998) ASP Épilation à l'électricité (1998)	DEP Esthétique (1999) ASP Épilation à l'électricité (2000)
<b>Années d'expérience dans l'exercice du métier d'esthéticienne avant l'enseignement</b>	Entre 13 et 16 ans	Entre 5 et 8 ans	Entre 5 et 8 ans
<b>Années d'expérience dans l'exercice du métier d'esthéticienne pendant l'enseignement</b>	Moins de 5 ans	Entre 5 et 8 ans	Entre 5 et 8 ans
<b>Résumé des différents emplois occupés en tant qu'esthéticienne</b>	Esthéticienne/ électrolyste (employée et travailleuse autonome) Cosméticienne Représentante/ formatrice	Cosméticienne Esthéticienne/ électrolyste (employée et travailleuse autonome) Formatrice	Esthéticienne/ électrolyste (employée et travailleuse autonome)
<b>Années d'expérience en enseignement (esthétique et épilation)</b>	Plus de 16 ans	Plus de 16 ans	Plus de 16 ans
<b>Formation disciplinaire en enseignement</b>	Certificat en enseignement professionnel complété	Bac en enseignement professionnel complété	Certificat en enseignement complété Bac en enseignement professionnel partiellement complété (70 crédits réussis)

### 3.5 DÉMARCHE DE COLLECTE

La collecte de données s'est déroulée sur une période de sept mois. Au départ, il avait été projeté de terminer la collecte de données au mois de décembre 2023, mais la dernière séquence a dû être reportée au mois de janvier 2024 en raison de la disponibilité des enseignantes. Suivant le modèle de Merriam (1988), les étapes de collecte et d'analyse de données se sont faites de manière continue, c'est-à-dire que les données ont été analysées au fur et à mesure de la collecte afin de réajuster au besoin les outils et les stratégies privilégiées.



FIGURE 7: Démarche de collecte de données

### 3.6 MÉTHODES DE COLLECTE ET DE TRAITEMENT DES DONNÉES

Selon Gagnon (2008), Altet (2003) et Bru (2001), lorsqu'on s'intéresse à la pratique enseignante, il est primordial de ne pas se limiter aux pratiques d'enseignement, mais de s'attarder à tout ce qui se passe dans et en dehors de la classe. Afin d'avoir accès à l'ensemble des tâches et des activités de la pratique enseignante, cette recherche s'intéresse autant à la pratique observée, qu'aux déclarations de l'enseignant au sujet de sa pratique.

Le premier angle sous lequel est étudié la pratique enseignante se définit par son caractère plus concret et tangible. Si certains auteurs (Araújo-Oliveira, 2021; Dehon & Derobertmassure, 2015; Vega, 2013 ; Gagnon, 2008) utilisent le terme de pratiques effectives, nous nous référons davantage à la vision de Bru (2004) qui les qualifie plutôt de pratiques observables. Cette dimension permet

d'analyser des situations concrètes mises en œuvre par des professionnels dans des contextes variés (Araújo-Oliveira, 2021). Pour ce faire, on peut observer en classe ou analyser un enregistrement vidéo des situations réelles d'enseignement.

Le deuxième angle, sous lequel la pratique enseignante peut être analysée, permet de faire ressortir les représentations et les conceptions qu'ont les enseignants à propos de leur propre pratique enseignante. Cela se traduit par le discours que tiennent les praticiens au sujet de leur propre pratique. Ce dernier peut être exposé en entrevue ou détaillé dans un journal de bord (Araújo-Oliveira, 2021). Ce que nous pouvons consigner à l'aide de ces différents outils méthodologiques sont appelées des pratiques déclarées par certains auteurs (Araújo-Oliveira, 2021; Dehon & Derobertmassure, 2015; Vega, 2013). Pour notre part, nous nous référons davantage à Bru (2004) qui estime qu'il faut davantage parler de déclarations de l'enseignant au sujet de ses pratiques. Ces dernières permettent au chercheur d'avoir accès aux intentions et aux décisions qui justifient les actes observables (Bru, 2004). Hatano & Le Meur (2011) précisent que l'analyse de l'activité a pour objectif de rendre intelligible ce que font les gens et les manières dont ils le font au moment où ils agissent. Les auteurs répertorient trois catégories de tracés de l'activité, soit le discours sur l'activité, les observations de l'activité et le discours sur les observations de l'activité. C'est principalement dans l'optique de couvrir plusieurs dimensions de la pratique enseignante que différents outils de collecte ont été choisis.

### **3.6.1 ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS**

L'entretien qualitatif est un outil indispensable à la compréhension des conduites sociales. Il permet une interprétation et une compréhension juste des dilemmes et des enjeux auxquels font face les acteurs (Poupart et al., 1997). C'est une manière de rendre compte du point de vue des acteurs et d'en tenir compte pour comprendre leur réalité. Cela permet de faire ressortir les représentations des acteurs qui sont les mieux placés pour le faire. L'acteur interviewé devient un informateur clé, un témoin privilégié (Poupart et al., 1997). L'entretien peut être utilisé comme un outil d'extraction, de coconstruction ou de conversation. Il peut se dérouler en groupe ou individuellement. Il se décline en trois types, soit dirigé, semi-dirigé ou non-dirigé (Gaudet & Robert, 2018). Dans le cadre de cette

recherche, le discours des enseignants en FP est essentiel afin de définir et de préciser les objets de nos observations. Pour ce faire, nous avons opté pour des entretiens individuels de type semi-dirigés. Tel que décrit par Gaudet & Robert (2018), ce type d'entretien permet d'amener les participants à décrire leur expérience et ainsi coconstruire le récit. À ce titre, l'intervieweur tient le rôle de facilitateur qui devra faire preuve d'une grande écoute afin de guider le participant dans l'exploration de son propre univers. Selon Poupart et al. (1997), pour qu'un entretien soit valable, il faut arriver à obtenir la collaboration de l'interviewé. Évidemment cette collaboration doit être obtenue de manière éthique principalement en se faisant accepter socialement par l'interviewé et en tentant de lui faire voir les implications de sa participation et les retombées positives sous-jacentes. En ce qui concerne la présente recherche, l'objet a été construit en fonction des réels enjeux du milieu, ce qui facilite l'acceptabilité au sein même du site de recherche.

Par ailleurs, selon Poupart et al. (1997), quelques éléments de mise en scène doivent être privilégiés pour créer un climat calme et de confiance : le choix d'un bon moment de disponibilité pour la personne interviewée, le choix d'un endroit familier, calme et exempt d'éléments de distraction nuisibles au déroulement de l'entretien. Il importe aussi de réduire les effets négatifs potentiels des instruments d'enregistrement ou de prise de note. Enfin, le chercheur doit faire preuve d'écoute, d'empathie et d'intérêt en privilégiant l'initiative de l'interviewé et la spontanéité du discours.

Dans le cadre de la recherche, un canevas d'entretien (Annexe 2) a tout d'abord été élaboré à l'aide des informations détaillées dans le cadre conceptuel (Tableau 6 et figure 4). Nous avons ensuite réalisé les entretiens sur le milieu de travail des participants, en planifiant des plages horaires prédéterminées, dans un local isolé et exempts de distractions potentielles. Les entretiens ont été enregistrés sur un support vidéo, ce qui a permis au chercheur de limiter la prise de notes au minimum et de faciliter la rédaction du verbatim d'entrevue. Pour éviter les pertes d'éléments d'information, la retranscription des verbatim et leur codage à l'aide du logiciel N'Vivo ont été réalisés tout de suite après la tenue des entretiens. Cela a permis de réduire au minimum les oublis et de tenir à jour les notes analytiques du chercheur

### 3.6.2 OBSERVATIONS EN SITUATION

L'observation comme outil de collecte de données dans les recherches du domaine social peut être associée à différents modèles épistémologiques et ainsi avoir des visées multiples. En référence aux conclusions présentées par Jaccoud & Mayer (1997), les observations en situation ont été d'abord réalisées dans une visée interprétative, puisque nous cherchions à découvrir des éléments de l'expérience mobilisés par les enseignantes participantes tout en mettant en premier plan le caractère subjectif des participantes. Ensuite, nous croyons essentiel de spécifier notre adhésion à un modèle d'imprégnation (Jaccoud & Mayer, 1997) puisque l'engagement même du chercheur praticien permet une compréhension approfondie du phénomène à l'étude. Gaudet & Robert (2018) mentionnent que l'observation en situation peut être réalisée de manière dissimulée ou à découvert. Dans le cadre de la recherche, c'est une position à découvert qui a été retenue. Selon les auteurs, l'observation peut être dirigée ou ouverte. Dans le cas de la présente recherche, l'observation ouverte a été privilégiée, puisque nous sommes restés flexibles quant au contenu à observer afin de s'ajuster au fil du temps. Pour consigner les données de l'observation en situation, l'enregistrement vidéo a été choisi. Étant donné que l'enseignement de l'esthétique en formation professionnelle comporte une grande part d'intimité et de relation confidentielle avec la clientèle, nous avons décidé d'observer des séquences d'enseignement qui impliquaient uniquement des élèves à qui nous avons fait signer un formulaire de consentement. Par souci de respect de l'intimité, nous avons à l'occasion coupé la caméra et consigné nos observations par écrit. Jaccoud & Mayer (1997) spécifient que les notes de terrain sont indispensables à la collecte des données de l'observation et qu'elles peuvent être de plusieurs ordres ; méthodologiques (rendre compte du déroulement de l'activité et de l'intégration du chercheur), théoriques (visant une interprétation théorique de la situation) et descriptives (date, lieu et durée). Pour cette raison, nous avons circonscrit nos observations et nos réflexions dans un cahier de notes manuscrites qui ont servi à enrichir la transcription des comptes-rendus d'observation sous forme de synopsis vidéo (Annexe 3) inspirés du modèle de Blaser (2009). Les synopsis ont été réalisés et codés à partir du logiciel N'Vivo dans la semaine suivant chaque observation afin de limiter la perte d'informations.

### **3.6.3 ANALYSE DOCUMENTAIRE**

Davantage que de l'aspect visuel, l'observation comme méthode de collecte de données comprend aussi l'analyse de documents produits ou utilisés par le milieu (Gaudet & Robert, 2018). C'est dans cette optique que différents éléments de la pratique enseignante ont été observés, c'est-à-dire par l'analyse d'artéfacts qui permettent de visualiser certaines tâches de préparation. Dans le cas présent, nous avons cru pertinent d'avoir accès à du matériel de préparation de cours, du matériel didactico-pédagogique et même d'évaluation pour nous permettre de rendre compte d'une part plus objective du travail enseignant. Dans le but de documenter l'apport de l'expérience dans la préparation de cours ou dans la création d'activités, nous avons choisi de récolter le travail des enseignants et de relever des indices qui pourraient parfois être difficilement explicites autrement. Selon Gaudet & Robert (2018), on peut utiliser le document en tant que source ou en tant qu'agent d'information. Dans l'optique de notre recherche, les documents ont davantage été analysés selon une approche du spécimen, c'est-à-dire en tant qu'agent puisque ce ne sont pas simplement les renseignements du contenu qui nous intéressaient, mais aussi la démarche de production. Nous nous intéressons principalement aux raisons qui ont motivé la création du document, au contexte de réalisation et aux intentions sous-jacentes, c'est pourquoi nous avons utilisé ces documents pour orienter la discussion lors des entretiens d'autoconfrontation.

### **3.6.4 ENTRETIENS D'AUTOCONFRONTATION**

Puisque le discours des enseignants n'est pas simplement dicté, qu'il sous-tend toujours une intention qui est observable par la rétroaction de l'enseignant sur une situation, nous ne pouvons pas nous limiter à l'observation de situations ou l'analyse d'artéfacts (Tardif & Lessard, 1999). Nous devons interroger les enseignants pour faire valoir leurs intentions dans l'action. Si la simple observation comme méthode de recherche peut parfois être considérée avec une faible validité scientifique, la multiplication des outils d'analyse peut neutraliser cet effet (Merriam, 1988). La corroboration des résultats d'analyse par les acteurs concernés est, entre autres, un moyen efficace de valider les données recueillies (Jaccoud & Mayer, 1997; Merriam, 1988). Pour cette raison, nous avons réalisé des entretiens d'autoconfrontation après les observations et l'analyse documentaire

afin de croiser nos interprétations avec celles des enseignantes observées. Pour ce faire nous avons choisi d'opter pour des entretiens d'autoconfrontation tels que décrits dans la classification que proposent Hatano & Le Meur (2011). Ce type d'entretien est de premier niveau puisque que notre objectif de compréhension consiste à faire verbaliser le participant après l'activité, sur la base de traces relevant le comportement de ce dernier. Préalablement à chaque rencontre, nous avons sélectionné des éléments d'observation à aborder avec chaque participante. Lors des dernières rencontres avec chaque enseignante, nous avons visionné ces éléments précis de l'observation et nous leur avons posé des questions afin de faire ressortir les intentions qui sous-tendent certains gestes, certains commentaires. Nous avons procédé de même pour les éléments didactiques qui nous avaient été fournis par chaque enseignante. Les entretiens ont fait l'objet d'une captation vidéo. Dans la semaine suivant les derniers entretiens, nous avons retranscrit les verbatim d'entrevue et nous les avons codés à l'aide du logiciel N'Vivo.

### **3.7 PLAN D'ANALYSE**

Nous avons choisi de construire notre plan d'analyse en fonction des écrits de Gaudet & Robert (2018). Ce plan se divise en trois grandes étapes, soient l'analyse verticale, l'analyse horizontale et l'analyse transversale. Bien que les étapes soient ici décrites de manière distincte, ces dernières ont été réalisées de manière continue, dans un va-et-vient constant entre les différentes sources d'information.

#### **3.7.1 ANALYSE VERTICALE**

Sur la base individuelle de chacun des cas, nous avons débuté par la synthèse et le codage de chacune des sources d'information. Tout d'abord, nous avons commencé par les entretiens individuels. Après les trois premiers entretiens individuels, nous avons procédé à la transcription des verbatim. Au début de chacun des verbatim, nous avons identifié le matériel en fonction du pseudonyme choisi par chacune des participantes. Nous avons ensuite consigné les informations relatives au contexte de réalisation, c'est-à-dire la date, le lieu, la durée et la technique de rapportage. Ensuite, pour chacun des verbatim, nous avons procédé à une relecture approfondie du matériel afin

de s'en approprier le sens et de noter nos premières impressions analytiques. Un premier résumé a été ensuite réalisé pour chaque entretien et les verbatim ont été codés à l'aide du logiciel N'Vivo, en fonction des catégories que nous avons préalablement recensées dans le cadre conceptuel (figure 4 et tableau 6). Cette première étape de codage a permis de faire émerger des codes relatifs à la mobilisation de l'expérience dans l'enseignement (Annexe 4). Une combinaison des codes émergents des trois premiers entretiens nous a servi de base pour l'analyse des sources d'informations subséquentes.

En deuxième lieu, nous avons procédé aux séquences d'observation en classe. Au total, nous avons réalisé deux observations par participante. À la suite de chacune des observations, nous avons procédé à la rédaction d'un synopsis vidéo incluant une description du contexte de réalisation et une retranscription des échanges et des éléments d'observation. Après une relecture approfondie de chaque synopsis, nous avons relevé les éléments clés qui avaient un lien avec l'expérience de métier. Chaque synopsis vidéo fut par la suite codé à l'aide du logiciel N'Vivo et cette étape de codage a fait émerger des nouveaux concepts qui n'avaient pas été abordés dans nos premiers entretiens (Annexe 4). Ces derniers ont guidé la préparation de nos entretiens d'autoconfrontation.

Troisièmement, nous avons procédé à la consignation des différents documents de travail qui avaient été fournis par les participantes lors des six séances observées. Pour chacun des documents, nous avons tout d'abord créé une fiche descriptive. Cette fiche descriptive a permis de coder le matériel à l'aide du logiciel N'Vivo et ce codage a aussi fait émerger des nouveaux concepts qui n'avaient pas été abordés dans les sources précédentes (Annexe 4). Ces derniers ont aussi guidé la préparation de nos entretiens d'autoconfrontation.

Finalement, pour chacune des participantes, nous avons procédé à la mise en commun des différentes sources d'information, ce qui nous a permis de cibler les éléments à éclaircir avec chacune d'entre elles en entretien d'autoconfrontation. Des grilles d'entretien personnalisées ont donc été créées à l'aide des séquences vidéo sélectionnées pour chacune des participantes. Après chaque

entretien d'autoconfrontation, nous avons procédé à la rédaction de verbatim d'entrevues, que nous avons par la suite codés à l'aide du logiciel N'Vivo.

### **3.7.2 ANALYSE HORIZONTALE**

Dans un premier temps, nous avons comparé les données des différentes sources, et ce, de manière individuelle pour chacun des cas, afin d'établir des liens entre les informations données par le participant lors de ses deux entretiens, les informations recueillies lors des observations et celles obtenues par l'analyse documentaire. Cette première analyse horizontale a permis d'établir des liens entre les différentes données recueillies et d'élaborer une synthèse établissant le profil de chacun des cas.

### **3.7.3 ANALYSE TRANSVERSALE**

Cette étape de l'analyse se réalise selon un principe de va-et-vient constant entre les résultats de l'analyse et la littérature scientifique (Gaudet & Robert, 2018). Pour ce faire, nous avons établi un dialogue entre la théorie et les résultats afin de valider notre réseau de concepts et d'enrichir les modèles proposés dans le cadre conceptuel. Puisque nous nous sommes donné une perspective compréhensive de l'objet de recherche, l'interprétation des données devait être faite de manière rigoureuse. Avec l'objectif de clarifier le sens des données recueillies, ces dernières ont été analysées selon une position plus interprétative. L'objectif était de mettre en évidence des cohérences ou incohérences conceptuelles par rapport aux hypothèses théoriques présentées dans le cadre conceptuel (Albarelo et al., 2011). L'objet de cette analyse sera abordé dans le chapitre 5 et sera présenté sous forme de discussio

## **CHAPITRE 4**

### **RÉSULTATS**

Le chapitre 4 présente les résultats obtenus à la suite de la collecte des données et de leurs analyses verticale et horizontale. D'abord les résultats y sont exposés de manière individuelle pour chacun des cas. Afin d'identifier la source des différents extraits sélectionnés, celles-ci ont été identifiées par la première lettre du pseudonyme de la participante suivi des codes suivants : E1 (premier entretien), O1 (première observation en classe), O2 (deuxième observation en classe) et E2 (entretien d'autoconfrontation). Enfin, les numéros de compétences qui sont identifiées dans le texte sont issues du programme de DEP-5339 (MEQ, 2016) et les éléments présentés en caractère gras représentent les différentes catégories qui ont servi à l'encodage des données.

#### **4.1 LE CAS DE ROSE**

Diplômée en esthétique et en épilation à l'électricité il y a 28 ans, Rose cumulait déjà plus de 10 ans d'expérience dans le domaine à ses débuts en enseignement professionnel. Engagée par un centre de formation professionnelle avec un statut à temps partiel au départ, elle a jumelé ses deux carrières pendant une période d'environ 5 ans. Elle cumule aujourd'hui une expérience de plus de 17 ans dans l'enseignement des programmes d'esthétique et d'épilation. Au fil des années, elle a été sollicitée pour enseigner l'ensemble des compétences des deux programmes.

##### **4.1.1 L'EXPÉRIENCE D'ESTHÉTICIENNE**

Les données liées à l'expérience en esthétique sont classées selon les indicateurs présentés dans le cadre conceptuel, soit la nature des emplois occupés, les compétences développées, l'efficacité, l'assurance et la rapidité, les savoirs liés aux concepts scientifiques, la formation continue en esthétique ainsi que la réflexion sur l'expérience.

### ***Nature des emplois occupés***

Tout au long de sa carrière, Rose a occupé une grande variété d'emplois dans le domaine. Elle a occupé un poste d'esthéticienne à titre d'employée dans un salon d'esthétique où elle a été supervisée par une esthéticienne d'expérience qui l'a guidée au départ et qui lui a permis de développer plus d'autonomie. Elle a ensuite été travailleuse autonome à location d'espace dans un salon déjà établi, a cumulé plusieurs emplois comme cosméticienne et a effectué de la représentation sur la route et de la formation pour un fournisseur international dans le domaine de l'esthétique. Elle se réfère à la variété des expériences de travail pour la maîtrise des compétences : « [Si] tu ne fais que du comptoir cosmétique ou que des ongles ou quand ton champ d'expertise n'est pas varié, c'est sûr que c'est plus difficile de développer toutes les compétences » (R-E1).

### ***Compétences développées***

Au cours de sa carrière d'esthéticienne, Rose a développé particulièrement ses compétences en vente et en communication, mais affirme néanmoins avoir pratiqué toutes les compétences liées au programme d'études. Elle possède moins d'expérience et démontre moins d'attrait en ce qui concerne la pose d'ongles. Elle insiste sur la fréquence répétée avec laquelle elle a exécuté certaines tâches plus techniques qu'elle maîtrise vraiment bien aujourd'hui.

« Je parlais que j'aimais beaucoup ce qui était technique, [...] j'en ai fait comme ce n'est pas possible. Je dois avoir un nombre d'heures incalculable. Oui je pense que je le maîtrise vraiment très bien versus la pose d'ongles que je suis très capable d'enseigner mais ce n'est pas ma tasse de thé, ce n'est pas ce que je choisirais en premier et il y a des collègues vraiment meilleures que moi qui sont capables de travailler avec cette compétence-là » (R-E1).

### ***Efficacité, assurance et rapidité***

Selon elle, la différence entre une esthéticienne débutante et une esthéticienne plus expérimentée est l'assurance et la rapidité d'exécution : « Une fois diplômées nos élèves savent tout faire. Si elles obtiennent un succès à toutes leurs évaluations c'est qu'elles sont compétentes, mais maintenant ce qui va changer avec l'expérience c'est peut-être la rapidité [...] » (R-E1).

### ***Savoirs du métier liés aux concepts scientifiques***

Au sujet des notions scientifiques importantes en esthétique, elle mentionne la biologie et la cosmétologie. Lorsqu'elle est questionnée sur l'impact que la maîtrise de ces connaissances a sur la compétence, elle mentionne que le manque de connaissances scientifiques peut avoir un impact sur la sécurité des clients.

« C'est sûr qu'à la base, biologie ça regroupe beaucoup [...] de choses puis la cosmétologie est importante aussi. Avec ces deux-là on est capable de faire des liens et de comprendre beaucoup de choses. [On] travaille avec des produits qui sont de plus en plus performants, avec des appareils qui sont de plus en plus performants. Donc si tu ne maîtrises pas les bases c'est un peu dangereux selon moi » (R-E1).

### ***Formation continue en esthétique***

En ce qui concerne la formation continue Rose est catégorique, elle mentionne que c'est une obligation, que l'évolution dans le domaine est rapide et que la formation continue permet de continuer à rester compétente. Cette activité fait partie de son quotidien depuis le début de sa carrière.

« [On] n'a pas le choix. On travaille dans un métier qui évolue à vitesse grand V. Si je remonte à quand j'ai terminé en 1995, il y a des technologies qui ont fait un 360, la cosmétologie, les ingrédients avec lesquels on travaille, un paquet de choses. Donc si on ne fait pas de formation continue, [...] on devient rapidement passé date. On ne [...] maîtrise plus bien en fait notre métier » (R-E1).

### ***Réflexion sur l'expérience***

Lors du premier entretien, Rose a peu parlé de l'aspect réflexif dans son travail. En revanche, elle mentionne souvent la spontanéité dans son travail. Les observations permettent de constater que Rose s'adapte facilement aux imprévus et ne semble pas avoir besoin de réfléchir constamment à ses actions. C'est pourquoi la question devait être abordée en entretien d'autoconfrontation. Interrogée sur la part de réflexion qui soutient sa planification, elle répond spontanément que c'est une évidence, que pour enseigner il faut absolument être en mesure de réfléchir à sa pratique pour ensuite pouvoir déterminer les éléments à mettre de l'avant en formation. Elle va jusqu'à affirmer avec conviction qu'une excellente esthéticienne n'est pas forcément capable d'enseigner, qu'il faut

qu'elle soit aussi capable de décortiquer la matière. Elle ajoute qu'une excellente pédagogue ne serait peut-être pas non plus en mesure d'enseigner correctement si elle ne possède pas suffisamment d'expérience ou si elle n'est pas habitée par la passion du métier.

« Il faut décortiquer, on n'a pas le choix. Une excellente esthéticienne peut ne pas du tout être capable d'enseigner, être capable de faire des choses, mais à partir du moment où est-ce qu'il faut que tu l'expliques, que tu le démontres, [...] il faut que tu ailles un chapeau de pédagogue. Il faut que tu décortiques chacun des gestes que tu fais d'instinct. Comme une excellente enseignante qui pourrait être une super pédagogue, une super gestionnaire de contenu, mais peut-être pas assez d'expérience de métier ou pas assez passionnée non plus. Je pense qu'il y a un gros volet de passion, là, dans notre métier, il faut l'aimer » (R-E2).

#### **4.1.2 MOBILISER SON EXPÉRIENCE POUR ENSEIGNER L'ESTHÉTIQUE**

Les données relatives à la mobilisation de l'expérience sont organisées selon le modèle de pratique enseignante présenté dans le cadre conceptuel, soit les tâches reliées à l'enseignement, celles liées à la bureaucratie, celles liées à la réussite socioéducative et finalement celles liées au perfectionnement.

##### ***Tâches liées à l'enseignement***

Pour Rose, son expérience dans le métier est la base de son enseignement. Lorsqu'elle est questionnée à propos de sa préparation de cours, elle affirme se préparer préalablement en fonction des exigences ministérielles. Lors des deux entretiens, elle explique que son premier réflexe dans ses préparations est de se référer tout d'abord au programme d'études et ensuite aux exigences en matière d'évaluation afin de procéder à une macroplanification. Cependant, après avoir consulté ces deux éléments prescriptifs de la compétence 6 (Manœuvres de modelage), il est possible de constater qu'il n'existe aucune indication précise concernant le déroulement d'un modelage du visage. C'est pourquoi le sujet a été abordé avec elle en entretien d'autoconfrontation. Ce qu'elle a confié alors, c'est qu'effectivement, même si le type de manœuvres est suggéré par le matériel didactique disponible, c'est elle qui a la responsabilité de choisir les manœuvres à enseigner et de créer la séquence de modelage. Pour ce faire, elle doit donc s'appuyer sur sa propre maîtrise de la compétence. En plus de devoir créer certains contenus d'apprentissage essentiels à l'acquisition de la compétence, Rose souligne le fait que son contenu sera **bonifié et ajusté de manière spontanée**.

Quelques observations ont permis de le constater en effet. Premièrement, dès le début de la première observation, Rose annonce aux élèves que la leçon du jour a été modifiée à la dernière minute afin de s'assurer qu'elles auraient tout en main pour l'évaluation prochaine de la compétence. Ce réajustement spontané indique que Rose est assez à l'aise avec le contenu pour le modifier au besoin. En entretien d'autoconfrontation, Rose confirme aussi qu'une majorité de ses interventions et décisions sont spontanées. Elle est en mesure de se laisser guider par les besoins spontanés d'un groupe ou des événements de la journée. Elle confie qu'en enseignement il faut être prêt à devoir changer sa planification à la dernière minute. Lors du visionnement des deux séquences d'observation qui ont été réalisées, Rose confirme que les mises en situation et les exemples qu'elle met de l'avant sont spontanés et qu'elle ne rencontre aucune difficulté à les intégrer à son enseignement puisque ce sont des faits vécus. Ce qui ressort particulièrement de son discours ce sont ses références au réflexe et à l'inconscient qui viennent avec l'expérience : « Je pense que c'est inconscient, oui parce que ça coule. C'est un réflexe, si on me pose une question, la réponse vient tout de suite parce que je l'ai vécu à plein de reprises. Je n'ai pas trop besoin de réfléchir » (R-E2).

Il est aussi possible d'observer que le contenu de ses cours est bonifié de plusieurs manières par rapport à ce qui est prévu dans le programme d'études. Tout d'abord, Rose bonifie son enseignement de plusieurs conseils professionnels concernant la gestion du temps entre autres.

« Oui et ça c'est dès le début. Faites vraiment un horaire. C'est sûr qu'à un moment donné vous allez déborder un petit peu, on n'a pas le choix si on est travailleur autonome. Mais mettez des balises pour respecter ça. C'est facile de perdre le contrôle et c'est difficile de revenir » (R-O1).

En lien avec l'interaction professionnelle avec la clientèle, elle propose aussi à ses élèves des manières d'agir dans certaines situations problématiques : « C'est pour vous protéger, souvent quand c'est de l'énergie négative, la cliente vit des choses difficiles, vous allez l'absorber et vous ne vous sentirez pas bien. Il faut faire attention à ça. Tu reçois mais tu n'absorbes pas, c'est important » (R-O1).

L'observation en atelier pratique a permis constater que l'enseignante s'appuyait sur ses connaissances pour ajouter des consignes en lien avec le rythme de travail des élèves. Ces notions ne sont pas obligatoires, mais elle sait ce qui est agréable pour le client : « Vous allez faire cinq répétitions de chaque et puis c'est très important, concentrez-vous sur le rythme, concentrez-vous sur la musique, il faut que ce soit lent » (R-O2).

Lors de l'enseignement de la compétence 6 (Manœuvres de modelage), l'enseignante ajoute une nouvelle technique qui n'est pas évaluée ni incluse dans le programme d'études. Elle prévoit que dans un soin du visage (compétence enseignée par une autre enseignante), il y aura des moments d'attente propices à masser autrement la cliente. Elle choisit de proposer aux élèves un petit supplément qui, à son avis, sera apprécié par la clientèle.

« Je ne vais pas intégrer de nouvelle manœuvre aujourd'hui, mais je vais vous montrer des nouvelles choses que je vais vous demander, en fait, que je vais vous encourager à faire lorsque vous allez faire vos soins. [...] À chaque fois qu'il y a un temps de pause, que la cliente est en attente et que vous attendez pour poursuivre votre soin, je vais vous demander de garder contact avec votre cliente. Ça va faire votre couleur. Quand les clients sont sous la vapeur, je vais vous demander de venir faire un massage de pieds et de jambes. Vous n'entrez pas en contact direct. C'est par-dessus la doudou. Vous allez voir ça fait toute la différence. [...] ce n'est pas quelque chose qui va être évalué au final, mais c'est quelque chose qui va être super apprécié par votre clientèle » (R-O2).

En entretien d'autoconfrontation, Rose confie d'ailleurs que ce type de bonification s'adresse aux élèves qui ont réellement le désir de performer sur le marché du travail. C'est, selon elle, une manière de leur offrir des outils qui vont leur permettre de se distinguer professionnellement. Tel que mentionné précédemment, les manœuvres enseignées dans cette compétence seront éventuellement incluses dans le soin du visage qui est une compétence enseignée par une autre enseignante. Ces deux compétences étant enseignées dans la même séquence du programme, Rose prend un moment pour demander aux élèves à quelle étape elles sont rendues dans l'apprentissage de la compétence 8 (Soins esthétiques de base). De cette manière, elle est en mesure de sélectionner le bon moment pour enseigner le massage des jambes et des pieds qu'elle a choisi d'ajouter à sa compétence. Un peu plus loin dans la leçon, elle encourage les élèves à transférer leurs nouvelles connaissances en compétence 8 : « C'est agréable hein? Donc, tout de

suite la semaine prochaine quand vous allez intégrer le vapozone vous ferez une belle surprise à madame \*\*\* en massant les jambes de votre cliente. Elle va vous trouver bonnes » (R-O2).

Lors de la première observation, il est possible de constater que Rose prend la peine de **lier constamment le contenu d'apprentissage aux réalités du métier d'esthéticienne**. Rose a d'ailleurs confirmé en entretien d'autoconfrontation que c'était très important pour elle de toujours ramener les élèves à la pratique du métier. Lors de cette activité à caractère plus théorique, l'enseignante démarre la discussion en interrogeant les élèves à propos de la pertinence de la leçon pour l'exercice du métier : « Tantôt on va faire une activité et je veux que vous m'en (valeurs) nommiez celles qui sont les plus importantes pour vous personnellement et on va échanger là-dessus. Pourquoi ce serait important en lien avec notre métier? » (R-O1). Tout au long de la discussion lors de laquelle les élèves sont invitées à nommer à tour de rôle les valeurs qui sont importantes pour elles, l'enseignante s'assure que l'exercice fasse référence aux valeurs du métier. Elle leur fait imaginer leurs futures clientes.

« [Je] veux que vous identifiiez des valeurs qui sont importantes pour vous, mais surtout qui ont un lien avec la pratique de notre métier. Pas nécessairement un lien direct, mais quelque chose qu'il va falloir que vous respectiez de façon professionnelle, avec vos clientes, mais avec vos collègues de travail aussi, avec vos consœurs si on se rencontre » (R-O1).

Tout en laissant les élèves s'exprimer avec une certaine liberté, elle les amène à lier leur réflexion au domaine professionnel, leur rappelle qu'une majorité d'entre elles exercera de manière autonome. Au cours de la discussion, une élève soulève le fait que d'avoir du temps pour sa famille est important pour elle. L'enseignante profite du moment pour demander aux élèves de réfléchir aux conditions de travail en esthétique : « Ok, toi tu vas prioriser un moment dans ton horaire avec ta famille immédiate, mais éventuellement quand vous allez avoir des enfants aussi vous savez, dans notre métier ça ressembla à quoi une plage horaire pour une esthéticienne? » (R-O1). Durant la leçon, l'enseignante improvise spontanément une mise en situation simple mais crédible, qui permet d'imager son propos et de faire réfléchir les élèves : « Ça se peut qu'à la cliente tu expliques plein de

choses puis elle fait oui, oui, oui, oui, oui, mais on voit dans les yeux un *flat line* [...]. Elle me dit qu'elle comprend, mais elle ne comprend pas » (R-O1).

Dans l'extrait suivant, l'enseignante encourage une élève qui dit avoir besoin de dépassement de soi. L'enseignante en profite pour l'encourager en lui expliquant qu'en esthétique, c'est une qualité intéressante à avoir. Elle fait référence à l'évolution rapide des techniques de travail et des technologies en esthétique.

« De te dépasser, d'avoir des défis? Oui et dans notre métier, où est-ce que la technologie et tout se développe à vitesse grand V il y a place à ça. Ça va faire ta couleur à toi, tu vas être l'esthéticienne proactive qui va amener de la nouveauté et tes clientes chaque fois qu'elles vont venir elles vont te demander ce que tu as de nouveau » (R-O1).

L'observation de cette séquence plus théorique d'enseignement, permet de constater que l'enseignante utilise souvent le déterminant *nous* lorsqu'elle veut signifier *les esthéticiennes*. C'est intéressant de constater qu'elle s'identifie encore beaucoup comme tel. À certains moments de la discussion, l'enseignante **se rapporte à sa propre expérience**. Elle utilise à l'occasion des exemples issus de sa propre pratique afin d'illustrer son propos. Elle se sert aussi de son vécu pour conseiller les élèves quant aux dangers de ne pas se garder de temps pour la famille.

« Matin au soir oui, moi les 5 premières années de ma carrière je faisais de 9h à 9h du lundi au vendredi. [Donc] ça ressemble beaucoup à ça quand on commence. Mais il faut prioriser du temps, parce que ce n'est pas parce que moi je l'ai fait qu'il faut le faire. Je vous l'ai déjà dit, ça donne des mauvais plis à la clientèle » (R-O1).

L'enseignante se permet aussi de faire référence à son expérience de travail actuelle comme enseignante pour sensibiliser les élèves à l'importance de choisir un métier qui les passionne. Elle se cite en exemple pour exprimer la possibilité d'être heureux au travail.

« Vous allez passer plus de temps dans une année avec vos collègues de travail et vos clients qu'avec vos conjoints, vos enfants et votre famille. Des fois c'est ce que je dis, je passe plus de temps avec mes collègues dans une semaine qu'avec mes enfants et mon mari. Le lundi matin j'ai hâte de rentrer et de raconter mon week-end. Tous les matins, je suis contente de rentrer au bureau et de rejoindre mes collègues. C'est la même affaire quand je rentre dans ma classe. [...] Quand j'entre dans ma

classe à 8h et que les élèves arrivent je suis tellement heureuse, je suis bien. On ne voit pas le temps passer. C'est important » (R-O1).

En entrevue, Rose mentionne que, selon elle, il fallait avoir été confronté plusieurs fois à une même situation de travail pour être en mesure d'enseigner la réponse attendue et d'en faire la démonstration.

« [Ça] prend un bagage d'expérience [...] il faut l'avoir déjà vécu à quelques reprises pour être capable d'enseigner comment réagir à ce moment-là puis de faire la démonstration de ça aussi. [...] Je ne serais pas capable d'enseigner quelque chose que je n'aurais pas exécuté de façon régulière sur une longue période. Il faut que ton sac à dos et que ton coffre à outils soient pleins » (R-E1).

Tout au long l'observation en atelier pratique, il est possible de remarquer que l'enseignante **démontre bien les gestes attendus**. Dès le départ, elle prend position devant un mannequin et se positionne tel que demandé à ses élèves. Sa position de travail est impeccable; jambes légèrement écartées, coudes à 90° placés près du corps et genoux en légère flexion. Ses démonstrations sont spontanées. Lorsqu'elle annonce une nouvelle manœuvre, elle mime le geste avec ses doigts. Elle démontre une grande aisance, ses gestes sont précis. De plus, en circulant entre les différents postes de travail, elle s'arrête régulièrement pour réajuster le mouvement de certaines élèves en difficulté. Souvent sans avoir besoin de parler, elle dépose ses mains sur celles de l'élève pour démontrer le geste attendu. À l'occasion, elle prend la place d'une élève pour lui faire une démonstration individualisée. Lorsqu'elle s'aperçoit qu'une manœuvre est moins bien exécutée par une majorité d'élèves, elle leur demande de venir observer une démonstration.

« Là, attendez parce que je le vois faire de plein de façons je vais le faire et vous allez venir voir ok, c'est comme ça qu'il faut qu'il soit fait. Approchez-vous ici (L'enseignante se dirige vers un lit de soin pour exécuter la manœuvre). Le sillon nasogénien c'est celui qui longe le nez et qui descend ici (Elle mime sur son visage). Vous allez venir poser vos paumes ici à la tempe et vous allez faire des petites percussions comme ça ici. Il ne faut pas que ce soit un mouvement qui est agressant. On vient créer une percussion. (Tout au long des explications, l'enseignante exécute les mouvements demandés avec grande aisance. Ses doigts pianotent aisément sur le sillon nasogénien) » (E-O2).

En entretien d'autoconfrontation, Rose s'est exprimée à cet effet. Elle a confié que cet aspect de sa pratique est entièrement composé d'automatismes.

Lors de sa première entrevue, Rose mentionne le fait que son expérience lui permet de **rassurer les élèves, de les mettre en confiance** : « Si je n'étais pas à l'aise d'exécuter un acte, un soin ou un geste parce qu'on le fait devant elles en premier lieu, je n'aurais pas leur confiance. Il faut qu'elles sentent qu'on a une aisance, qu'on l'a fait plus d'une fois, qu'on est bien ancré » (R-E1). Il est effectivement possible de le constater lors de l'observation en atelier pratique. Tout le temps que les élèves travaillent en atelier pratique, Rose reste près d'elles. Elle est calme, son approche est douce et rassurante. Elle s'approche doucement de celles qui éprouvent des difficultés et intervient la plupart du temps en silence. Tout au long de la période, c'est une élève qui a la charge d'annoncer la séquence de modelage. L'enseignante lui fait des signes de tête approuvateurs pour la mettre en confiance. Elle est rassurante par la parole, mais surtout par des gestes délicats. En entretien d'autoconfrontation, elle explique pourquoi elle avait choisi de nommer une élève pour annoncer la séquence des manœuvres. Elle dit que de cette façon, elle pouvait circuler entre les élèves et les corriger individuellement et que c'était une méthode pédagogique qu'elle utilisait régulièrement. Elle spécifie aussi qu'à ses débuts en enseignement, elle n'aurait pas eu l'audace de laisser une élève guider la séquence, que c'était son expérience en enseignement qui lui permettait de faire appel à des méthodes pédagogiques comme celle-ci. Lors de ce deuxième entretien, Rose visionne un extrait d'observation dans lequel elle circule entre les élèves et fait du réajustement. Lorsqu'elle se fait demander comment elle croyait que les élèves se sentaient dans son cours à ce moment précis, elle répond sans hésitation qu'elles se sentaient en confiance et bien accompagnées.

Rose expose en entrevue que le fait de bien maîtriser la compétence enseignée lui permet de se réajuster sans difficulté en cas d'imprévu. À cet égard, les observations permettent de dire qu'elle est non seulement capable de **réagir en cas d'imprévu**, mais aussi de **prévenir les risques liés à la santé et à la sécurité** des élèves. Lors de l'observation en atelier pratique, il est possible de constater rapidement que l'expérience professionnelle de l'enseignante lui sert de référence en matière de santé et sécurité au travail. Au début de la période, une élève ayant de la difficulté à lever le pied du lit de sa cliente fait une manœuvre dangereuse qui fait presque basculer sa cliente vers l'arrière. L'enseignante réagit spontanément afin d'éviter un accident et explique à l'élève la source du problème : « Il y a une étape importante que tu as oubliée. Tu dois mettre ton pied sur la base du

lit » (R-O2). Lors de l'entretien d'autoconfrontation, Rose spécifie que ce type situation était très fréquent et que les notions de santé et de sécurité devaient être respectées dans toutes les compétences, qu'en tant qu'enseignante elle avait la responsabilité de faire respecter les règles de santé et de sécurité, même si les élèves étaient déjà sanctionnées dans cette compétence. Tout au long de la leçon, Rose prend la peine de replacer les élèves en mauvaise position, elle réajuste les postes de travail et les lits des élèves. Au moment où une élève ressent un malaise, l'enseignante réagit rapidement en lui mettant une serviette fraîche autour du cou. Plus tard, elle retourne voir l'élève pour s'assurer de son confort. Cette intervention est faite de manière silencieuse et calme. Si l'intervention n'était pas filmée, personne ne se serait rendu compte de l'évènement. En entretien d'autoconfrontation, Rose confirme que ce type d'évènement est fréquent et qu'elle a l'habitude d'intervenir. C'est entre autres pour cette raison qu'elle démontre un tel calme. Elle confie en voyant les images que ça faisait un moment qu'elle constatait que l'élève vivait un malaise. Elle dit qu'elle le voyait dans ses yeux. Cette affirmation confirme que Rose est attentive aux détails et que son aisance avec le contenu lui permet de déceler des éléments peu perceptibles. Elle est aussi prévoyante, elle prodigue des conseils aux élèves pour éviter les malaises ou les erreurs possibles. Elle démontre un souci constant pour la santé et la sécurité des élèves.

« Donc une fois que ça s'est fait, je vous invite à prendre de l'eau. Prenez-vous une belle gorgée d'eau pour être hydratées. Assurez-vous d'avoir assez de produit pour masser parce qu'on va refaire les douze manœuvres. On replace les vapozones, très important, dans le bon sens » (R-O2).

Autre que la santé et la sécurité, l'enseignante est aussi en mesure de **prévoir les erreurs possibles** d'exécution. Lors de l'annonce d'une manœuvre plus difficile, l'enseignante prend le temps d'expliquer en détail la manœuvre tout en prévoyant les difficultés potentielles.

« Lissage et pétrissage de l'arcade sourcilière. C'est une manœuvre qui se fait en 3 temps. On fait le petit pianotage aux cernes. On fait le petit mouvement au coin interne et on pétrit l'arcade. Très important même si c'est fait en plusieurs temps vous ne perdez pas contact. Si les mains doivent se déplacer on les fait une après l'autre » (R-O2).

En entretien d'autoconfrontation, Rose précise qu'il faut bien maîtriser sa compétence pour être en mesure de constater les erreurs rapidement. Cependant, elle ajoute qu'elle démontre aussi de la souplesse quant à la manière d'exécuter les différentes manœuvres. Elle spécifie que sa maîtrise de la compétence lui permet d'accepter que les élèves fassent preuve d'un peu d'autonomie et d'originalité tout en respectant la ligne directrice qu'elle leur impose.

Étant amenée à travailler dans un contexte de commerce-école, elle mentionne que son habileté à réagir rapidement et adéquatement aux situations particulières ou problématiques devient un apprentissage pour les élèves.

« Oui c'est sûr, parce qu'on gère un commerce en même temps qu'on gère une classe. Donc oui, instinctivement et c'est toujours une leçon, c'est toujours un apprentissage pour elles quand elles me voient réagir, quand elles me voient répondre à une cliente insatisfaite. Il y a une façon de faire et ça devient un apprentissage aussi pour elles » (R-E1).

Malgré qu'elle ne soit pas trop d'avis que son expérience d'esthéticienne ait une incidence sur sa gestion de classe, elle mentionne tout de même que son bagage professionnel transparait dans tout ce qu'elle est.

« Au niveau de la gestion de classe peut-être un petit peu moins parce que c'est plus au niveau pédagogique mais en même temps c'est tout le temps. C'est tout le temps collé à nous. Je pense que je suis l'enseignante, mon tempérament est ce que j'étais en salon. Moi en salon j'aime prendre soin. Donc c'est la même affaire ici. Je suis maternante au même titre que lorsque je travaillais en salon » (R-E1).

À cet égard, les observations confirment que son **professionnalisme** transparait véritablement dans tout ce qu'elle représente. Lors de l'observation en atelier pratique, il est possible de constater que l'enseignante porte un sarrau noir identifié avec le logo du CFP. Ses cheveux sont ramassés vers l'arrière. Elle porte une chaussure plate et confortable. Elle est maquillée et se tient très droite. Tous ces éléments sont représentatifs de la culture du métier d'esthéticienne. Ce sont des éléments enseignés dans la deuxième compétence du programme : Prévention en santé sécurité au travail. Ces éléments font partie de la règle de verdict de toutes les évaluations aux fins de

sanction. Son allure et son attitude reflète bien la culture du métier d'esthéticienne. En entretien d'autoconfrontation, Rose explique qu'elle tente d'inculquer cet aspect du métier à ses élèves. Elle précise qu'elle détermine ses règles avec ses collègues enseignantes, que même si chacune d'entre elles y apporte une certaine adaptation, les règles générales sont somme toutes les mêmes. Les élèves du département doivent porter l'uniforme professionnel, avoir les cheveux attachés en atelier, ne porter aucun bijou aux mains et aux poignets et adopter un langage professionnel pour ne nommer que ceux-là. D'ailleurs lors de ses interventions, Rose utilise toujours un **vocabulaire professionnel**. Lorsqu'elle décrit les manœuvres de modelage, elle utilise des termes précis qui semblent faire partie de son vocabulaire courant : « Effleurage de la mâchoire, on passe sur le SCOM, on descend aux épaules et on revient sur la nuque. [...] Maintenant le mouvement circulaire de la houppe du menton vers la commissure des lèvres et on lisse toujours en mouvement ascendant » (R-O2).

En entrevue, Rose mentionne que malgré le cadre assez précis des évaluations, elle doit **faire preuve de jugement** en se référant à sa propre expérience en esthétique.

« Un peu peut-être, mais on ne peut pas vraiment. On a un cadre strict à respecter qu'on aimerait changer d'ailleurs. Mais en même temps, j'ai le goût de te dire que oui aussi parce que c'est un réflexe inné. C'est un réflexe dans le sens où si je suis en pratique et que je ne suis pas d'accord avec la réponse d'une élève et je lui disais mais explique-moi pourquoi tu le ferais comme ça et qu'au final ça fait vraiment du sens parce que moi sur le terrain, peut-être que j'aurais réagi de la même façon. Donc oui, ça peut teinter un petit peu, de façon non consciente » (R-E1).

Les éléments observés permettent d'affirmer que Rose utilise son jugement professionnel pour guider les apprentissages par l'évaluation spontanée des élèves. Les descriptions précédentes traitant de ses déplacements dans l'atelier et de sa manière de réajuster les mouvements des élèves confirment que cette manière de faire est intégrée à son enseignement. De plus, parmi le matériel didactique que Rose a fourni, il y avait deux grilles d'observation qu'elle utilise comme outil d'évaluation en aide à l'apprentissage. En entretien d'autoconfrontation, Rose explique qu'elle se base sur les critères de performance énoncés dans le programme d'études pour créer ses outils d'évaluation en aide à l'apprentissage. Sur ces documents, il est possible de lire que les critères

énoncés sont très peu descriptifs. Par exemple, il est mentionné que l'élève doit manifester des attitudes et des comportements professionnels. Rose confirme que c'est à elle de déterminer ce qui est précisément attendu comme comportement. C'est à elle de sélectionner des comportements adéquats selon son propre jugement professionnel.

### ***Tâches liées à la gestion et à la bureaucratie***

Lorsqu'elle est questionnée en lien avec les autres tâches que l'enseignement, elle ne voit pas trop de lien avec son expérience d'esthéticienne. Elle mentionne que c'est davantage son expérience de vie qui lui est utile. En revanche, lorsqu'elle est questionnée en lien avec la gestion du commerce-école, elle est catégorique, son expérience de métier est essentielle puisque, selon elle, ce contexte d'apprentissage représente exactement ce qui se passe en milieu de travail.

### ***Tâches liées à la réussite socioéducative***

En ce qui concerne la supervision des stages et le placement des élèves dans des milieux de travail, elle affirme que le fait d'entretenir des contacts avec des acteurs du marché du travail facilite cette tâche et qu'il est important d'entretenir une bonne relation ainsi qu'un lien avec les travailleurs actuels.

« En ayant fait beaucoup de route, j'ai connu beaucoup de professionnelles qui sont toujours sur le terrain donc j'ai encore beaucoup de contacts dans le milieu. Donc, c'est facile de bien diriger les élèves. Souvent, on leur dit que tu peux ne pas passer un beau stage dans un endroit et une autre va le faire. C'est juste une question de personnalité. On travaille dans un milieu de proximité avec la clientèle, mais avec les collègues aussi. Il faut vraiment travailler ensemble et en équipe. Souvent pour pouvoir les diriger, c'est aidant » (R-E1).

Étant l'enseignante responsable du suivi des élèves du groupe en continuité, il était pertinent de demander à Rose lors de l'entretien d'autoconfrontation si son expérience d'esthéticienne lui servait à accomplir cette tâche. À cet effet elle répond qu'elle ne pense pas, que ce sont plutôt ses qualités personnelles et sa personnalité qui la guident dans ses actions. Les observations à cet effet sont quelques peu différentes. Même si les actions de Rose comme enseignante responsable ne

semblent pas directement liées à son expérience, la mobilisation de cette dernière fait de Rose un modèle de confiance pour les élèves. Rose le confirme d'ailleurs en entretien d'autoconfrontation, elle espère être un modèle de bien-être et de professionnelle accomplie pour ses élèves. Il est possible de croire que cela lui permet entre autres de développer un respect des élèves envers ses interventions. À cette expérience se combine évidemment sa personnalité. Elle souligne le fait qu'elle est à l'écoute des élèves, qu'elle est capable de faire preuve d'ouverture et surtout de respect. Cette bienveillance est d'ailleurs observable dans ses interventions. Rose fait preuve d'un souci constant de guider ses élèves vers la réussite scolaire, mais aussi la réussite professionnelle et personnelle : « Alors oui, oh oui, puis au-delà du meilleur professionnel, c'est du meilleur humain aussi. Je veux qu'elles deviennent la meilleure version d'elles-mêmes toutes sphères confondues en fait » (R-E2).

### ***Tâches liées au perfectionnement***

En lien avec le perfectionnement, Rose mentionne que la formation continue dans le métier est tout aussi importante que lorsqu'elle était esthéticienne. Elle affirme être encore très engagée dans sa formation continue, elle a d'ailleurs complété une formation de 405 heures en massothérapie. Elle lie ce besoin de formation à sa passion pour le métier d'esthéticienne. Elle dit d'ailleurs que cette passion a un impact positif sur les élèves : « [J'ai] refait une formation de 405h en massothérapie quand même. Un autre beau bagage supplémentaire pour développer peut-être quelque chose d'autre parce que j'ai encore la passion, j'ai encore envie d'en donner » (R-E2).

Elle affirme aussi que le partage de connaissance et d'expertise entre collègues est intéressant et important : « On a toutes notre gros bagage, mais oui on a chacune nos forces et nos faiblesses puis c'est justement c'est une forte d'équipe. Je trouve ça intéressant, c'est important » (R-E1).

Un élément important attire l'attention dans le premier entretien, soit le fait que Rose parle de formation continue en esthétique, mais s'exprime très peu sur le perfectionnement en enseignement. En entretien d'autoconfrontation, lorsqu'elle se fait demander si cet aspect de la

formation continue est aussi important que son perfectionnement en esthétique, elle affirme que même si les formations en enseignement lui étaient utiles surtout pour la gestion de classe et l'utilisation d'outils pédagogique numériques, elle accordait une plus grande importance au perfectionnement dans son métier.

« Est-ce que c'est bon? Ben oui, c'est important aussi. C'est important, d'aller chercher des outils numériques, mais je pense que je suis une meilleure enseignante en me perfectionnant dans le cœur de ma compétence. [...] Ben, c'est ça qui est important. Oui, je sais, j'ai refait un certificat en intervention jeunesse qui m'a amené beaucoup d'outils pour la gestion de la classe. Mais pour le reste, j'aime bien bonifier mon métier » (R-E2).

### ***Jumelage enseignement et pratique du métier***

En ce qui concerne sa pratique du métier d'esthéticienne, elle mentionne avoir le désir de toujours continuer à pratiquer le métier d'esthéticienne en parallèle avec l'enseignement. Elle soutient que c'est important pour *garder la main* et de rester à jour dans ses compétences.

« [J'en] fait encore, et je vais toujours continuer à en faire. Je ne vais jamais arrêter. Je pense que ce serait ça le danger, une enseignante qui arrêterait totalement de pratiquer parce qu'on disait, ça va vite la technologie, on perdrait le fil, il faut garder la main, il faut rester dedans, il faut baigner dedans tout le temps » (R-E1).

### **4.1.3 SYNTHÈSE DU CAS DE ROSE**

Rose est une esthéticienne qui a acquis une grande expérience avant d'enseigner. Elle a exercé dans des contextes de travail très variés et mentionne avoir touché à tout ce qui est enseigné au DEP. Selon elle, les élèves finissantes au DEP en esthétique sont capables de tout faire en sortant de l'école, c'est l'assurance et la rapidité qu'elles développent avec l'expérience. Pour elle, la compétence s'acquiert par la variété de situations vécues et la fréquence répétée à laquelle les gestes professionnels sont réalisés. Elle insiste sur l'importance de suivre un cours d'esthétique complet avec des notions scientifiques approfondies afin d'être une esthéticienne compétente. Elle mentionne qu'une esthéticienne qui ne maîtrise pas les concepts de base peut être dangereuse. À la lumière des observations réalisées et du discours de Rose, il est possible de constater qu'elle se laisse guider beaucoup par son instinct. Sa grande expérience lui permet d'affirmer que ses actions

sont souvent inconscientes. Elle parle beaucoup de réflexe et d'ajustement rapide, mais confirme que sa préparation de cours exige une grande part de réflexion. Selon elle, une excellente esthéticienne n'est pas nécessairement une bonne pédagogue si elle est incapable de décortiquer la matière. D'un autre côté, une excellente pédagogue n'est pas nécessairement une bonne enseignante en esthétique si elle ne possède pas suffisamment d'expérience de métier ou de passion envers ce dernier. Si elle se fie tout d'abord aux exigences ministérielles pour effectuer sa planification, c'est à son expérience d'esthéticienne et à son jugement professionnel qu'elle doit se fier pour préciser les balises de correction, et ce, autant en planification qu'en évaluation des apprentissages. Tant en entrevue que pendant les observations, son attitude professionnelle est caractérisée par sa posture droite, sa dextérité et son allure générale. Tout son physique et ce qu'elle dégage reflète la culture du métier. Cet aspect facilite grandement sa gestion de classe. Elle représente un modèle de professionnalisme pour ces élèves. Ce qui est frappant ici est sa maîtrise des éléments de santé et de sécurité. Plusieurs événements spontanés sont arrivés et, à chaque fois, elle a été en mesure de réagir de manière adéquate. Non seulement, elle évite les accidents, mais elle est en mesure d'expliquer aux élèves pourquoi il faut agir de telle ou telle manière. Elle maîtrise son contenu, ce qui lui permet de laisser de l'autonomie aux élèves et de donner des précisions spontanées sans avoir à consulter de matériel didactique. Ses gestes sont fluides et précis. Elle maîtrise assez bien son contenu pour décortiquer chaque manœuvre de modelage et identifier instantanément la source des erreurs des élèves. Tout au long de la leçon théorique à propos des valeurs personnelles et professionnelles, l'enseignante fait réfléchir les élèves sur la réalité du métier d'esthéticienne. Elle y fait constamment référence en s'appuyant sur des exemples et des mises en situations issus de faits vécus. Le contenu de ses leçons est fortement bonifié par la mobilisation de son expérience d'esthéticienne. Cela lui permet de prodiguer des conseils personnalisés, des trucs professionnels avisés, des consignes détaillées et d'ajouter du contenu d'apprentissage supplémentaire qui a pour but d'optimiser leur insertion sur le marché du travail. Ces ajouts sont faits avec la conscience constante que le développement des compétences du programme forme un tout. Elle garde à l'esprit l'importance que les élèves puissent transférer les connaissances d'une compétence à l'autre. Sa vision du programme est globale. En ce qui concerne

la réussite socioéducative des élèves, Rose mentionne que ses liens entretenus au fil des années avec les acteurs du marché du travail lui permettent de mieux guider les élèves vers leur choix de stage. Elle accorde une grande importance à la réussite professionnelle, mais aussi personnelle des élèves. Elle affirme en entrevue que c'est davantage sa personnalité et ses qualités humaines qui lui servent dans l'accompagnement des élèves vers la réussite socioéducative. Outre ses qualités humaines et son expérience d'esthéticienne, Rose a acquis une grande expérience en enseignement qui lui a permis d'acquérir davantage de connaissances en esthétique, mais aussi qui lui permet de se détacher un peu du contenu et d'opter pour des méthodes pédagogiques plus audacieuses. En classe, elle est calme et semble en plein contrôle de l'information. Elle utilise peu de matériel didactique et anime plutôt une discussion ouverte dans laquelle les élèves ont la parole la majorité du temps. Elle offre beaucoup d'autonomie aux élèves et accepte qu'elles fassent preuve d'originalité. Elle est aussi capable de se détacher un peu du contenu qu'elle maîtrise bien pour se concentrer sur les détails plus pédagogiques. Elle semble en contrôle de toutes les situations, ce qui est rassurant pour les élèves.

#### **4.2 LE CAS DE LILY**

Diplômée il y a 25 ans en esthétique et en épilation à l'électricité et enseignante depuis près de 19 ans en formation professionnelle, Lily était une jeune recrue lors de son embauche au centre de formation professionnelle. En ayant occupé plusieurs emplois différents dans le domaine de l'esthétique, mais surtout en ayant participé comme concurrente aux Olympiades de la formation professionnelle, entraînée par une enseignante de grande expérience, Lily se démarquait déjà à ses débuts par sa grande maîtrise des différentes compétences des deux programmes en soins esthétiques. Étant engagée à temps partiel au début de sa carrière en enseignement, elle a jumelé deux emplois pendant un peu plus de cinq ans. Au fil des années, elle a été appelée à enseigner l'ensemble des compétences en esthétique et en épilation.

#### **4.2.1 L'EXPÉRIENCE D'ESTHÉTICIENNE**

Les données liées à l'expérience en esthétique sont classées selon les indicateurs présentés dans le cadre conceptuel, soit la nature des emplois occupés, les compétences développées, l'efficacité, l'assurance et la rapidité, les savoirs liés aux concepts scientifiques, la formation continue en esthétique ainsi que la réflexion sur l'expérience.

##### ***Nature des emplois occupés***

Le premier emploi de Lily dans le domaine de l'esthétique était comme cosméticienne dans un comptoir cosmétique. Elle occupait cet emploi les fins de semaines pendant son cours au DEP. Après l'obtention de son diplôme, elle a eu l'opportunité de travailler dans un salon d'esthétique comme employée. Ce qu'elle a trouvé le plus difficile au départ était de ne pas avoir assez de clientèle, ce qui rendait la paye moins intéressante et l'expérience moins enrichissante. Elle mentionne avoir eu à attendre des journées entières pour ne faire qu'une simple épilation des sourcils. Le point positif qui ressort de cette expérience est que cela lui a permis de décrocher un contrat chez les religieuses. Au début à titre d'employée pendant une année et, par la suite, en tant que travailleuse autonome pendant 10 ans. Durant cette période, elle avait en plus une cabine d'esthétique installée chez elle pour recevoir de la clientèle. Lorsqu'elle est questionnée à propos des emplois qui permettraient le moins de développer l'ensemble des compétences du métier d'esthéticienne elle répond sans hésitation qu'en comptoir cosmétique, surtout dans les années où elle y a travaillé, il n'était pas possible d'exécuter des soins. Elle mentionne que c'est encore le cas dans la majorité des pharmacies.

##### ***Compétences développées***

Lily a commencé à développer une expérience particulière en esthétique dès son parcours scolaire puisqu'elle a été sélectionnée pour participer aux Olympiades de la formation professionnelle. Cette opportunité lui a donné l'occasion de s'entraîner en privé avec une enseignante désignée. Elle a donc pu acquérir une certaine rapidité d'exécution et une habileté dans l'ensemble des compétences techniques du programme d'esthétique, et ce, très tôt dans sa carrière.

« Ce n'était que les compétences techniques, maquillage, manucure, épilation, facial, soin des pieds. On développait la technique. [...] Je m'entraînais oui beaucoup parce qu'on n'avait pas beaucoup de temps pour s'entraîner en vue des compétitions. [...] J'étais chronométrée il fallait que je rentre dans un temps, c'était strict et puis il fallait que je fasse les choses de la bonne façon. Ça m'a donné un bon coup de pouce je pense » (L-E1).

Ensuite, son expérience de travail avec les religieuses lui a permis de développer plus particulièrement ses compétences en épilation à l'électricité, mais aussi un éventail de compétences comme les soins des pieds et du visage.

« [J'y] allais des journées pleines, peut-être 2, 3 fois par semaine faire principalement de l'épilation à l'électricité. Donc j'ai développé une belle expérience en épilation électricité du visage. [...] Et puis j'avais quelques religieuses un petit peu plus coquettes à qui je faisais des soins de dos, des soins du visage » (L-E1).

Elle mentionne que le fait de travailler avec une clientèle plus âgée l'inquiétait au départ. Cette expérience de travail lui a permis de développer une certaine aisance avec les gens plus âgés et l'a amené à dépasser certaines craintes. Elle mentionne le caractère répétitif avec lequel elle a exécuté certaines tâches, et pour lesquelles elle a développé de l'expertise. En plus, le fait d'être travailleuse autonome lui a permis de développer une certaine compétence en gestion, malgré son manque d'intérêt en la matière.

« [C'est] moi qui tenais mes livres. Mon père est bon en comptabilité, donc c'est lui qui m'a montré comment remplir mon livre, mon grand livre bleu, j'étais même enregistrée aux taxes. Donc ce côté-là oui, parce que les maths je détestais ça, j'ai mes maths fortes de secondaire mais j'haïs ça pour mourir. Ça ne m'intéressait pas, mais au moins ce côté-là m'a permis de le développer » (L-E1).

### ***Efficacité, assurance et rapidité***

Selon Lily, ce qui distingue une esthéticienne débutante d'une esthéticienne expérimentée est le manque d'assurance au début.

« Une esthéticienne débutante manque d'assurance, c'est sûr. Le stress de faire un soin, une épilation, c'est pas mal ça le manque d'assurance versus une esthéticienne qui est très expérimentée, qui a confiance, qui est sûr de sa technique et qui a développé aussi des techniques. Tu sais au début on a les techniques de l'école, mais on s'entend que dans la réalité du métier il y a des trucs qui vont un petit peu plus rapidement » (L-E1).

Pour elle, une expérience pertinente c'est lorsqu'on est confronté à de nouvelles situations qui demandent du réajustement.

« [C'est] de vivre tout ce qui peut arriver en salon et que tu ne vois pas à l'école. J'avais remplacé une de mes collègues de travail qui a fait son cours en même temps que moi, on n'était pas dans le groupe mais on venait toutes les deux de Roberval. J'étais en vacances l'été chez nous [...] puis elle m'avait dit : « Je voudrais prendre une semaine de vacances, ça te tente de venir me remplacer au salon? » J'ai dit : « Ben oui il n'y a pas de problème! » Chez les religieuses, tout était climatisé, tout était beau, je faisais de l'épilation à la cire sur une cliente qui était paraplégique, en tout cas aux endroits où est-ce qu'on peut, puis dans un environnement parfait. Là, je suis arrivée en plein été, à 30° dans une petite cabine fermée, pas de fenêtre, pas d'air, il faisait chaud et puis j'ai eu la misère avec ma cire, la cliente suait, ce n'était pas facile. C'est là où tu te rends compte que ça prend du vécu pour savoir comment » (L-E1).

### ***Savoirs liés aux concepts scientifiques***

En ce qui concerne les notions scientifiques, Lily considère qu'on peut devenir une bonne esthéticienne techniquement parlant si on a une bonne formation en ce sens. En revanche, ces esthéticiennes seront de bonnes exécutantes mais auront de la difficulté à exercer un jugement professionnel complet.

« [À] la limite, quelqu'un peut arriver à être formé par une esthéticienne pratiquement parlant et puis être très bonne. Je le pense vraiment là, tu sais sans connaître nécessairement les notions extrêmement scientifiques. Je pense qu'on est capable d'apprendre le métier [...] de façon technique si c'est bien montré [...]. Mais c'est sûr que si une cliente arrive avec un problème de peau puis qu'elle n'a jamais étudié ça va mal. Oui, il va y en manquer, elle va avoir des lacunes. C'est une bonne exécutante mais elle n'aura pas de bonnes connaissances sur la peau et tout ça. C'est sûr qu'il y a des lacunes » (L-E1).

Lorsqu'elle parle des esthéticiennes qui complètent une formation de base complète, elle met l'accent sur les notions approfondies qui sont enseignées, sur la compréhension qui est demandée aux élèves.

« [Au DEP] on s'en va en profondeur, on apprend le pourquoi d'une manifestation ou d'une action qu'on va poser. On comprend la base, on comprend le fondement. C'est ce qu'on enseigne ici, on fait des liens pour que justement ça soit utile dans toutes les compétences. Ce n'est pas pour rien qu'on apprend la peau, les systèmes du corps humain aussi parce que ça a une incidence sur plein de manifestations cutanées » (L-E1).

### ***Formation continue***

En ce qui a trait à la formation continue, Lily est formelle, c'est essentiel : « C'est super important c'est sûr parce qu'on est vite dépassée maintenant avec tout ce qui sort, les technologies, la bio cosmétique » (L-E1). Elle va même jusqu'à mentionner qu'une esthéticienne qui n'aurait pas suivi de formation de base officielle pourrait développer de belles compétences si elle démontre de la curiosité et des capacités d'autoformation.

### ***Réflexion sur l'expérience***

En entretien, Lily fait ressortir un élément important de sa pratique : la réflexion. Elle mentionne qu'une bonne esthéticienne prend le temps de se poser des questions et de remplir des dossiers clients qui lui permettent de prendre des décisions éclairées. En entretien d'autoconfrontation, Lily met aussi de l'avant la notion de réflexion, mais cette fois-ci en lien avec l'enseignement. À plusieurs reprises, elle indique que ses choix pédagogiques sont issus d'une réflexion engendrée à la suite d'une difficulté rencontrée. Elle insiste sur le fait qu'elle apprend de ses erreurs et que son contenu est constamment ajusté d'une session à l'autre. Lors de la préparation d'une nouvelle compétence ou de nouveaux contenus, Lily est une enseignante qui réfléchit beaucoup. La cueillette de matériel didactique permet de constater que Lily décortique les contenus en petites étapes pour le bien des élèves. Pour la compétence 8 (Soins esthétiques de base), elle a créé un déroulement de soin auquel les élèves peuvent se référer tout au long de la compétence. Ce document relève chaque étape à exécuter ainsi qu'un rappel des quantités à utiliser pour chaque produit. Pour arriver à concevoir cet outil, Lily a dû prendre du recul sur la tâche globale et faire ressortir chaque élément de compétence à développer.

#### **4.2.2 MOBILISER SON EXPÉRIENCE POUR ENSEIGNER L'ESTHÉTIQUE**

Les données relatives à la mobilisation de l'expérience sont organisées selon le modèle de pratique enseignante présenté dans le cadre conceptuel, soit les tâches reliées à l'enseignement,

celles liées à la bureaucratie, celles liées à la réussite socioéducative et finalement celles liées au perfectionnement.

### ***Tâches liées à l'enseignement***

Lorsqu'elle est questionnée sur la préparation de ses cours, Lily mentionne qu'elle choisit ses contenus en regardant les autres enseignantes travailler, mais aussi en s'intéressant à ce qui se fait de nouveau. Elle utilise beaucoup la recherche sur le Web pour s'inspirer et créer des contenus actualisés.

« D'ailleurs là justement je me prépare pour une nouvelle compétence en soins esthétiques des pieds, donc je vais voir des vidéos [...] que je trouve intéressants parce qu'ils me font justement réfléchir [...] puis qui me font dire : « Ah mais oui, c'est intéressant, c'est le fun puis j'ai le goût de la faire » (L-E1).

Son aisance lui permet de prendre du recul quant aux exigences du programme. Elle porte à notre attention que ce n'est pas son expérience d'esthéticienne qui lui a appris à préparer des leçons, mais bien son parcours de vie et son parcours scolaire. Les observations en classe et le matériel didactique recueilli permettent de constater le résultat de sa planification. À ce moment, Lily enseignait la compétence 8 (Soins esthétiques de base) et elle a partagé un document de référence qu'elle a créé pour les élèves. En entretien d'autoconfrontation, elle explique qu'elle a créé ce document à l'intention des élèves, dans le but de faciliter leur recherche d'information. Elle affirme s'être basée sur les informations contenues dans le guide technique de la compagnie, mais aussi sur sa « *logique* » et sur les tests qu'elle a faits elle-même avec les produits. De plus, lorsqu'elle se fait demander comment elle établit les différents temps de pause des appareils et de certains produits, Lily dit s'être basée sur ce qui était fait par la collègue qui l'a précédée et sur ce qu'elle a elle-même appris à l'école. Étant donné qu'elle trouvait ces balises logiques, elle les a conservées. Lors de la première observation en atelier de soins des pieds, il est possible de constater le résultat de sa planification telle qu'elle en avait parlé en première entrevue. Dans le cadre de cette compétence, Lily a refait une nouvelle fiche d'examen des pieds. Pour se faire, elle dit en entretien d'autoconfrontation qu'elle s'est basée sur ce qui était déjà enseigné par sa collègue la session précédente, sur ce qui se retrouve dans le guide CEMEQ ainsi que ce qui est attendu dans

l'évaluation aux fins de la sanction. Elle affirme cependant ne pas inclure toutes les anomalies qui peuvent se retrouver sur des pieds, qu'elle sélectionne seulement les plus courantes. Lorsqu'elle se fait demander sur quelle base elle détermine si une anomalie est commune, elle répond sans équivoque que c'est son expérience en soin des pieds qui lui permet de déterminer les anomalies les plus courantes.

En atelier pratique, Lily mentionne **faire des démonstrations** et exiger une certaine conformité de la part des élèves. En revanche, elle garde toujours l'esprit ouvert et leur mentionne qu'il existe plusieurs méthodes de travail.

« Oui, je fais toujours une démo puis après ça je m'assure poste par poste que tout le monde exécute la même chose comme ça a été montré, mais je leur dis toujours avec une ouverture d'esprit que : « oui c'est ce que je vous montre présentement mais il existe d'autres façons de travailler qui sont aussi bonnes que la mienne. » Je suis très cadrante, je rentre dans une petite boîte. C'est peut-être un défaut, mais pour partir un groupe, je pense que c'est essentiel parce que sinon on s'éparille un peu partout puis les élèves sont perdus. Donc je veux que ça soit fait comme ça a été montré, donc oui je m'assure que la technique est respectée en faisant des démos ça c'est sûr et certain » (L-E1).

Lors de la première séquence d'enseignement observée, Lily réalise plusieurs démonstrations. Premièrement, elle procède à l'explication de chacun des trois appareils faisant l'objet de la leçon tout en les manipulant. Tout au long de sa démonstration, l'enseignante est calme et en contrôle. Elle maîtrise chaque fonction des appareils, peu importe le modèle. Malgré le fait que les élèves soient dissipées et souvent hors de propos dans leurs interventions, l'enseignante garde le contrôle sans perdre le fil de ses explications. Après avoir montré chaque appareil, l'enseignante se place en position pour effectuer une démonstration de l'utilisation en contexte de soin. Lors de cette démonstration, l'enseignante joue le rôle de l'esthéticienne. C'est elle qui effectue toutes les manipulations même celles qui ne font pas partie de la leçon du jour ni de la compétence enseignée présentement. Ses mains sont stables, ses gestes sont précis. Pendant la démonstration, son appareil ne fonctionne pas comme prévu. Malgré cela, elle est calme et continue de donner ses explications. Cela démontre non seulement l'aisance de Lily à piloter des démonstrations même

lorsque ça ne se passe pas comme prévu, mais cela donne un exemple de l'effet de sa confiance sur le climat de la classe.

En plus des démonstrations en direct avec les élèves, Lily a partagé une vidéo démonstrative qu'elle met à la disposition de ses élèves. Sur cette vidéo, il est possible de voir Lily exécuter toutes les étapes de l'utilisation du vapozone sur une cliente. En entretien d'autoconfrontation, elle explique avoir développé ce matériel didactique lors de la pandémie de Covid-19 au printemps 2020. Ayant dû arrêter les cours pendant un bon moment, elle désirait fournir aux élèves un moyen de se remémorer les techniques qui avaient été enseignées précédemment. Depuis, elle met cette vidéo à la disposition des élèves comme outil de référence en cas d'absentéisme ou de besoin de consolidation.

Lors du premier entretien, Lily mentionne que sa maîtrise des compétences de base lui donne l'opportunité de modifier ses contenus en ajustant la matière. Étant confiante dans l'exécution de la tâche, elle se sent à l'aise d'ajouter des éléments ou de les modifier et se donne toujours l'occasion de se réajuster au fur et à mesure. Au cours des observations, il a effectivement été possible de noter plusieurs manières de **bonifier les contenus** d'apprentissage. Premièrement, lorsque Lily donne des explications aux élèves, elle ne se contente pas de leur dire quoi faire et comment le faire, elle est en mesure de leur dire pourquoi.

« Les vaisseaux sanguins s'activent, donc vu que les vaisseaux sanguins s'activent les produits ce que je vais appliquer vont voyager plus rapidement et plus profondément dans la peau. En fait, ça plein de belles fonctions. Si on pense à ça, ça va ouvrir les ostias, donc faciliter l'extirpation des comédons » (L-O1).

Durant la première leçon observée où l'enseignante fait la démonstration de l'utilisation de trois modèles d'appareils différents, elle énonce plusieurs manières de faire. Elle prend la peine d'ajouter des trucs d'utilisation pour chacun d'eux. Dans l'extrait suivant, Lily ajoute un truc professionnel concernant l'entretien de l'appareil: « Donc, nos appareils un petit peu plus vieux, ça se peut qu'il y ait un peu de vert de gris on peut, quand on les nettoie une fois par année, venir frotter

avec une petite laine d'acier pour venir enlever ça » (L-O1). Avant que les élèves exécutent la tâche elles-mêmes, Lily leur propose des alternatives pour le positionnement de l'appareil ou de la cliente. Tout en donnant ses explications, elle imagine des mises en situations possibles et la manière d'agir. En entretien d'autoconfrontation, elle confirme que ces mises en situations sont totalement spontanées. Les observations permettent de constater que l'enseignante connaît chaque étape de son exécution. Ce qui lui permet de dégager les éléments importants et de rédiger une liste de vérification pour les élèves.

Lors de l'observation en cours de soins des pieds, Lily ajoute des informations au fur et à mesure des explications sans avoir à se référer à de la documentation. Elle nomme des anomalies et affections qui ne se retrouvent pas sur sa présentation : « Si mon ongle est vert, qu'est-ce qui se passe? [...] Ça s'appelle du pseudomonase, c'est le terme scientifique. Souvent ça va s'enlever, on est capable de limer et ça s'en va » (L-O2).

Lors de la première entrevue, Lily dit qu'elle **mobilise son expérience en s'y référant verbalement** devant les élèves. Les observations réalisées permettent de confirmer son discours. Lors de ses explications sur le remplissage d'un vapozone en soin du visage, Lily explique aux élèves l'importance de faire préchauffer les appareils. Pour y arriver, elle fait référence à un événement qui s'est déjà passé à l'école dans une autre cohorte. Cela lui permet de mettre en garde les élèves encore une fois.

« Donc je le remplis jusqu'à la ligne pour le faire préchauffer. Pourquoi je dois faire préchauffer mes équipements? Pour voir s'ils fonctionnent bien avant. Ça nous est déjà arrivé avec des appareils qui étaient un petit peu plus âgés, qu'il y ait des crachotis, c'est comme si au lieu d'avoir de la vapeur j'avais des petites gouttelettes qui sortaient de mon embout. C'est brulant » (L-O1).

En atelier de soin des pieds, elle récidive en citant aux élèves un exemple avec les personnes âgées. Comme mentionné dans son entrevue, c'est une clientèle avec laquelle elle a beaucoup travaillé.

« Ben oui, la circulation sanguine. Vous allez voir la circulation sanguine des personnes âgées c'est fou. Quand on fait des personnes âgées, aussitôt qu'on masse les pieds, le pied devient tout rosé, blanc et au début il est mauve. On voit la circulation sanguine changer » (L-O2).

Lors du visionnement de cet extrait par Lily en entretien d'autoconfrontation, elle indique que cet exemple est totalement spontané, qu'elle n'avait pas particulièrement planifié de le faire à ce moment précis. De plus, elle exprime qu'elle ne se rappelait pas du tout avoir donné cet exemple, mais elle est en mesure de confirmer que c'est un excellent exemple. Elle affirme que le fait d'avoir pu faire ces constats dans le cadre de son travail comme esthéticienne lui a permis de développer une compréhension juste des causes sous-jacentes aux principales anomalies et affections et en plus de se développer un répertoire visuel varié. Lors de la même observation, il est possible de constater que Lily se sert aussi à l'occasion d'une expérience personnelle pour illustrer son propos.

« Qu'est-ce que ça vous dit chevauchement des orteils? Ce sont les orteils un par-dessus l'autre. Souvent on va voir ça chez des personnes qui travaillent beaucoup debout comme les serveuses. Ma tante a été serveuse toute sa vie et elle a ce type d'orteil là. On peut corriger mais seulement avec une opération. Ils font une opération et mettent une petite tige de métal pour le tenir droit » (L-O2).

Il est intéressant de noter que Lily fait référence à son expérience d'esthéticienne, mais aussi à l'expérience qu'elle a acquise en enseignant. D'avoir vécu des situations à l'école lui permet de donner des exemples concrets aux élèves et d'ajuster son contenu.

« Je pense que oui. Oui parce que justement je suis capable de leur raconter, oui mon expérience personnelle, mais maintenant j'ai 19 ans d'enseignement aussi fait que j'ai plein de choses qui sont arrivées à l'école, dans mes cours qui font en sorte que je suis capable de donner des exemples aussi de choses qui arrivent à l'école » (L-E2).

Toutes ces références verbales à son expérience permettent à Lily de **lier les notions enseignées aux réalités du métier**. À cet égard, il est possible d'observer que Lily se sert parfois de mises en situations fictives pour illustrer un propos. Tout au long de la leçon sur l'utilisation du vapozone, l'enseignante place les élèves en situation fictive de travail en leur imaginant des petites mises en situation simples qui leur permettent de s'imaginer en situation de soin. Selon les propos de Lily en entretien d'autoconfrontation, ces mises en situation sont toujours improvisées.

Lors de l'observation en atelier de soin du visage, il est possible de constater que Lily est en mesure de **prévoir les accidents ou les dégâts possibles**. Cela lui permet de mettre en garde les élèves à plusieurs reprises contre d'éventuels problèmes. Questionnée à ce sujet en entretien d'autoconfrontation, Lily confirme que ces mises en garde sont inspirées des leçons qu'elle a tirées des sessions précédentes comme enseignante de la même compétence.

« Il faut toujours s'assurer que notre embout est dirigé vers le plancher. [...] Autant pour le faire préchauffer au début quand j'installe mon poste de travail que lorsque je viens l'installer sur le visage de ma cliente. Pourquoi je veux que mon embout soit dirigé ailleurs que sur le visage de ma cliente? Parce qu'encore une fois, la vapeur est très très chaude et que si mon embout est dirigé un peu n'importe comment et que quelqu'un passe près de mon appareil, je pourrais risquer de la brûler. Autre chose vraiment important, au début [...] au lieu de regarder si la vapeur sort au bout, vous aller avoir le réflexe de mettre votre main pour voir si la vapeur sort. Il ne faut pas faire ça, pourquoi? C'est de la vapeur extra chaude et vous risquez de vous brûler » (L-O1).

De plus, au moment de l'activité pratique une élève interpelle l'enseignante pour lui dire que son appareil ne fonctionne pas. Cette dernière lui répond instantanément que c'est parce qu'elle n'a pas ouvert son minuteur. Lors de l'atelier pratique en soin du visage, il est possible d'observer que des élèves sont parfois inquiètes. L'enseignante les rassure en leur disant que les manières enseignées seront sécuritaires et qu'elles doivent faire confiance. Au moment où l'enseignante les prévient de ne pas mettre la main devant la vapeur, une élève s'inquiète de l'intensité de la brûlure potentielle. L'enseignante la rassure verbalement. Tout au long de sa leçon, l'enseignante est rassurante, elle instaure un climat calme. Elle reste présente auprès des élèves tout au long qu'elles s'exercent, vient rapidement en aide à celles qui éprouvent des difficultés et rassure verbalement les élèves en spécifiant que si les étapes sont bien respectées, il n'y a aucune raison de se blesser. Une telle présence auprès des élèves lui permet de garder un bon contrôle sur le climat de classe et d'éviter les débordements inutiles.

L'ensemble des observations ont permis de constater que Lily fait souvent **référence à d'autres compétences**. Entre autres, lors de son atelier de soin du visage, Lily commence son cours en faisant référence aux connaissances antérieures des élèves. Elle se rapporte à la compétence 2 (Prévention en santé et sécurité au travail). D'ailleurs, plusieurs de ses interventions font référence

à cette compétence préalable à la compétence enseignée. En entretien d'autoconfrontation, Lily affirme d'ailleurs que les notions de prévention doivent impérativement être bien maîtrisées par toutes les enseignantes étant donné que c'est une règle de verdict pour toutes les compétences particulières.

Lors de la deuxième observation, Lily débute en faisant appel aux connaissances préalablement enseignées dans différentes compétences, même si ce n'est pas elle qui l'a enseigné. Elle les fait parler beaucoup en leur demandant pourquoi telle ou telle information est pertinente à savoir pour une esthéticienne qui fait des soins des pieds. Au moment où elle explique aux élèves comment s'installer pour débiter, elle explique les choix de produits qu'elles ont. Elle ajoute des informations en lien avec ce qu'elles apprennent dans la compétence 7 (Produits cosmétiques). Elle fait référence aussi aux affections des pieds qui ont été étudiées en compétence 3 (Peau et annexes).

« Vous allez venir vous chercher un bac comme ça et vous allez avoir le choix entre deux savons. On a un premier savon qui est Bergamotte et citron. Celui-là est plus pour les pieds qui ont de la transpiration et pour celles qui ont du pied d'athlète, du psoriasis, de l'eczéma, c'est ce savon là qu'on va utiliser. L'autre c'est un savon Lavande et cyprès c'est de la détente, pour les jambes lourdes, les pieds fatigués ou juste pour le bien-être de votre pied. Donc vous avez deux savons que vous pouvez utiliser » (L-O2).

Lorsque l'enseignante explique la distinction visuelle entre un durillon et une callosité, elle fait référence aux notions aussi étudiés dans les compétences 3 (Peau et annexes) et 10 (Soins esthétiques des mains).

« Un durillon ça ressemble beaucoup à une callosité mais c'est plus petit. Souvent, on va les retrouver sous les orteils ou sur les coussinets comme je vous disais tantôt. C'est jaunâtre. C'est de la peau morte, mais au lieu d'être étendu comme sur les talons, c'est plus localisé » (L-O2).

Lily amène aussi les élèves à réfléchir aux contre-indications des soins en se référant à une notion apprise en compétence 3 (Peau et annexes). Si les références aux autres matières sont plutôt dissimulées dans son enseignement, l'enseignante se permet de faire référence directement à une collègue à certains moments. En entretien d'autoconfrontation, Lily mentionne toute l'importance

qu'elle accorde à cette collaboration entre collègues. Lorsqu'on lui demande ce que ça a comme impact de savoir ce qui est enseigné par ses collègues, elle rapporte que cela guide tout d'abord sa planification. Elle s'assure que les notions théoriques ont été enseignées par ses collègues avant de les mettre en pratique dans sa compétence. Elle mentionne que pour les élèves c'est très rassurant de constater que leurs enseignantes parlent toutes le même langage. Que la congruence des enseignements facilite la compréhension des élèves et augmente la crédibilité des enseignantes. Lors de la deuxième observation, Lily fait référence à une sorte de consensus réalisé avec ses collègues concernant la manière d'agir en présence d'une verrue plantaire. En entretien d'autoconfrontation, elle explique avoir consulté ses collègues afin de valider son jugement professionnel et s'assurer que les élèves obtiendraient la même réponse de ses collègues si jamais elle se faisait remplacer.

« Ben parce que généralement une verrue, c'est une contre-indication à un soin des pieds. [Selon] moi une verrue, si on est capable de la contourner, de la cacher et vu qu'on prélève nos produits et qu'on désinfecte nos instruments, qu'on porte des gants, [...] je trouvais qu'on pouvait en faire quand même. Mais pour m'assurer qu'on soit tous d'accord j'en ai discuté avec mon équipe, parce que je voulais être sûr que, éventuellement, même si ce n'est pas moi qui l'enseigne et qu'une élève dise que j'ai déjà accepté, puis là, l'autre prof dit qu'on ne peut pas, c'est pour éviter ça aussi » (L-E2).

Plusieurs extraits issus des observations permettent de constater que Lily maîtrise parfaitement toutes les notions enseignées dans le programme. Cette évidence est aussi perceptible par son utilisation courante du **langage professionnel exact**. Lorsque Lily donne des explications sur la peau, elle utilise des termes spécifiques au métier. Ces termes sont enseignés dans la Compétence 3 (Peau et annexes). Elle utilise des termes spécifiques comme *ostia*, *papule*, *pustule*, *comédons*. Tout au long de la leçon en soin des pieds, elle utilise également un vocabulaire technique très précis. Elle connaît les termes et les utilise correctement en donnant à l'occasion quelques explications supplémentaires.

« L'hallus valgus, on appelle ça un oignon. Souvent ça vient avec le chevauchement des orteils. [...] Le Quintus varrus, c'est une bosse mais plus dans le côté à la base du petit orteil. [...] Un œil de perdrix, ça se situe au niveau des orteils. Je vais aller au cor

avant de vous parler de l'œil de perdrix. Donc un cor c'est plus petit qu'un durillon, c'est rond et c'est dur. Souvent on va en avoir sur le côté des orteils. C'est dur et sec. Un œil de perdrix ça ressemble à ça, mais au lieu d'être sec et dur, c'est mou » (L-O2).

Cette observation amène à présenter un autre élément observé. Cette maîtrise des contenus explique peut-être pourquoi **les élèves semblent faire confiance à l'enseignante**. Lors de l'observation en atelier de soin des pieds, les élèves demandent constamment l'avis de l'enseignante à propos de préoccupations personnelles. Cette dernière leur donne des explications précises pour les informer des raisons derrière ces anomalies ou affections. Elle leur mentionne aussi les solutions à adopter. Les élèves se réfèrent beaucoup à elle. Questionnée à ce propos en entretien d'autoconfrontation, Lily affirme que les élèves se réfèrent effectivement souvent à son jugement professionnel. Elle sent que les élèves lui font confiance, qu'elle est pour elles une référence.

Toutes les données recueillies au sujet de Lily permettent de constater qu'elle se sert beaucoup de son **jugement professionnel**. Tel que mentionné précédemment, elle s'en sert pour sélectionner ses contenus, mais aussi pour établir ses balises de correction. Lors de notre premier entretien, Lily semble ambiguë concernant le rôle que joue son expérience d'esthéticienne dans l'évaluation des apprentissages. Elle mentionne ne pas vraiment se fier à son expérience pour évaluer les élèves, mais plutôt aux cadres établis par le programme. Elle mentionne aussi que les critères scolaires ne sont pas toujours en adéquation avec le marché du travail. Après réflexion, elle souligne que ce n'est pas nécessairement son expérience d'esthéticienne qui lui sert de référence mais plutôt son expérience de vie en général et que cela se fait probablement de manière inconsciente.

« Ben oui, parce que tu sais on a tout le temps des comparatifs, pas nécessairement avec le métier d'esthéticienne, on s'en va en boutique une vendeuse qui nous répond, on sait ce qu'on a aimé, on sait ce qu'on n'a pas aimé. Donc oui, probablement mais inconsciemment. Ça se fait naturellement » (L-E1).

Les observations permettent constater que Lily se sert beaucoup de son jugement professionnel. Lorsqu'elle fait des constats spontanés en corrigeant les observations des élèves, Lily

se réfère à son expérience d'esthéticienne. En entretien d'autoconfrontation, elle indique que pour élaborer ses grilles d'observation, elle a dû sélectionner les éléments importants en fonction de son propre jugement professionnel. Lorsque la grille de spécification émise par le ministère de l'Éducation indique *Détermination correcte des aspects de la peau*, Lily affirme que c'est à son jugement uniquement qu'elle doit se fier pour affirmer que les constats de l'élève sont exacts. Étant pour la plupart des compétences évaluées de manière pratique, Lily ne peut pas prévoir de corriger à l'avance. Elle doit ajuster sa correction en fonction des particularités de la cliente. En atelier de soin des pieds, Lily a choisi de placer les élèves individuellement afin qu'elles fassent des constats sur leurs propres pieds. Pour les aider, elle fait constamment le tour des élèves pour valider leurs constats. Ses constatations sont rapides et précises. Elle est en mesure de reconnaître toutes les anomalies et affections d'un seul coup d'œil. En entretien d'autoconfrontation, Lily affirme faire ces constats avec beaucoup de facilité dû au fait qu'elle en a faites des tonnes. Cependant, elle souligne que ce n'est pas un choix pédagogique qu'elle aurait fait en début de carrière puisqu'elle était moins à l'aise avec la matière. Étant donné que le sujet de la concertation professionnelle avec ses collègues avait été abordé, il était intéressant de lui demander en entretien d'autoconfrontation si ça lui arrivait parfois de sonder l'avis d'une collègue lors d'une évaluation aux fins de la sanction. Elle confirme que c'est quelque chose qui lui arrive souvent. Elle donne d'ailleurs un exemple récent.

« Oui [...] ça m'est arrivé d'ailleurs en soin des pieds. J'avais une cliente au niveau de son ongle ça ressemblait beaucoup à une mycose. Elle me disait que c'était un décollement. Moi, je trouvais que ça ressemblait à beaucoup de choses fait que pour me valider, je suis allé chercher le prof qui était à côté. Je l'ai fait de venir, on a vérifié, elle m'a appuyée, donc c'est ça. Mais oui, ça arrive, puis je ne suis pas gênée de le faire » (L-E2).

Lors du premier entretien, le sujet de la gestion de classe n'avait pas été abordé. En revanche, lors des observations il est possible de constater que Lily exige que les élèves se conforment au décorum professionnel. Elle aussi d'ailleurs respecte ces codes. Elle dégage du **professionnalisme et représente bien le métier d'esthéticienne** (uniforme, cheveux attachés, chaussure plate et confortable, ongles courts et bien manucurés). Lors de la séquence en soin du visage, il est possible d'observer que Lily reprend les élèves qui utilisent un langage inadéquat ou qui posent leurs pieds sur le lit de soin par exemple.

### ***Tâches liées à la gestion et à la bureaucratie***

Lorsqu'elle est questionnée à savoir si son expérience d'esthéticienne est mobilisée dans d'autres tâches que l'enseignement, elle hésite. Elle confirme qu'il y a une part des compétences en vente et en savoir-être qui ont été développées à travers son expérience de travail, mais elle insiste sur le fait qu'il n'y a pas juste son expérience d'esthéticienne qui est responsable de ça, que l'expérience de travail en général pourrait permettre de développer ces compétences.

En entretien d'autoconfrontation, Lily confie être sollicitée à l'occasion pour faire des choix professionnels concernant les produits ou les appareils à acheter pour l'école. Bien que les décisions finales reviennent à la direction, son expertise vis-à-vis du contenu est sollicité.

### ***Tâches liées à la réussite socioéducative***

Confirmant lors de la première entrevue avoir déjà eu à superviser des stages, Lily fait part du fait que son rôle d'enseignante prend toujours le dessus sur son expérience en tant qu'esthéticienne.

« Oui, et en même temps, j'ai mon rôle de prof tout le temps qui reprend dessus. Je le sais qu'en salon ce n'est vraiment pas pareil. Je le sais que parfois les employeurs sont exigeants et puis attendent probablement plus de nos élèves mais je me dis qu'ils viennent de terminer, il faut leur donner la chance de prendre de l'expérience, de faire leur place. J'ai de la misère avec ça, je n'aime pas ça superviser des stages. Ce n'est pas une tâche que j'aime, j'ai l'impression de déranger parce que justement chez les esthéticiennes c'est rapide, un peu comme une coiffeuse, il faut rentrer dans notre temps. Le commerce-école, je trouve que c'est bien ici justement parce que c'est plus encadré. Mais c'est vrai que ça prend de la réalité du métier, je le sais, mais justement je trouve que les employeurs ont des grosses attentes face à nos élèves qui sortent. Il faut leur laisser le temps » (L-E1).

Toutefois, elle dit se servir de sa connaissance des réalités du marché lorsque vient le temps de guider une élève dans son choix de carrière. Elle donne l'exemple d'une élève qui voudrait ouvrir son propre commerce et dit qu'elle sait ce que ça implique. Lors de l'entretien d'autoconfrontation, Lily s'est exprimée sur son rôle d'enseignante responsable d'un groupe. Mentionnant tout d'abord avoir eu affaire à un groupe particulièrement difficile lors de la dernière session, elle indique avoir été

en mesure de bien gérer la situation en raison de son expérience en enseignement. Elle affirme qu'avoir vécu cette situation en début de carrière, elle se serait sentie bien démunie. D'autre part, elle explique avoir fait dernièrement une intervention en compagnie de sa collègue qui doit partir en stage avec ces élèves : « On a fait une grosse intervention d'ailleurs hier avec ma collègue qui va les avoir en stage d'intégration. [J'ai] comme un plan d'aide à l'employabilité. Donc elles doivent me trouver des choses à travailler sur des qualités que recherche un employeur » (L-E2). Elle affirme aussi avoir toujours en tête les critères d'employabilité lorsqu'elle fait des interventions en lien avec le comportement.

### ***Tâches liées au perfectionnement***

En ce qui concerne la formation continue durant l'enseignement, elle est encore formelle, elle est essentielle. Lors de la première entrevue, elle mentionne se former continuellement aux nouvelles techniques en esthétique.

« Ben oui, aussi, parce que sinon [...] on va être dépassé. Puis nos élèves en connaissent beaucoup, justement à cause des réseaux sociaux, ils voient passer plein d'affaires. Même ma fille sur TikTok : « j'ai vu ça, puis ça s'applique comme ça... » Il faut savoir quoi répondre à nos jeunes, il ne faut pas qu'on aye l'air dépassés et puis il faut être capable d'aller chercher de la formation continue c'est sûr » (L-E1).

Entretien d'autoconfrontation, Lily revient sur le sujet en expliquant qu'elle est amenée à renouveler ses connaissances constamment dû aux achats de nouveaux produits ou de nouveaux appareils. Qu'elle fait des tests avant d'enseigner à ses élèves. Elle affirme aussi que selon elle, la formation continue en esthétique est plus importante que la formation continue en enseignement, que les formations imposées en enseignement l'interpellaient peu au contraire de celles en esthétique. Lors de la première entrevue, Lily souligne aussi que la formation continue passe par l'apport de ses collègues enseignantes et leur partage de connaissances.

### ***Jumelage enseignement et pratique du métier***

En début de carrière, Lily a jumelé les deux emplois en transférant tranquillement du temps plein en esthétique au temps plein en enseignement.

« J'ai jumelé les deux au début parce que je n'avais pas de temps plein donc c'est sûr que j'ai continué à faire mes religieuses et puis [...] j'y allais à la fin juste un avant-midi par semaine. J'étais donc capable d'arranger mon horaire pour continuer mon épilation chez les religieuses et puis faire mon travail ici presque à temps plein » (L-E1).

Lily confirme qu'elle adore encore le métier d'esthéticienne. Elle l'aime encore assez pour démontrer de la passion aux élèves, mais avoue que ce qu'elle aime de son travail est le jumelage des deux univers. Elle ne voudrait plus exercer simplement comme esthéticienne. Si elle avait à remettre les pieds dans cet univers, ce serait comme gérante ou propriétaire et non comme exécutante.

« J'adore l'esthétique mais pour travailler encore à mon compte, avoir mon salon, je ne pense pas. [...] J'adore l'esthétique mais justement, en étant prof, ce que ça me permet de faire c'est les deux, c'est d'avoir des bonnes conditions, un bon salaire, un bel horaire, mais de toucher à du concret justement l'esthétique, à ce que j'aime quand même » (L-E1).

#### **4.2.3 SYNTHÈSE DU CAS DE LILY**

Selon Lily, une bonne esthéticienne a été appelée à travailler dans des emplois qui lui ont permis de développer l'ensemble des compétences du programme. Elle mentionne entre autres que d'exercer dans un comptoir cosmétique est pertinent, mais souvent peu formateur du point de vue des compétences particulières du métier comme le soin du visage. Selon son expérience, l'esthéticienne développe son expertise par la répétition des tâches techniques, la variété des situations auxquelles elle est confrontée et leur complexité. Elle mentionne que les apprentissages durables se font par l'expérience des situations complexes qui demandent du réajustement. Pour sa part, le fait d'avoir eu une enseignante mentore lors de son entraînement pour les Olympiades de la FP l'a aidée à développer ses compétences. Finalement, elle souligne qu'une bonne esthéticienne est investie dans sa formation continue et que cette progression peut se faire par l'entremise de la

curiosité envers la nouveauté et l'autoformation. Ce qui distingue une bonne exécutante d'une bonne esthéticienne complète, c'est la maîtrise des concepts scientifiques de base qui permettent de porter un jugement professionnel plus adéquat. Dès le premier entretien, il a été possible de constater que Lily accordait beaucoup d'importance à la notion de pédagogie en formation professionnelle. Critiquant les employeurs d'aujourd'hui, elle a semblé moins attachée à la réalité du marché du travail, accordant plus d'importance à la nécessité d'ajuster les contenus au programme et aux cadres d'évaluation. Verbalement, elle confie se fier plus à sa connaissance du programme qu'à son expérience terrain dans plusieurs situations. Elle mentionne d'ailleurs à plusieurs reprises se référer souvent aux expériences vécues précédemment avec les élèves. En entretien d'autoconfrontation, elle affirme que cela est probablement lié au fait qu'elle a commencé à enseigner très tôt dans sa carrière et que son expérience en esthétique s'est grandement construite à travers l'enseignement. Elle met beaucoup d'emphase sur la réflexion. Elle se pose des questions, cherche l'information, est curieuse. Elle mentionne d'ailleurs avoir fait des études. Elle mentionne que d'être allée à l'école lui permet d'effectuer certaines tâches en enseignement. Elle confie même qu'au départ, elle savait déjà qu'elle voudrait être enseignante et non esthéticienne. Bien que Lily fasse état des différents éléments qui lui permettent d'être une bonne enseignante, elle mentionne tout de même que son expérience de métier lui permet de donner des exemples concrets aux élèves, de dynamiser son enseignement et d'être moins plate.

Les observations montrent que Lily fait preuve d'une bonne maîtrise du contenu enseigné. Elle possède une grande expertise en esthétique et cela transparait à plusieurs niveaux. Sa maîtrise technique lui permet de faire des démonstrations crédibles. Elle démontre de l'habileté manuelle, de l'assurance, de la fluidité, du calme et du contrôle, ce qui lui confère une grande crédibilité. Sa maîtrise des concepts scientifiques sous-jacents lui permet d'expliquer pourquoi elle exige certaines manœuvres. Elle a de l'expérience dans l'enseignement du soin du visage et ça transparaît puisqu'elle peut donner des exemples concrets de problématiques possibles. Elle est aussi en mesure de donner des exemples issus de sa pratique en inventant des situations fictives de manière spontanée. Les éléments de prévention en santé et sécurité semblent totalement acquis et elle les applique même lorsque ça ne fait pas totalement partie de la leçon.

Ses nombreuses références aux différentes compétences du programme permettent aux élèves de faire des liens et du transfert. Contrairement à la première observation réalisée dans une compétence enseignée depuis plusieurs années par Lily, la deuxième observation s'est déroulée au premier cours d'une compétence enseignée pour la première fois depuis plusieurs années. Encore une fois dans cette séquence, l'enseignante se réfère beaucoup aux compétences préalablement développées par les élèves. Cela démontre une grande maîtrise des contenus et du programme d'études, ce qui lui permet de guider les élèves vers le transfert des connaissances. Il est aussi évident qu'elle maîtrise la matière lorsqu'elle fait l'observation des pieds des élèves. C'est du contenu impossible à prévoir, il faut donc être très confortable avec la matière pour se laisser surprendre par les différentes observations possibles. Elle se sert de son expérience personnelle, professionnelle et d'enseignante pour donner des exemples concrets aux élèves. Toutes ces observations permettent de réaliser qu'ayant commencé à enseigner très tôt dans sa carrière, Lily a développé une expertise en esthétique à travers l'enseignement du métier. C'est peut-être pour cette raison qu'au départ son discours était peu orienté vers son expérience de métier mais davantage sur son expérience en enseignement. Bref, l'ensemble des observations ont permis de constater que Lily est une experte de contenu qui fait d'elle une référence pour les élèves. Elle est un modèle de professionnalisme et incarne bien la culture du métier.

#### **4.3 LE CAS DE CLAIRE**

Ayant obtenu ses diplômes en esthétique et en épilation à l'électricité, il y a maintenant près de 25 ans, Claire a cumulé les emplois dans le domaine dès sa sortie de l'école. Enseignante en formation professionnelle depuis 19 ans, elle a jusqu'à tout récemment jumelé l'enseignement et les contrats comme travailleuse autonome en esthétique. Passionnée par la nouveauté dans le domaine de l'esthétique, elle saisit toutes les opportunités de formation continue, ce qui lui a permis d'exercer certaines disciplines complémentaires comme le maquillage semi-permanent et la médico-esthétique. Au fil des années, Claire a été appelée à enseigner l'ensemble des compétences en esthétique et en épilation.

#### 4.3.1 L'EXPÉRIENCE D'ESTHÉTICIENNE

Les données liées à l'expérience en esthétique sont classées selon les indicateurs que présentés dans le cadre conceptuel, soit la nature des emplois occupés, les compétences développées, l'efficacité, l'assurance et la rapidité, les savoirs liés aux concepts scientifiques, la formation continue en esthétique ainsi que la réflexion sur l'expérience.

##### ***Nature des emplois occupés***

Déjà pendant sa formation en esthétique, Claire a commencé à effectuer des contrats à domicile en pose d'ongles. Engagée par la suite au salon d'esthétique où elle faisait son stage final, elle y a travaillé pendant une année durant laquelle elle a appris à travailler avec une esthéticienne d'expérience. Rapidement, elle a eu l'opportunité de louer un espace dans un salon de coiffure, donc elle y a exercé son métier comme travailleuse autonome pendant huit ans, emploi qu'elle a jumelé avec l'enseignement à temps partiel durant environ quatre ans. Son emploi d'enseignante devenant plus stable par la suite, Claire a commencé à conserver seulement quelques contrats de temps à autres : « [J'ai] toujours gardé des contrats soit de maquillage, j'ai fait de la [micro pigmentation] pendant un an et demi par les soirs dans un salon, tu sais j'ai toujours gardé des petits contrats qui me passionnent quand même » (C-E1).

Lorsqu'on lui demande s'il existe des milieux de travail où il est moins possible de développer toutes les compétences du métier, elle répond que oui. Que certains milieux de travail plus spécialisés englobent moins de variété de compétences. Elle se réfère à la variété des tâches exercées en ce qui concerne l'acquisition de l'expérience.

« Je pense que oui, sûrement qu'il y a des salons qui sont plus spécialisés, tu sais il y a des salons où on va retrouver plus le côté artistique, d'autres c'est plus [le confort]. Moi je pense que dans la vie ça prend trois maisons avant d'avoir la bonne, je me dis que ça prend peut-être trois emplois au moins pour aller chercher l'expérience » (C-E1).

Claire considère avoir eu cette chance, de travailler dans plusieurs endroits qui lui ont offert l'opportunité de découvrir de nouvelles technologies.

« [Dans] le salon où j'ai travaillé à faire de la [micro pigmentation], j'ai eu la chance de toucher à des appareils que je n'avais pas moi en salon. J'ai été là un an et demi à l'emploi, puis il y avait de l'endormologie, des appareils de liposuction, toutes sortes d'appareils de médico-esthétique que j'ai eu la chance de toucher puis je me disais : « C'est encore nouveau dans ma vie. » J'ai pu travailler avec les radios fréquences tout ça, des choses que je n'avais pas vraiment eu en salon. Donc en changeant de place quelques fois je pense qu'on peut aller chercher d'autres choses » (C-E1).

### **Compétences développées**

Les différents emplois occupés par Claire lui ont permis de développer toutes les compétences essentielles et complémentaires en esthétique. Elle mentionne d'ailleurs que son premier emploi lui a rapidement permis de comprendre qu'elle ne pouvait pas se limiter à faire les soins qui lui plaisent le plus. Cette expérience de travail l'a amenée à sortir de sa zone de confort et à apprendre à se débrouiller seule.

« Je dirais que quand j'ai commencé comme esthéticienne, tout ce que je ne voulais pas faire je l'ai fait dans mon emploi numéro un. Je me disais : « moi l'épilation à la cire je ne ferais jamais ça les parties intimes, je n'irais jamais là », puis le maquillage c'était moins ma passion. [...] À mon premier jour en salon, elle était autoritaire ma patronne, elle me dit : « La salle est prête, tu vas faire de l'épilation à la cire es-tu à l'aise? » J'ai dit oui, puis euh dans ce temps-là n'y avait pas d'épilation intégrale, on n'apprenait pas ça à l'école. [...] Je suis restée professionnelle, je suis sortie j'avais le goût de pleurer puis elle m'a dit : « Tu te débrouilles. ». Donc j'ai fait mon premier homme, première épilation intégrale, épilation des doigts aux orteils » (C-E1).

### **Effacité, assurance en rapidité**

Au début de sa carrière, Claire décrit qu'elle manquait d'assurance et de polyvalence. Ce sont les situations hors de l'ordinaire qui lui ont permis de développer de l'assurance. Ayant moins d'attirance pour le maquillage et l'épilation en début de carrière, ces deux tâches sont devenues banales avec l'expérience. Elle mentionne la répétition et la complexité des tâches réalisées après l'école comme des indicateurs d'une bonne expérience et de la maîtrise de la compétence.

« Quand un cowboy a fait plusieurs rodéos, je pense qu'il y a moins de chances qu'il tombe en bas de son cheval. Je dirais qu'au début on a peur un peu de tout, puis on sait, on a appris un peu de tout mais on n'a pas l'expérience. Comme je dis à mes élèves, en pose d'ongles ça en prend 30 avant d'être confortable et bien c'est un peu ça dans tout. On n'a pas la chance de faire tant de répétitions à l'école dans absolument tout [...] la vie est un petit peu plus compliquée que ce qu'on voit à l'école » (C-E1).

### ***Savoirs liés aux concepts scientifiques***

Claire considère que la maîtrise des différents concepts scientifiques liés au métier d'esthéticienne est essentielle pour une professionnelle. Du moins, l'esthéticienne doit être capable de trouver la bonne information. Elle souligne le fait que les clients actuels sont très renseignés et que l'esthéticienne doit être en mesure de répondre à la demande. Elle donne un exemple concret lié à la cosmétologie.

« Moi je trouve que oui, au moins les maîtriser, au moins apprendre à les chercher. Ce que je trouve qu'ils vivent les jeunes, par rapport à ce qu'on n'avait peut-être pas dans les années 90, c'est que les clientes sont très renseignées. Les médias sociaux, les chroniques, ils arrivent ils veulent de l'acide hyaluronique ou ils veulent du rétinol puis tu ne sais même pas pourquoi ils veulent ça. Ils ont vu la pub, ils sont renseignés, ce qui fait qu'il faut être capable de dire si oui ou non c'est bon pour toi et puis leur amener des arguments ou être assez à l'aise de chercher l'information pour répondre à notre clientèle parce qu'on ne voyait pas ça il y a quelques années. Quelqu'un voulait simplement un anti-rides, là ils veulent précisément un ingrédient. Je pense donc que de comprendre les notions complexes ça nous aide à se développer » (C-E1).

### ***Formation continue en esthétique***

Claire est très investie dans la formation continue. Elle cumule les formations afin de rester au fait des dernières techniques. Elle dit par exemple que cette année, elle a choisi de se former à faire du rehaussement de cils. Elle mentionne choisir au moins une nouvelle formation par année et insiste sur l'importance de pratiquer un peu ces nouvelles techniques apprises afin de garder la main.

### ***Réflexion sur l'expérience***

Tout au long de l'entretien, Claire utilise des termes qui témoignent de la réflexivité qui l'habite dans son travail. Plusieurs passages de son premier entretien peuvent en témoigner : « Donc j'ai mûri, j'ai pensé » ; « On pense tout le temps à ce qu'on pourrait entrer » ; « Donc je suis super organisée et puis je m'organise pour penser aux questions qu'on peut me poser pour avoir réponse à tout » (C-E1)

Lors de son entretien d'autoconfrontation, Claire tient à faire la distinction entre un formateur en entreprise et une enseignante en esthétique. Elle mentionne que les formateurs ont l'habitude de

s'adresser à des esthéticiennes d'expérience, tandis que les enseignants s'adressent à des novices qui ont tout à apprendre. Elle spécifie qu'il ne suffit pas d'être une bonne esthéticienne pour enseigner son métier, qu'il est nécessaire que l'esthéticienne soit en mesure de prendre du recul sur sa pratique afin de se défaire de certains automatismes. Elle s'exprime sur le fait que même si pour elle, calculer une taxe est une tâche banale qu'elle peut effectuer en prenant un raccourci pratique, elle doit décortiquer la tâche afin de l'enseigner étape par étape aux élèves.

« À décortiquer? Ah oui, oui, oui. Toujours dans tout et tu sais, ne serait-ce qu'en activités administratives, leur montre à compter une taxe. Je suis capable d'avoir un raccourci pour le faire en 10 secondes, quasiment capable de le faire mentalement, mais ce n'est ça qui est important, c'est qu'eux ils n'ont peut-être jamais calculé. C'est dans tout, il faut toujours prendre une tâche, puis la défaire avec toutes les questions possibles qu'il y a autour. Oui, toujours » (C-E1).

Lorsqu'on lui demande ce que ça prend pour enseigner en esthétique, elle répond qu'en plus d'être une bonne esthéticienne et de posséder des compétences en pédagogie, il faut être en mesure de réfléchir à la manière de transférer ses compétences en contenu à enseigner. Elle insiste sur le fait que c'est quelque chose qui s'acquiert avec le temps.

#### **4.3.2 MOBILISER SON EXPÉRIENCE POUR ENSEIGNER L'ESTHÉTIQUE**

Les données relatives à la mobilisation de l'expérience sont organisées selon le modèle de pratique enseignante présenté dans le cadre conceptuel, soit les tâches reliées à l'enseignement, celles liées à la bureaucratie, celles liées à la réussite socioéducative et finalement celles liées au perfectionnement.

##### ***Tâches liées à l'enseignement***

L'expérience de métier de Claire lui permet de **bonifier les contenus** d'apprentissage. Dès le premier entretien, Claire mentionne qu'elle s'appuie sur son expérience pour choisir ses contenus. Elle insiste sur le fait que malgré sa grande expérience en enseignement, elle se sentirait incapable d'enseigner dans une autre discipline.

« Je dirais que les choses que je ne trouve pas agréable je les élimine, les choses que je trouve plus sensées, je les mets dedans. Certainement que je ne vois pas comment quelqu'un peut enseigner quelque chose qu'il ne maîtrise pas ou qu'il n'a pas fait. Dans

le cas contraire, je n'aurais pas de réponse pour toi là. Tu me mets dans un autre DEP puis je suis complètement désemparée. [...] au professionnel tu sais je pourrais aller enseigner ailleurs, et bien, je ne serais pas 100% à ma place, ailleurs qu'en esthétique » (C-E1).

Le matériel didactique fourni par l'enseignante permet de constater qu'elle accorde beaucoup d'importance à la personnalisation des contenus d'apprentissage. Appuyée d'abord sur le programme d'études et le matériel didactique déjà disponible, Claire ajoute des éléments à ses présentations. La présentation utilisée pour l'enseignement de la compétence 7 (Produits cosmétiques) le démontre bien. De plus, pour l'enseignement de la compétence 16 (Soins spécifiques), Claire a fourni des exercices qu'elle fait faire aux élèves afin de se familiariser avec la fiche client qu'elle a aussi conçue. Ces exercices sous forme de grille trouée, démontrent que Claire se sert de son expérience d'esthéticienne pour créer des cas fictifs crédibles et propices à l'apprentissage. En entretien d'autoconfrontation, Claire rapporte que ces cas sont imaginés par elle, en fonction des cas typiques rencontrés dans le domaine. Elle insiste aussi sur les éléments souvent mal compris par les élèves dans les sessions passées. L'observation en classe théorique permet de découvrir que Claire se permet aussi de modifier le matériel didactique proposé par le CEMEQ lorsqu'elle dit aux élèves : « On va faire l'activité d'ouverture du chapitre 3, sauf qu'on ne la fera pas dans le livre, il y avait des questions que je n'aime pas. On va la faire avec nos cellulaires. Ça va prendre vos téléphones, ils ne sont pas trop loin? » (C-O2).

Questionnée à cet effet en entretien d'autoconfrontation, Claire dit que le matériel didactique déjà disponible est intéressant et peut servir de base à sa planification. Cependant, étant du matériel élaboré par d'autres enseignants, il se peut à l'occasion que l'information ne soit pas tout à fait juste. Ayant elle-même contribué à la rédaction de certains outils comme ceux-là pour une maison d'édition, elle est consciente que l'erreur est possible. De plus, ayant à travailler avec des gammes cosmétiques différentes d'un CFP à l'autre, elle est dans l'obligation de personnaliser les contenus d'apprentissage plus universels pour les adapter aux produits disponibles à l'école. En observation, Claire rappelle aux élèves que sa présentation est truffée d'informations supplémentaires qu'elles pourront consulter lors de leur étude à la maison. En entretien d'autoconfrontation, Claire mentionne

qu'elle a fait beaucoup de recherche pour bonifier les cours et fournir plusieurs sources d'information aux élèves. Lors du premier entretien, Claire mentionne que son expérience de métier lui permet de répondre aux questions des élèves et de donner des exemples concrets, des comparables. Elle mentionne aussi être en mesure d'enseigner plusieurs manières de faire les choses.

« J'ai réponse à leurs questions, j'ai des comparables. Ils (les élèves) me disent souvent que j'ai des comparables des choses faciles de la vie. J'ai tout le temps un exemple qui va aller concrétiser ce que je fais. Je montre les choses de plusieurs manières je pense aussi. J'essaie de ne jamais montrer juste une avenue, justement parce qu'on est plusieurs profs qui travaillent avec eux-autres. Je vais montrer l'application d'un voile de collagène, je vais montrer 2-3 manières. Je vais le montrer avec un produit, leur expliquer pourquoi ce produit-là, mais en salon on peut utiliser ça, ça et ça. J'enseigne produits cosmétiques (compétence 7 du programme) ces temps-ci, j'essaie de parler des produits qu'on a (à l'école), mais de parler des gammes (de produits) en général [...] » (C-E1)

Claire donne plusieurs exemples à travers son enseignement. L'observation en classe théorique a permis d'identifier quelques façons de s'y prendre. Tout d'abord, Claire se sert régulièrement d'exemples de la vie courante pour imaginer des propos plus abstraits.

« De sébum et de sueur. Effectivement, ça fait une petite vinaigrette, ça fait que nos cellules tiennent ensemble. Vous avez la couche cornée, c'est la première couche. C'est sur elle qu'on voit si on est déshydraté, si on a de la peau de crocodile. Et vous avez des couches plus profondes par la suite » (C-O2)

En entretien d'autoconfrontation, Claire confirme que ces exemples lui viennent spontanément. Elle dit que parfois ces exemples sont repris d'une session à l'autre, mais qu'elle ne planifie pas nécessairement ses interventions. Ils ne se retrouvent pas dans la documentation. Le prochain extrait démontre que Claire maîtrise très bien le contenu théorique, puisque ces explications sont spontanées.

« On n'embarquera pas dans la chimie, mais si on prend l'acide hyaluronique, on peut l'avoir de différents poids moléculaires, ce qui veut dire qu'il va entrer à différentes profondeurs dans la peau. Il peut être un hydratant de surface ou entrer plus en profondeur et être un anti-âge. Pour un même ingrédient, il peut aller à différents endroits. C'est juste que ton produit ne fera pas le même effet » (C-O2).

En entretien d'autoconfrontation, Claire mentionne aussi que pour bonifier le contenu de la compétence 16 (Soins spécifiques), elle a fait la demande à la direction de son CFP pour faire l'achat

d'appareils de microdermabrasion. Elle dit que même si ce n'est pas une exigence ministérielle, elle considère, selon le marché du travail actuel, que c'est un outil de base maintenant très populaire dans les salons d'esthétique. Elle ajoute que les programmes d'études ne changent pas aussi vite que les pratiques sur le marché du travail, donc c'est aux enseignants de moderniser leurs offres de formation.

Les exemples de Claire sont parfois issus directement de sa pratique professionnelle. Elle **y fait référence verbalement**. Ils lui permettent de démontrer aux élèves qu'elle possède une expérience réelle et ça permet de lier le contenu à la pratique du métier.

« Le meilleur exemple, quand j'ai fait pas mal de clientèles en [micro pigmentation], souvent notre clientèle qui a des sous pour se faire faire ça, ont la quarantaine et plus hein? Quand je faisais quelqu'un de votre âge en [micro pigmentation] je faisais une retouche après 4 semaines. C'était complètement guérit, prêt à avoir une retouche. Quand je faisais quelqu'un de mettons 60 ans, je la faisais revenir après 4 semaines j'étais obligée de lui redonner un autre rendez-vous 2 semaines après parce que le renouvellement cellulaire n'était pas fini, il y avait encore des croûtelles. Pour vous dire, c'était un gros 2 semaines et plus de différence entre les retouches d'une de 20 ans et de 60 ans. Ce qui veut dire que la peau se renouvelle une demi-fois plus lentement c'est plus un 45 jours » (C-O2).

L'observation en atelier pratique permet d'identifier quelques manières de bonifier les contenus d'apprentissage directement dans l'enseignement. Lors des explications de départ, Claire donne des spécifications précises sur l'utilisation d'un produit. Elle donne un exemple personnel d'une autre manière d'utiliser ce produit.

« Il y a une fois où est-ce que moi j'aime moins ça, c'est avec la lotion astringente. Parce qu'elle est forte. La lotion astringente je la ferais en tonification. Pourquoi? Parce qu'elle est forte, elle est très désinfectante, moi j'aime ça quand j'en ai à la maison pour les piqûres d'insectes qui piquent. Idéale pour ça la lotion astringente. C'est aussi une lotion, rappelez-vous parce que là on est dans le thème des peaux grasses, si je ne peux pas, pour n'importe quelle raison faire de haute-fréquence à quelqu'un ça, ça pourrait être un bon soin post-extraction. Je pourrais le mettre sur un petit coton puis aller passer où est-ce que j'ai enlevé des comédons parce qu'elle est très désinfectante » (C-O1).

Tel que mentionné par Claire dans son premier entretien, il est possible d'observer qu'elle donne plusieurs alternatives possibles quant aux choix des produits. De cette manière, elle permet aux élèves de développer une certaine autonomie et de faire preuve de jugement professionnel.

« Je vous ai mis des choix mais ce soin-là est en grande partie pour les peaux grasses comme voyez c'est [surligné] dans le haut aussi pour les teints ternes, mais ça n'empêche pas de mettre un sérum pour les rougeurs ou si c'est de la déshydratation de mettre un sérum hydratant. Je veux quand-même que vous soyez capables de modeler pour vous » (C-O1)

En revenant sur cet extrait en entretien d'autoconfrontation, Claire insiste sur le fait que c'est très important pour elle que les élèves développent une certaine autonomie et fassent preuve de jugement professionnel. Elle affirme que cette manière de procéder exige de sa part une grande maîtrise des contenus car il lui est impossible de prévoir les choix qu'effectueront les élèves, mais qu'au fil de la session, elle finissait parfois par se sentir presque inutile tellement les élèves sont autonomes. Lors de cette même observation, l'enseignante explique qu'elle a une manière de procéder qui est un peu différente de celle proposée par le fabricant.

« Ça se pellicule en un seul morceau, ce n'est pas comme un voile de collagène qui est déjà là, qu'on a appliqué la semaine dernière, c'est un mélange qu'on doit faire avec le l'eau. Pis moi je vais vous faire mettre l'activateur intense comme avec le voile de collagène, il va réduire le temps de pause, mais aussi il va aider à la libération des actifs. En plus, notre activateur [...] a de l'acide hyaluronique dedans. Sinon je peux faire ça avec de l'eau distillée seulement en salon il n'y a pas de problème » (C-O1).

Questionnée à ce sujet en entretien d'autoconfrontation, Claire confirme que cette recette est issue de sa propre expérience. Son explication démontre qu'elle a non seulement pris le temps de tester le protocole avant de l'enseigner, mais qu'elle a aussi eu le souci de penser aux compétences des élèves débutantes.

« Parce qu'en salon, on le fait avec juste de la lotion ou de l'eau distillée comme je dis que c'est possible de le faire en même temps. [L'activateur], il va couper le temps de pause, ce qui fait qu'en salon, si on veut économiser, on peut laisser le masque 30 minutes au lieu de 15 min comme à l'école. À l'école c'est impensable parce que c'est déjà très long. Les clientes ne seraient pas capables de partir dans une période. La compagnie qui a inventé [le produit] me disent de mettre que ça. Moi je fais toujours mes tests avant d'enseigner, puis j'ai réalisé que les masques caoutchouteux quand on a que de l'activateur il faut être très rapide. Ça veut dire que pour moi il n'y a pas de problème, je suis capable de brasser ça et puis de l'appliquer. Mais l'élève, qui est un peu incertain, n'arrive même pas à faire la moitié du masque puis il est déjà figé. C'est normal parce que c'est un activateur et que la meilleure recette que j'ai trouvée pour que le temps de pause soit réduit et que l'élève soit capable de l'appliquer, c'est la moitié d'eau, la moitié d'activateur » (C-E2).

Lors de ses explications, Claire suggère une manière différente de faire les choses en expliquant aux élèves que c'est mieux pour le confort de la cliente.

« On n'a pas besoin de se rendre au cou, si j'ai des cotons je viens les entourer tout de suite. Ça ne donne rien de venir en mettre dessus, mais il serait conçu pour aller directement sur les yeux mais quand les clientes bougent l'œil c'est plus tannant que d'autre chose donc je mets des cotons. Et là vous appliquez ça par grosses boulettes et on couvre. On n'est pas obligé dans mettre sur les lèvres et les trous du nez » (C-O1).

Lorsqu'une élève lui demande si elle peut mélanger les deux sortes de masques présentés pour avoir les effets des deux, l'enseignante lui explique pourquoi il n'est pas recommandé de le faire. Cette information ne se retrouve pas dans la documentation technique. Elle lui propose une alternative.

« C'est une bonne question! On ne fera pas ça. [...] En fait, ils ne sont pas conçus pour ça. Ça ne serait peut-être pas grave, mais ce qu'on va plutôt suggérer ça va être d'alterner. Dire : « Ok je te fais lui aux algues et dans le protocole suggéré tu vas revenir une troisième fois, on va refaire lui. » On va combiner les deux, parce que c'est certain que la peau qui est grasse, mais qui a beaucoup de rougeurs ça va être un super mixte d'alterner avec la microdermabrasion. Donc ça va être de personnaliser pour chacun. C'est pour ça que je vous demande toujours le protocole suggéré » (C-O1)

En visionnant cet extrait lors de l'entretien d'autoconfrontation, Claire confirme que c'est grâce à son jugement professionnel qu'elle peut répondre à ce type de question qui arrive souvent. Elle insiste sur le fait que ce ne sont pas des notions qui s'apprennent à l'université ou à l'école. Que c'est l'expérience de travail, le travail avec plusieurs gammes de produits différentes et le fait d'avoir commis des erreurs répétées qui font qu'elle est en mesure de mieux répondre. À quelques reprises lors de l'observation en atelier pratique, Claire prodigue des conseils professionnels en précisant que ça ne se retrouve pas dans la documentation.

« Je vais vous donner un truc qui n'est pas dans les protocoles. Si jamais vous en échappez une goutte dans les cheveux, la chose à ne pas faire c'est d'essayer de l'enlever avant que ce soit figé. On laisse la goutte intacte et quand ça va être figé ça va s'enlever en caoutchouc. Si vous vous mettez à étendre ça dans les cheveux c'est le pire. Le moins stressant c'est de se protéger avant avec nos cotons [...] » (C-O1).

Elle ajoute spontanément des conseils pratiques : « Les filles, quand il n'en reste plus beaucoup dans le bol, je viens gratter comme quand je fais un gâteau. Ça m'en redonne une belle quantité pour venir finir » (C-O1). À la fin de la leçon, elle précise que pour nettoyer le bol mou, il faut éviter à tout prix de rincer pour que le masque ne fige pas dans la tuyauterie. Elle leur montre à gratter ou à essuyer le bol pour jeter le résidu à la poubelle. Cette information utile est importante à savoir, cependant elle ne se retrouve pas les guides techniques fournis par la compagnie. Seule une esthéticienne expérimentée est en mesure de donner ces indications. Claire le confirme d'ailleurs en entretien d'autoconfrontation. Elle soutient que lorsqu'elle prodigue des conseils pratiques aux élèves c'est qu'elle a déjà commis l'erreur dans sa propre pratique et qu'elle en a tiré des leçons.

Une autre manière avec laquelle Claire mobilise son expérience est de régulièrement **faire référence à une autre compétence** du programme ou à ce qui a été précédemment enseigné par une collègue. Cette manière de faire semble permettre aux élèves de consolider leurs apprentissages. Lors de la première observation, Claire enseignait en compétence 16 (Soins spécifiques). Cette compétence fait suite à la compétence 8 (Soins esthétiques de base) dans la logique du programme. Claire utilise donc les connaissances préalables des élèves afin d'y rattacher les nouvelles notions à faire apprendre. Elle fait d'ailleurs régulièrement référence à sa collègue qui enseigne la compétence 8.

« [La] lotion vous pouvez la faire comme vous avez appris avec les lingettes et prendre de l'eau de rose pour le Lucas. Mais vous pourriez aussi prendre directement, madame \*\*\* vous l'a sûrement déjà appris comme ça, votre lotion dans votre Lucas. [...] Sinon vous allez suivre les étapes, je vous ai mis en foncé l'ordre des étapes que vous avez vues avec madame \*\*\* parce qu'on ne change rien » (C-O1).

En classe théorique, le sujet du cours observé était l'absorption cutanée. L'absorption cutanée est fortement liée aux notions enseignées par une autre enseignante en compétence 3 (Peau et annexes). Tout au long de cette leçon, Claire fait des liens avec cette matière et à sa collègue : « Je vais faire un petit retour sur votre cours de bio. Vous avez déjà tout vu ça avec madame \*\*\* » (C-O2). Voici un extrait qui démontre de quelle manière Claire fait référence à des connaissances enseignées en compétence 3 : « C'est vrai, l'exposition solaire épaissit la peau, c'est tout à fait vrai

la réponse qu'on a ici. C'est une réaction de défense le bronzage, notre peau s'épaissit, son sang devient plus liquide, ce qui est le contraire l'hiver. Notre peau est plus mince l'hiver » (C-O2). Elle fait aussi nommer aux élèves les contre-indications qu'elles ont apprises dans la compétence 3 qui est enseignée par sa collègue. Ses connaissances lui permettent de mettre l'emphase sur les risques associés à certains soins. Au cours de sa leçon, Claire exprime explicitement qu'il existe un lien important à faire entre les deux compétences.

« Je suis contente de voir que la bio commence à mûrir, c'est ça c'est de la compréhension. C'est deux matières que si vous comprenez une, vous comprenez l'autre. Ici c'est la partie importante que je veux que vous compreniez. Autant pour Peau et annexes que pour Produits cosmétiques » (C-O2).

Étant aussi enseignante de la compétence 7 (Produits cosmétiques), Claire fait référence aux notions qu'elle a elle-même enseignées aux élèves qui se retrouvent devant elle.

« En grande partie, qu'est-ce qu'il y a dedans, pour celles qui ont leur guide technique, vous avez 3 ingrédients clés, les actifs essentiels qu'on voit apparaître ne sont pas dans le protocole. On voit des algues brunes, on voit du charbon et vous avez aussi de la terre diatomique. Donc les algues brunes et la terre diatomique font un peu le même genre d'effet, comme toutes les algues. Qu'est-ce que ça fait les algues selon vous? Ça fait quoi sur la peau? C'est moi qui vous l'ai enseigné » (C-O1).

Lors de l'entretien d'autoconfrontation, Claire remarque elle-même qu'elle fait souvent référence à ce qui est enseigné par ses collègues. Elle en profite pour exprimer à quel point c'est essentiel selon elle que les élèves puissent faire des liens entre les compétences puisque les cours forment un tout. Elle ajoute aussi que pour elle, l'essentiel d'une équipe d'enseignants c'est la collaboration. Même si ses collègues ne se retrouvent pas la même classe qu'elle, ce qu'elles enseignent a une incidence sur la compréhension des élèves dans sa matière à elle. À son avis, cette manière de faire n'est pas toujours facile, mais absolument bénéfique pour la réussite des élèves.

L'observation de Claire en atelier pratique permet de noter que son expérience lui permet de **prévoir des erreurs courantes**. Tout en donnant ses explications, Claire prévient les élèves des erreurs potentielles et donne des trucs pour les éviter.

« Vous allez mettre, comme c'est indiqué dans votre protocole, 2 cups de poudre. Ça vous pouvez le faire à l'avance. Pas de gros rebords parce que ça vous prend la même quantité d'eau que de poudre. Et là tous ceux qui font un gros comble de poudre qu'est-ce qu'il va arriver c'est qu'on ne peut pas faire un comble d'eau. Vous le savez, ça ne marche pas, même qu'il en manque toujours un peu. Fait que si j'ai plus de poudre que de liquide ça fait un masque qui est trop épais. Là, j'ai encore moins de temps pour l'appliquer. Si dans le cas contraire je n'ai pas assez de poudre et trop d'eau, ça fait un masque hyper liquide qui va couler. Fait que la partie qui est nouvelle pour vous, ça l'air facile, mais la première fois on a quand-même le petit stress » (C-O1).

En entretien d'autoconfrontation, Claire confirme d'ailleurs que les erreurs qu'elle tente d'éviter aux élèves, elle les a vécues sur le marché du travail et en a tiré une leçon. Dans la même période d'observation, Claire reste toujours à l'affût de ce qui se passe dans sa classe. Elle est à l'affût des difficultés potentielles qui peuvent survenir. Elle est **prête à réagir en situation problématique**.

« L'enseignante est près d'une élève qui brasse son masque. Sans parler, l'enseignante constate que le masque n'est pas suffisamment brassé, elle prend le bol et agite vigoureusement le contenu. Elle répare un peu l'application de l'élève et lui explique comment s'y prendre. L'élève recommence toute seule. L'enseignante continue de lui donner quelques trucs d'application et fait part de certaines mises en garde » (C-O1).

En situation d'enseignement, Claire **lie parfois le contenu d'apprentissage à la réalité du marché du travail**. Lors de la leçon pratique en soin du visage, une élève lui demande si les clientes apprécient généralement le soin. L'enseignante répond aisément ce que les clientes désirent. On sent qu'elle en a connu plusieurs et les élèves semblent se fier à son jugement : « Les madames ce n'est pas qu'elles aiment ça, c'est que c'est plus actif. Elles veulent du résultat. Si vous ajoutez une microdermabrasion, un masque au charbon, ben on est plus dans le soin spécifique. C'est plus performant » (C-O1).

En enseignement théorique, Claire utilise aussi une mise en situation fictive afin d'illustrer son propos. Son expérience lui permet d'improviser une mise en situation crédible.

« Au niveau de l'hydratation, ça veut dire que j'ai plusieurs choses à traiter, mettons que j'ai une cliente qui se présente en soin spécifique et qu'elle a plusieurs problématiques

dont la déshydratation, il faut qu'elle soit hydratée avant de traiter autre chose parce qu'une peau déshydratée ça fait plein de petites peaux mortes et ça bloque les ouvertures de la peau. Donc l'hydratation est super importante » (C-O2)

Un élément un peu moins explicite ressort des observations. Il semblerait que le niveau d'expérience de Claire lui permette de **rassurer les élèves et d'inspirer confiance**. Ses explications sont rassurantes pour les élèves. Dans l'extrait suivant, on constate qu'elle prend la peine d'expliquer pourquoi ce soin ne sera pas néfaste pour l'élève qui se questionnait à propos de sa propre condition de peau.

« Tantôt j'entendais \*\*\* : « Je n'ai pas vraiment la peau grasse.» Je vous dirais qu'un soin au charbon c'est quand même quelque chose qui va te faire du bien. Ce n'est peut-être pas le premier choix que je prendrais pour quelqu'un qui a une petite peau fragile. On a d'autres choix. Mais c'est un grand ménage, qui fait du bien, à l'automne comme ça va venir vous faire du bien. Ça a même tendance, on va dire que ça éclairci légèrement le teint à cause de ce côté-là qui ne donne pas une blancheur comme le soin éclaircissant mais quand-même » (C-O1).

Les connaissances approfondies de l'enseignante en font une experte aux yeux des élèves qui semblent faire confiance à son jugement en lui posant des questions plus personnelles. Comme le résumant les notes d'observations suivantes :

« Une élève se pose des questions concernant le potentiel cancérigène des produits comme la vaseline. L'enseignante rassure l'élève en lui rappelant que ces ingrédients dérivés du pétrole ne pénètrent pas dans la peau. Qu'il y en a dans certains vêtements et qu'elle ne s'en soucie pas autant. Une autre lui demande son avis sur l'utilisation de la vaseline sur le visage comme crème hydratante. L'enseignante lui répond qu'elle n'a pas à être pour ou contre, que c'est un bon anti-déshydratant mais que ce n'est pas un hydratant. Que tout dépend de l'effet recherché » (C-O2).

En entretien d'autoconfrontation Claire explique que les élèves se réfèrent souvent à son jugement. Elle considère que les élèves la voient comme une mentore du fait qu'elle a de l'assurance et qu'elle a réponse à la plupart des questions. Elle affirme que c'est un trait de sa personnalité qui l'aidait beaucoup dans son travail d'esthéticienne et qu'elle n'avait pas de difficulté à avoir la confiance des clients.

En lien avec l'évaluation des apprentissages, Claire explique que son expérience de métier lui permet de porter un **jugement professionnel** sur certaines réponses d'examen.

« [Ce sont souvent] des examens pratiques et puis je vais accepter d'autres réponses qui sont logiques qui ne viennent pas nécessairement de moi. Je me mets tout le temps en questionnement. Est-ce que ça fait d'elle une bonne esthéticienne quand même? [...] Je reviens encore à dire que je n'aime pas ça montrer juste une façon ou juste une avenue. J'aime ça qu'il y ait des choix et souvent je vais leur demander, quand je ne suis pas certaine : « explique-moi ton choix ». Je leur dis : « moi j'aurais choisi ça mais je comprends ta façon de penser puis c'est bon aussi. » Tu sais il y a plus qu'une crème, plus qu'un soin pour chaque personne » (C-E1).

Elle mobilise également son jugement professionnel dans les évaluations spontanées d'aide à l'apprentissage. Lorsqu'elle fait le tour des postes de travail en atelier pratique, elle est habile avec le matériel. Elle utilise ses mains et la loupe pour faire des observations. Celles-ci sont non-seulement exactes, mais elle les fait très rapidement, voir instantanément. Elle est capable d'expliquer ses observations. Claire fait des constats professionnels rapides. Ces constats ne peuvent pas être planifiés, elle doit être en mesure de mobiliser son jugement professionnel pour corriger adéquatement chacune des élèves. Lors du visionnement de cet extrait avec Claire, elle indique que pour elle, corriger un examen de peau est une affaire de quelques secondes, Dès les premiers contacts avec la peau elle sait ce qu'il en est. Elle affirme qu'avec l'expérience elle a développé une capacité d'analyse de la peau qui peut pratiquement se faire les yeux fermés en ce qui concerne la texture de peau, les sécrétions et le degré d'hydratation.

Lors des deux observations, on note trois autres moyens de mobiliser son expérience pour lesquels il est plus difficile de détacher des extraits puisqu'ils sont omniprésents dans la pratique de Claire. Premièrement, Claire utilise toujours un **vocabulaire professionnel** qui démontre l'imprégnation de la culture du métier d'esthéticienne. Elle utilise toujours les bons termes scientifiques afin de décrire les anomalies, les appareils, les particularités de la peau ou des produits. Elle rectifie aussi régulièrement les termes utilisés par les élèves. Deuxièmement, Claire respecte une **éthique professionnelle** relative au métier d'esthéticienne. L'enseignante est toujours bien mise, ses ongles sont courts et vernis, elle porte un maquillage léger et un sarrau professionnel. Claire est stricte quant au décorum professionnel des élèves, et ce, même lorsqu'ils ne sont pas en atelier. En entretien d'autoconfrontation, elle affirme que le respect de ces règles d'éthique est exigé

des élèves et que ce sont des règles établies en grande partie par un consensus d'équipe. Dans ses cours, les élèves doivent apprendre à représenter le métier. Elles doivent porter l'uniforme, avoir les cheveux attachés, veiller à leur hygiène personnelle et faire attention à l'utilisation inadéquate de leur téléphone cellulaire. Elle mentionne que ces règles sont établies dans le but de travailler le savoir-être des élèves. Finalement, même si Claire n'a pas fait de **démonstration** très complète du soin qu'elle enseignait à ces élèves lors de la première observation, elle a parsemé son enseignement de **manipulations habiles et contrôlées** qui permettaient aux élèves de comprendre ce qu'il fallait faire.

### ***Tâches liées à la gestion et à la bureaucratie***

En ce qui concerne les tâches reliées à la gestion et à la bureaucratie, Claire fait part de son expérience de travail en général et non seulement de son expérience en esthétique. L'esthétique lui a permis de développer une certaine polyvalence, d'être capable de travailler sous pression, avec des contraintes de temps. De plus, son expérience en restauration l'a aidée à développer des capacités d'organisation et de calcul mental. En ce qui concerne les habiletés à gérer une caisse, Claire mentionne que cette habileté lui permet de se sentir à l'aise devant les élèves. Elle spécifie qu'une esthéticienne qui ne possède pas cette compétence n'est pas nécessairement moins bonne, elle doit cependant apprendre à la maîtriser pour enseigner le métier. Étant une tâche qui doit se faire de manière spontanée la plupart du temps, elle mentionne que comme enseignante elle doit palier aux erreurs des élèves tout en s'occupant de clientèles véritables. Le contexte de commerce-école met en évidence cette compétence particulière.

« Ben, s'il y a une affaire qu'on apprend en esthétique c'est à être multi-tâches et à travailler avec un horaire chargé. C'est sûr qu'en enseignement c'est un peu similaire. J'avais déjà de l'expérience là-dedans puis oui même, j'ai payé mes études à travailler dans des restaurants. Ça m'a aidée avec le calcul mental. Je pense que toute expérience de vie nous aide, pas juste celle d'esthéticienne. Je dirais que j'ai toujours travaillé dans les endroits multitâches, multifonctions beaucoup de calculs, facturation fait que j'arrive en enseignement puis je n'ai pas de misère à gérer d'être multitâches. [...] Tu sais moi je suis dans la clientèle, la facture à renverser, un produit en promotion l'autre non, c'est quelque chose pour lequel il faut que tu saches compter puis il faut que tu sois dans l'imprévu parce que t'es là puis t'essayes de le montrer aux élèves en même temps, ils font des erreurs et là il faut que tu débogues la caisse. Pour moi, ce n'est pas un problème, j'en ai toujours fait de la caisse depuis que je suis ado » (C-E1).

Claire ajoute en entretien d'autoconfrontation que le choix des produits utilisés en atelier revient essentiellement aux enseignantes. Quoique les achats soient faits par le centre de services scolaires, les enseignantes sont consultées en tant qu'expertes de contenu pour faire des suggestions. Cela implique donc que les enseignantes en esthétique soient capables de travailler avec une variété de produits différents. Claire spécifie cependant que malgré la grande variété de produits disponibles sur le marché, la base reste essentiellement la même. Elle n'a donc pas de difficulté à s'adapter aux changements, mais doit prévoir un certain temps d'adaptation, de recherche et de tests avant de les amener en classe.

### ***Tâches liées à la réussite socioéducative***

Lorsqu'elle est questionnée à propos de son rôle en lien avec la réussite socioéducative, elle mentionne sa capacité à diriger les élèves en fonction de leurs forces. Elle mentionne aussi le fait qu'elle se place dans la peau d'un employeur actuel afin de cibler des tâches que les employeurs demandent dans chacun des milieux. Elle souligne que cette manière de faire lui permet de mieux guider et encadrer les élèves qui se retrouvent en milieu de stage et qui perdent en quelques sortes leurs repères.

« Ça nous aide à les placer, si on connaît les forces des élèves on le sait un peu c'est quoi les attentes en salon, par exemple si l'élève me dit : « moi je veux pas faire de tâches ménagères » on sait que ça en fait partie. Le fait de l'avoir opéré au quotidien on sait exactement. On est capable aussi de dire : « mais si tu veux impressionner l'employeur voilà l'ouvrage, fait ça, n'attend pas qu'on te demande des choses ». [...] Même qu'il y a quelques années, [...] je faisais une liste à mes élèves, quand ils partaient en stage, de tâches salon et de tâches que l'on fait en pharmacie » (C-E1).

Étant donné que ses élèves étaient parties en stage la veille de notre entretien d'autoconfrontation, Claire a abordé le sujet. À cet effet, elle est catégorique, elle ne pourrait pas superviser des stages si elle n'avait pas cette expérience du marché du travail. Elle entrevoit son rôle davantage en tant que coordonnatrice puisque la réelle superviseuse de stage c'est l'esthéticienne qui reçoit l'élève dans son milieu de travail. Son rôle est surtout de s'assurer que l'élève évolue dans un environnement intéressant qui lui permet de mettre à profit les compétences développées à l'école. Elle dit que le plus grand travail à faire est souvent de devoir éduquer les employeurs quant au niveau de compétence des élèves versus ce qui est parfois attendu par l'esthéticienne

d'expérience. Ceci signifie qu'une esthéticienne très expérimentée a parfois de la difficulté à se rappeler de son niveau de compétence en début de carrière. C'est donc un rôle très important de réajustement que l'enseignante doit faire pour arriver à concilier les deux visions. Celle du marché du travail et la réalité scolaire.

Claire ressent que les élèves apprécient savoir qu'elle a pratiqué le métier. Elle cite un exemple dans lequel elle a été en mesure de répondre à un questionnaire d'une élève grâce à son expérience de métier. Ce questionnaire ne concernait pas une compétence enseignée à l'école, mais réalisée fréquemment dans les salons d'esthétiques actuels. La question de l'élève concernait la pratique de cette technique dans son emploi actuel, en dehors des heures de classe.

« Bien je te dirais que les élèves aiment ça savoir quand on a eu les mains dedans. C'est un peu pour ça la formation continue, ce que j'ai dit tantôt reflète. Ne serait-ce que de répondre aux questions pour la [micro pigmentation] répondre aux questions pour le rehaussement de cils. Encore ce matin, un élève qui me dit : « Madame j'ai fait un rehaussement de cils (tsé ce n'est pas dans la formation) puis les poils du coin n'ont pas frisé ». Puis je lui dis : « Ta cliente as-tu pleuré? », elle dit : « oui elle pleuré tout le long. » je lui réponds que l'eau empêche le produit, il aurait fallu que, avant de mettre ton produit, tu assois ta cliente, tu éponges et que tu attendes. Elle me répond : « Ah ben on ne m'a pas dit ça à la formation. » Ben tu sais dans ce temps-là je me je me claque dans la mite parce que je me dis que je fais ça justement pour ça, pour répondre. Je l'ai vécu je le sais que cette couleur-là plus cette couleur-là ça va donner ça parce que je l'ai fait, parce que j'ai joué dedans » (C-E1).

### ***Tâches liées au perfectionnement***

En ce qui concerne la formation continue, Claire mentionne l'importance qu'elle y accorde afin de toujours rester à l'affût des avancées dans le domaine de l'esthétique. Elle énumère une multitude de formations suivies au cours des dernières années.

« Depuis que je suis prof, j'ai pris des cours niveau de la peau, pour les ingrédients en dermocosmétique, cosmétologie avancée, [micro pigmentation], rehaussement de cils j'ai pris des cours d'épilation, des classes hommes parce qu'on voulait avoir plus de manières de travailler pour le montrer adéquatement. J'ai pris les cours de sécurité ISO, même RCR. Tout pour être capable de gérer une clientèle plus âgée ou des élèves qui perdent connaissance quand ils n'ont pas déjeuner. Donc oui, je dirais que je prends des formations pour m'améliorer » (C-E1).

Elle souligne aussi l'importance du partage des connaissances entre collègues. Elle mentionne que chaque enseignante apporte quelque chose d'unique à leur équipe.

« Oui parce que bon, on en a qui sont plus du côté massothérapie, on en a qui ont travaillé plus en pharmacie, on a toutes des expériences qui sont différentes. On a toutes notre personnalité, on prône la même chose mais toutes différemment. On est capable de se concerter, d'aller chercher des idées, de faire les nôtres, c'est juste mieux pour tout le monde » (C-E1).

Lors de la première entrevue, Claire s'était peu exprimée au sujet de sa formation continue en enseignement, c'est pourquoi le sujet devait être abordé en entretien d'autoconfrontation. Questionnée à ce sujet, elle affirme que sa formation continue en enseignement est essentiellement basée sur les besoins du moment. Elle fait constamment de la recherche pour adapter ses méthodes pédagogiques aux besoins de ses élèves. Avec le temps, elle a appris à maîtriser des outils numériques plus stimulants et utilise davantage la méthode de classe inversée que la méthode magistrale traditionnelle. Sa formation continue en enseignement est davantage le fruit de son initiative personnelle. Elle ne parle pas du tout de formation planifiée, elle est plutôt autodidacte. Elle confie par ailleurs ressentir une certaine pression financière de la part de ses employeurs qui sont dans l'obligation de couper des contrats d'enseignement lorsque la clientèle n'est pas au rendez-vous. Elle se donne comme mission de s'assurer de l'attractivité du programme pour protéger son emploi, même après de nombreuses années en enseignement.

### ***Jumelage enseignement et pratique du métier***

Claire a jumelé l'enseignement à l'exercice du métier à temps plein durant une période d'environ quatre ans en début de carrière après quoi elle a dû faire le choix de diminuer un peu pour s'occuper de sa famille. Cependant, même si ce n'est pas de manière aussi intensive, Claire a toujours conservé quelques contrats professionnels en dehors de l'enseignement.

En entretien d'autoconfrontation, Claire revient sur le sujet en se regardant à travers les extraits d'observation choisis. Lorsqu'elle s'entend donner un exemple issu de son expérience en micropigmentation, elle se surprend elle-même. Elle confie qu'elle n'aurait pas pu donner cet exemple si elle ne l'avait pas expérimentée elle-même et que c'était une technique qui n'existait pas à ses

débuts en enseignement. De jumeler la pratique du métier à l'enseignement lui permet de se garder actuelle.

#### **4.3.3 SYNTHÈSE DU CAS DE CLAIRE**

Selon le discours de Claire, une bonne esthéticienne a occupé des emplois variés qui permettaient le développement de toutes les compétences du métier. Pour Claire, l'expérience en esthétique se reflète par la variété des situations et des emplois occupés et par la complexité des situations vécues. Lorsqu'elle parle d'expérience, elle réfère au sentiment de compétence, à l'assurance, à la capacité de réagir en toute situation (accumulation du vécu). Pour elle, la compétence en esthétique passe par la compréhension des notions complexes et ce qui distingue une esthéticienne d'une enseignante en esthétique, c'est la capacité à décortiquer la matière et à la transformer en contenu d'apprentissage. Selon elle, c'est une compétence qui se développe avec le temps. La collecte de données a permis de constater que Claire accorde beaucoup d'importance à la personnalisation des contenus de formation et à la bonification du matériel déjà existant. Elle fait preuve de beaucoup d'initiative en ce sens et fait de la recherche pour constamment mettre à jour son matériel didactique. Claire se sert de son vécu d'esthéticienne dans son enseignement par la démonstration de techniques de travail variées pour une même tâche. Dans son enseignement elle donne beaucoup d'exemples concrets de situations qu'elle a vécu. Elle mentionne que les élèves apprécient sa capacité à répondre à toutes les questions. Elle stipule être capable de prévoir les questions qui seront posées par les élèves. Elle indique aussi qu'il y a une grande part des interventions qui ne sont pas planifiées. Elle agit de manière spontanée lorsque vient le temps de gérer une problématique, de donner un exemple précis ou de gérer le commerce-école. Lors des évaluations, son expérience lui permet d'accepter certaines réponses moins conventionnelles. Elle est en mesure de se questionner et de se demander si cette réaction ou réponse fait de l'élève une bonne esthéticienne. Elle se sert de son jugement professionnel pour établir des balises de correction. Tout au long de la leçon pratique observée, l'enseignante démontre une grande aisance, autant pour le contenu théorique que pour la technique enseignée. Sans avoir recours à sa documentation ou à une présentation, elle répond aux questions qui dévient parfois du sujet. Tout au long de la démonstration en atelier pratique, mais aussi du travail des élèves, elle ajoute des mises

en garde ou des trucs pertinents qui ne se retrouvent pas dans la documentation officielle. Cela lui permet de prévoir les difficultés potentielles. Sa grande maîtrise technique se fait ressentir lorsqu'elle laisse les élèves travailler et intervient rapidement en cas de difficulté. Elle est en mesure de rattraper n'importe quelle situation. Elle manipule avec habileté le matériel. Tout au long de son enseignement, elle fait référence aux différentes compétences enseignées préalablement soit par elle ou par d'autres collègues afin de permettre aux élèves de faire du transfert. On constate sa grande connaissance du programme. Lors de la deuxième observation, Claire donne un cours plus théorique avec des notions plus abstraites. Pour arriver à faire comprendre les élèves, Claire utilise beaucoup d'exemples différents. Son expérience d'esthéticienne lui permet d'imaginer des situations de travail concrètes et crédibles en plus de référer à des situations réelles vécues en tant qu'esthéticienne. À plusieurs reprises, les élèves posent des questions plus personnelles, elles semblent lui faire confiance. Lorsqu'elle répond, elle reprend un rôle conseil qu'occupe l'esthéticienne auprès de sa clientèle. Ce qui est encore très présent dans les observations est sa maîtrise totale des contenus à faire apprendre. Cela lui permet d'oser utiliser des méthodes pédagogiques qui misent sur le développement de l'autonomie des élèves. Sa capacité à se référer à la matière enseignée dans les autres compétences lui permet de lier les concepts entre eux pour faciliter le transfert des connaissances. Le fait de connaître les attentes du marché du travail lui permet de bien conseiller les élèves quant aux endroits de stage et aux différentes tâches à exécuter pour plaire aux employeurs. Elle se replace dans la position d'un employeur potentiel. Claire exprime aussi devoir éduquer les esthéticiennes expérimentées qui reçoivent des élèves en stage dans leur commerce. La formation continue en esthétique et le perfectionnement en tant qu'enseignante se recoupent dans ses propos. Elle se forme pour rester une bonne esthéticienne à jour et pour pouvoir répondre aux questions des élèves. Son sentiment d'efficacité est encore très lié à son expertise en esthétique, et ce même après plus de 19 ans en enseignement.

## **CHAPITRE 5**

### **DISCUSSION**

Le chapitre 5 de ce mémoire de recherche permet de détailler les principaux constats généraux qui se dégagent des résultats présentés au chapitre précédent. Présentés de manière individuelle pour chacun des cas au chapitre 4, la discussion présente maintenant les constats réalisés à la suite de la triangulation entre les analyses verticales et horizontales et les éléments théoriques présentées dans les deux premiers chapitres. Cette analyse transversale permet premièrement de répondre aux objectifs fixés à la fin du cadre conceptuel ainsi qu'à la question principale de la recherche. Étant donné que les résultats ont permis de découvrir bien plus d'éléments que ceux que nous tentions de découvrir à la base, ce chapitre poursuit avec la présentation de l'analyse des autres éléments qui sont mobilisés dans la pratique enseignante et de leur effet sur la mobilisation de l'expérience de métier. Finalement, la discussion entre les résultats d'analyse et les éléments issus du cadre conceptuel amène à approfondir le concept de réflexion sur l'expérience en formation professionnelle ainsi qu'à entamer une discussion propos de certains éléments abordés dans la problématique, soit la formation initiale à l'enseignement professionnel et le processus d'accompagnement des nouveaux enseignants par les CFP.

#### **5.1 RETOUR AUX OBJECTIFS DE LA RECHERCHE**

Maintenant que les résultats obtenus pour chacun des cas ont été présentés de manière individuelle, voici notre analyse transversale obtenue à la suite d'une comparaison entre les trois cas et ce qui avait été énoncé dans le cadre conceptuel. Cette comparaison permet tout d'abord de dégager une description de ce que représente une expérience pertinente en esthétique selon Rose, Claire et Lily et de la confronter à celle du cadre conceptuel (tableau 6) afin de proposer un nouveau modèle d'expérience pertinente en esthétique afin d'en dégager un nouveau modèle. En second lieu, la mise en commun des trois cas permet de faire l'identification et la description de la manière dont

elles mobilisent leur expérience de métier dans leur pratique enseignante en la confrontant au modèle de pratique enseignante présenté dans le cadre conceptuel (figure 4).

### **5.1.1 UNE EXPÉRIENCE PERTINENTE POUR ENSEIGNER L'ESTHÉTIQUE**

La présentation des résultats a tout d'abord permis de dégager une description de ce que représente une expérience pertinente en esthétique aux yeux des trois participantes de la recherche. Tout d'abord, Rose, Lily et Claire estiment qu'il faut avoir suivi une bonne formation initiale en esthétique pour exercer le métier avec compétence. Même si Lily amène le fait qu'une technicienne curieuse peut développer certaines compétences de manière autonome, elle souligne comme Claire et Rose que la formation initiale dispensée dans leurs centres de formation professionnelle est plus complète. Ensuite, toutes les trois estiment que sur le marché du travail, il faut avoir occupé une variété d'emplois qui permettent de développer l'ensemble des compétences de l'esthéticienne. Elles confirment toutes les trois que tous les emplois en esthétique ne permettent pas de développer l'ensemble des compétences, que seuls les instituts de beauté (salon d'esthétique) permettraient de pratiquer certains soins. Elles-mêmes ont occupées plusieurs emplois diversifiés dans le domaine et elles ont toutes été accompagnées par une esthéticienne de grande expérience en début de carrière, qu'elles ont toutes exercées au moins dans un emploi en institut et qu'elles ont toutes exercées en tant que travailleuses autonomes.

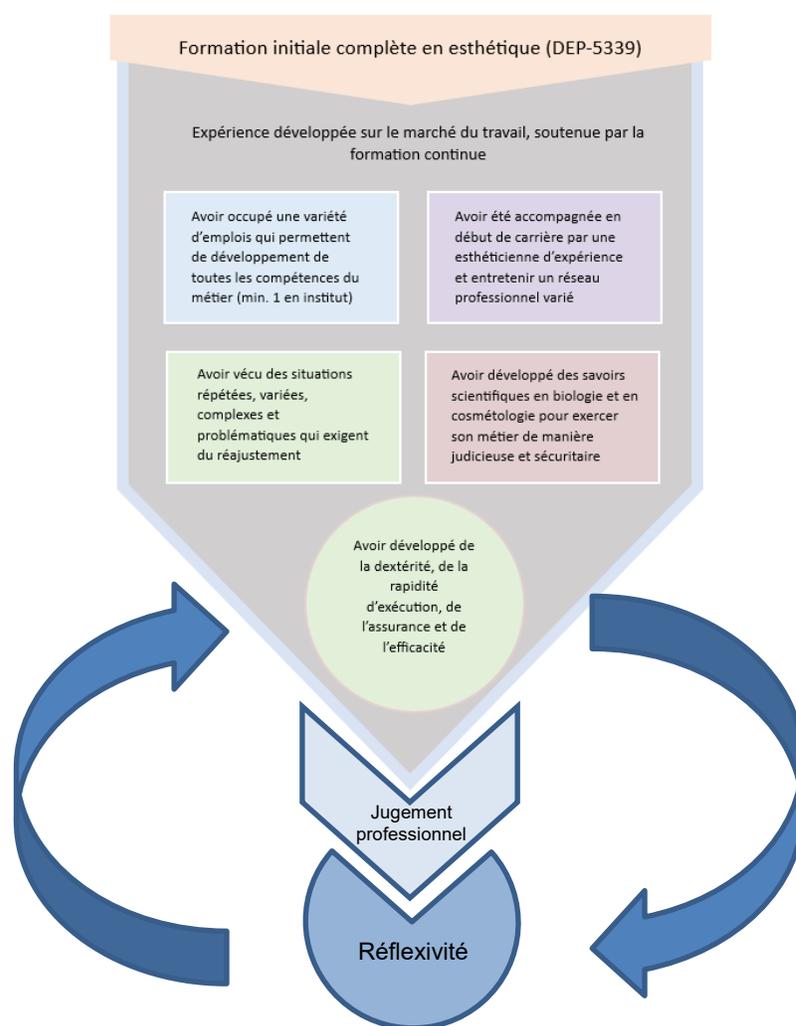
En ce qui concerne leur vision de la compétence, elles soulignent le rôle formateur qu'ont eu les situations de travail répétées, variées, mais aussi complexes et problématiques. Elles ont d'ailleurs toutes mentionnées des exemples de situations problématiques desquelles elles se sont sorties pour raconter leur expérience. Elles sont sans équivoque en ce qui concerne l'acquisition d'une certaine efficacité et assurance avec la prise d'expérience. Les trois indiquent avoir ressenti une insécurité en début de carrière et avoir acquis de l'assurance au fil du temps. Elles pensent qu'une bonne esthéticienne est davantage qu'une bonne technicienne, que pour exercer un jugement professionnel complet et adéquat, l'esthéticienne devait avoir une connaissance approfondie des notions scientifiques de base notamment en biologie et en cosmétologie. Rose y ajoute que ces connaissances permettent aussi à l'esthéticienne d'exercer son métier de manière sécuritaire. En ce

qui concerne la formation continue, elles sont toutes les trois catégoriques, c'est un élément essentiel pour être compétente en esthétique. L'évolution rapide des technologies et le changement constant des tendances poussent les esthéticiennes à continuellement se former et s'informer. Finalement, la référence à la réflexion est ressortie dans les trois discours des participantes. Elles ont nommé l'importance de faire preuve de réflexivité sur l'expérience dans le but de faire des liens, de prendre de bonnes décisions et d'apprendre de leurs erreurs. Pour ces dernières, la construction de leur expérience s'est développée en continuité avec la pratique du métier d'enseignante en esthétique. Le tableau 11 expose la comparaison entre les descriptions données par les enseignantes et celle présentée au tableau 6, soit la nature des emplois occupés, les compétences développées, l'efficacité, l'assurance et la rapidité, les savoirs liés aux concepts scientifiques, la formation continue en esthétique ainsi que la réflexion sur l'expérience.

**TABLEAU 11: Comparaison de la définition d'une expérience pertinente en esthétique selon les candidates de la recherche et celle issue du cadre conceptuel (tableau 6)**

Indicateurs d'une expérience pertinente en esthétique		Précision ou ajout en lien avec les résultats
Maîtrise de l'ensemble des compétences essentielles et complémentaires telles qu'énoncées dans la Norme professionnelle en esthétique.	x	Les enseignantes sont plus précises à cet effet. Elles mentionnent l'importance d'une formation initiale complète comme celle offerte au DEP.
Exercer le métier dans des emplois qui permettent le développement de l'ensemble des compétences essentielles et complémentaires en esthétique.	x	Elles ajoutent la notion de variété des emplois occupés et précisent que le développement des compétences n'est pas équivalent dans tous les emplois. Si nous prenons exemple sur elles, elles ont toutes les trois exercé au minimum un emploi en institut et un comme travailleuse autonome.
Être entouré d'un réseau de professionnels expérimentés et compétents au début ainsi que tout au long de sa carrière professionnelle.	x	Elles ont toutes mentionné le rôle formateur qu'a eu une esthéticienne d'expérience au début de leur carrière. Elles mentionnent que le contact avec leurs collègues esthéticienne est bénéfique.
A acquis de la rapidité d'exécution, de l'assurance envers sa clientèle, de l'efficacité à résoudre les problèmes et une excellente dextérité manuelle par l'exécution et la répétition de tâches complexes et variées ainsi que la résolution de situations problématiques typiques et atypiques.	x	Elles le démontrent en entretien en utilisant les situations problématiques qu'elles ont dû affronter pour décrire leur niveau d'expérience.
A développé des savoirs professionnels liés aux concepts scientifiques sous-jacents au domaine (biologie, cosmétologie) qui lui permettent d'utiliser efficacement, judicieusement et sécuritairement les techniques de travail, les produits professionnels puissants et les technologies spécialisées.	x	Elles y ajoutent le développement du jugement professionnel.
Est engagé dans un processus de formation continue soutenu par la réflexion dans et sur la pratique.	x	Les trois accordent une importance primordiale à la formation continue. Elles ajoutent que la réflexivité permet aussi de développer un jugement professionnel.

En comparant la définition de l'expérience en esthétique, telle que décrite par les participantes de la recherche avec celle élaborée précédemment (tableau 6), nous pouvons dire que les données de cette recherche rejoignent les éléments énumérés dans le cadre conceptuel. Nous pouvons observer aussi que certains d'entre eux sont bonifiés par les résultats. Afin de mieux présenter les constats réalisés, nous croyons qu'il est pertinent de réorganiser les indicateurs. Voici la nouvelle modélisation que nous désirons proposer à la suite de l'analyse des résultats. À noter que pour faciliter la compréhension, nous avons repris les mêmes couleurs que dans le tableau précédent.



**FIGURE 7: Modélisation d'une expérience pertinente pour enseigner l'esthétique en formation professionnelle**

Dans la figure 7, nous reprenons les indicateurs mentionnés dans le cadre conceptuel (tableau 6) en modifiant légèrement l'information en fonction de l'analyse des résultats de la recherche. Premièrement, dans le haut de la figure nous avons précisé le concept lié à la maîtrise des compétences de métier en ajoutant les éléments relevés dans la collecte de données à ceux relevés dans le cadre conceptuel. Ce nouveau modèle se colle davantage sur l'avis des enseignantes interrogées pour spécifier que l'obtention d'un DEP en esthétique est le meilleur point de départ d'une carrière dans le domaine.

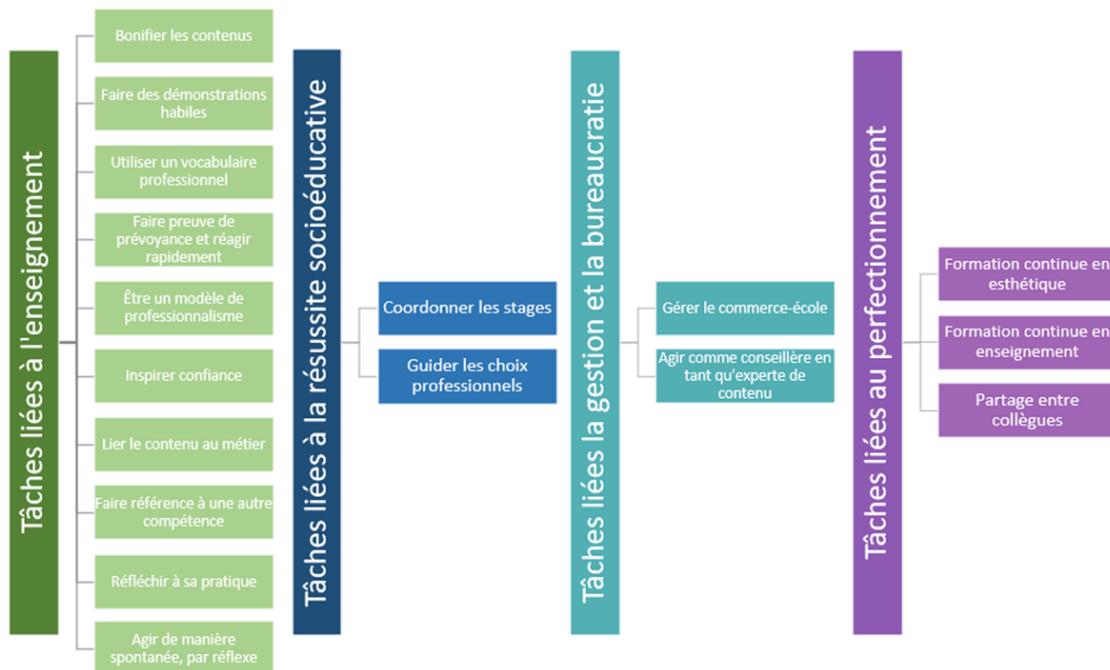
Ensuite, le pentagone regroupe cinq indicateurs qui sont liés à l'expérience sur le marché du travail et les résultats de la recherche ont permis d'ajouter que cette phase devait être soutenue par la formation continue. Premièrement, les énoncés qui ont été repris indiquent que sur le marché du travail, une esthéticienne devrait avoir occupé des emplois qui permettent de développer toutes les compétences du métier. C'est principalement la notion de variété qui a été ajoutée à cet énoncé et le fait que l'esthéticienne doit minimalement avoir occupé un emploi en institut de beauté. Bien que les trois enseignantes interrogées aient pour leur part occupé un emploi comme travailleuse autonome, nous constatons que c'est un élément facilitant en ce qui concerne les activités de gestion, mais non essentiel à la définition d'une expérience pertinente. Deuxièmement, les résultats de la recherche ont confirmé l'importance d'être bien accompagnée en début et tout au long de sa carrière. C'est pourquoi nous avons conservé cet indicateur. Il ne s'agit pas ici d'insinuer qu'une esthéticienne qui travaille seule dans son institut de beauté n'est pas compétente. C'est plutôt de soulever le fait qu'il est important de conserver un réseau de professionnelles compétentes autour de soi afin d'enrichir et de développer ses compétences. Troisièmement, les résultats de la recherche ont permis de conserver l'indicateur en lien avec la maîtrise des savoirs scientifiques sous-jacents à la pratique du métier, plus précisément en biologie et en cosmétologie et le fait d'avoir vécu des situations répétées, complexes et problématiques. C'est la portion concernant l'acquisition de dextérité, d'assurance, d'automatismes et de rapidité d'exécution que nous avons choisi de positionner au point culminant du pentagone, car selon les données recueillies, c'est l'ensemble de l'expérimentation sur le marché du travail qui permet cette évolution.

Finalement, dès l'amorce de cette recherche la notion de réflexion était indispensable à l'acquisition d'une expérience pertinente. Elle s'est avérée tellement éloquente dans les résultats que nous avons décidé d'isoler cet indicateur. Par le biais de la réflexion sur la pratique, l'esthéticienne qui cumule plusieurs années d'expériences dans le métier arrive à retirer des apprentissages de son expérience pour développer un jugement professionnel adéquat. La notion de jugement professionnel qui émerge de ce nouveau modèle se trouve à être la compétence ultime d'une esthéticienne qui a transformé ses expériences sur le marché du travail en expérience pertinente pour l'enseignement. La notion de continuité en lien avec l'expérience a également été ajoutée et est représentée par une flèche en rotation, pour démontrer son caractère infini.

Bref, la modélisation proposée permet de répondre au premier objectif de la recherche qui était de définir ce que représente une expérience pertinente en esthétique pour enseigner ce métier en formation professionnelle. La définition théorique de l'expérience jumelée aux résultats de la recherche permet de proposer une description très complète et crédible de ce que cela représente. Le point suivant permet d'argumenter sur la mobilisation de l'expérience en constante évolution dans la pratique enseignante.

### **5.1.2 MOBILISATION DE L'EXPÉRIENCE D'ESTHÉTICIENNE DANS LA PRATIQUE ENSEIGNANTE**

Tout au long de la collecte des données, des actes de mobilisation de l'expérience d'esthéticienne à travers les différentes dimensions de l'enseignement ont été identifiés et présentés dans le chapitre 4. Nous constatons dans les trois cas à l'étude une récurrence des actes de mobilisation. Si certaines différences sont perceptibles, elles sont davantage d'ordre personnel. Plus précisément, les enseignantes participant à notre recherche ont toutes une façon unique de présenter leur matière ou de réagir avec les élèves, mais les principales actions liées à la mobilisation de leur expérience sont similaires. Nous les avons donc regroupées sous la forme d'un arbre de catégories. Ces différentes catégories relèvent de la mise en commun de celles qui ont émergés des trois analyses individuelles que nous avons réalisées.



**FIGURE 8: Catégories des différentes tâches de mobilisation de l'expérience de métier dans la pratique enseignante**

Les catégories présentées dans cette figure sont organisées selon les principales composantes de la pratique enseignante telles que présentées dans le cadre conceptuel à la figure 4. Le même code de couleurs afin d'en faciliter la compréhension. Voici maintenant en détail les constats en lien avec chacune des catégories de tâches liées à la pratique enseignante.

### **Tâches liées à l'enseignement**

Rappelons, tout d'abord, les différentes tâches qui sont associées à cette catégorie. Dans le cadre conceptuel, nous indiquions que les tâches liées à l'enseignement regroupaient la planification (compétences, leçons, activités, évaluations, matériel pédagogique), l'action en classe (enseignement, gestion de classe, évaluation), la collaboration avec les collègues (co-enseignement, mentorat, partage de documents) et les visites en entreprises. Dans le cadre de notre collecte de données, nous nous sommes concentrés davantage sur les volets de planification, d'action en classe et de collaboration avec les collègues, mais nous n'avons pas abordé le sujet des visites en entreprises. Voici la présentation en détail des différents codes qui ont émergé de nos analyses :

- *Bonifier les contenus*

La bonification des contenus est la tâche la plus présente dans les trois cas. Elle semble donc être incontournable. L'analyse permet de dégager plusieurs manières selon lesquelles les participantes enrichissent le contenu de leurs cours. Elles y arrivent entre autres en prodiguant des trucs et des conseils professionnels en lien avec le contenu enseigné, mais aussi parfois en lien avec les interrogations personnelles des élèves. Du point de vue didactique, elles créent des grilles de vérification, des guides de référence qui présentent des consignes détaillées et des exercices d'apprentissage. Selon le discours de ces enseignantes, elles arrivent à personnaliser le matériel existant qui est souvent partagé d'une enseignante à l'autre. Par la mobilisation des expériences qu'elles ont vécues sur le marché du travail, elles peuvent donner des exemples concrets aux élèves et créer des mises en situation réalistes. Toute cette bonification est pertinemment liée à la pratique actuelle du métier d'esthéticienne.

- *Faire des démonstrations habiles*

Lors des observations il a été possible d'assister aux démonstrations des trois enseignantes. Parfois les démonstrations étaient bien planifiées et structurées, parfois elles étaient spontanées et ajustées au besoin des élèves. Ce que nous avons constaté, c'est que dans tous les cas, elles étaient bien dirigées, habiles et contrôlées. Dans les trois cas, nous avons pu observer toute la dextérité et l'assurance des trois esthéticiennes d'expérience, ainsi que leur capacité à ralentir les gestes et à expliquer chacun de leur mouvement pour le bien de l'apprentissage.

- *Faire preuve de jugement professionnel*

Le jugement professionnel des trois enseignantes est un élément flagrant de la mobilisation de leur expérience respective. Tout d'abord mobilisé pour choisir les contenus d'apprentissage et le matériel didactique pertinent, le jugement professionnel leur est utile tout au long de la séquence d'enseignement, notamment pour corriger les élèves et procéder à leur évaluation plus officielle. Le jugement professionnel est apparu dans le discours des trois enseignantes lorsqu'il a été question de préparation. Toutes les trois ont montré leurs outils d'évaluation en aide à l'apprentissage et

lorsque nous leur avons demandé ce qui leur permettait d'interpréter le programme d'études ou les critères d'évaluation énoncés dans la documentation officielle, elles ont toutes répondu qu'elles utilisaient leur jugement professionnel pour instaurer des balises de correction. Nos observations en atelier pratique ont aussi confirmé que les enseignantes utilisaient constamment leur jugement professionnel pour corriger les élèves et valider leurs choix. Il est à noter que nos observations révèlent aussi la facilité et la rapidité avec laquelle les enseignantes font leurs corrections. Nous désirons aussi ajouter que Lily a mentionné se référer régulièrement au jugement de ses collègues en lien avec son interprétation des notions techniques. Elle a même cité en exemple un moment où elle a demandé l'avis de sa collègue pour l'évaluation officielle d'une élève.

- *Utiliser un vocabulaire professionnel exact*

Tout au long des observations en classe, nous avons noté le niveau d'exactitude du langage professionnel utilisé par les trois enseignantes. Dans tous les cas, nous pouvons constater qu'elles utilisent des termes précis qui démontrent leur grande maîtrise des notions scientifiques enseignées dans les compétences 3 (Peau et annexes) et 7 (Produits cosmétiques) du programme de DEP-5339 (MEQ, 2016). Nous pouvons relater entre autres, le nom exact des muscles du visage, le nom des anomalies et affections de la peau, la composition des produits cosmétiques, les effets recherchés des soins en lien avec le type de peau ou les contre-indications et précautions à prendre en lien avec certaines affections.

- *Faire preuve de prévoyance et réagir rapidement*

Dans les trois cas, les enseignantes ont démontré qu'elles accordaient une importance capitale aux règles de santé et de sécurité lorsqu'elles étaient avec les élèves. Non seulement les notions sont ajoutées à leurs explications, mais leurs agissements démontrent qu'elles ont une maîtrise absolue de cette matière. En plus d'être prévoyantes, toujours près des élèves et rassurantes, elles réagissent rapidement et efficacement en cas d'écart ou de faute impromptue. Qu'elles soient en présence d'un équipement défectueux, du malaise d'une élève ou d'une erreur d'application d'un

procédé, les trois enseignantes ont démontré du calme et du contrôle et ont toutes été capables d'expliquer aux élèves pourquoi elles devaient ajuster leur manière de faire.

- *Être un modèle de professionnalisme*

Les trois enseignantes observées incarnent la culture du métier d'esthéticienne. Non seulement elles se présentent devant les élèves de manière conforme aux exigences du métier, c'est-à-dire avec les cheveux attachés en atelier, un sarrau professionnel, des chaussures confortables, des ongles courts et propres et une apparence générale soignée, mais elles s'y fient pour instaurer des règles d'éthique professionnelle à faire respecter en classe. Toujours polies, nous avons remarqué qu'elles corrigeaient fréquemment le langage des élèves. Elles leur imposent aussi une certaine discipline professionnelle même lorsqu'elles ne sont pas en présence de clientèle. Cette éthique professionnelle semble être partagée par les membres de l'équipe enseignante. Cette cohérence semble faciliter la gestion de classe.

- *Inspirer confiance*

Nos observations ont permis de constater que les trois enseignantes sont sollicitées par leurs élèves comme une référence en matière d'esthétique. Pour des questionnements personnels en matière de soin de la peau, les élèves se réfèrent beaucoup au jugement des enseignantes. Nous remarquons que les trois enseignantes sont appelées à occuper le rôle d'esthéticienne-conseil auprès des élèves qui ont des préoccupations d'ordre esthétique. Cette confiance de la part des élèves semble aider les enseignantes à occuper une posture professionnelle qui facilite la gestion de leur classe et favorise la motivation des élèves.

- *Lier le contenu au métier*

Dans les trois cas, les enseignantes ont fait référence à la pratique du métier devant les élèves, quelquefois par l'utilisation d'exemples issus de leur propre pratique, d'autres fois par la mise en contexte réelle de certaines actions demandées. En plus de se référer à la pratique du métier dans leur discours, nous avons pu remarquer que les trois enseignantes offraient aux élèves une véritable

ambiance de travail lors de leurs apprentissages en laboratoire. Lors de nos observations, nous avons noté le calme qui régnait dans le laboratoire de soin du visage par exemple. Les enseignantes tamisent les lumières, mettent de la musique relaxante et exigent le silence et le calme, exactement comme en institut de beauté. Ces conditions d'apprentissage sont optimales pour les élèves qui arrivent plus facilement à rester concentrées sur la tâche.

- *Faire référence aux autres compétences*

Un fait marquant lié à notre collecte de données est que les trois enseignantes ont fait directement référence aux contenus enseignés par leurs collègues. Malgré le fait qu'elles ne soient pas en coenseignement dans la même classe, les participantes de notre recherche révèlent qu'elles sont totalement au fait de ce qui est enseigné par leurs collègues. Cet esprit de collaboration semble être un grand facilitateur pour la compréhension des élèves qui peuvent davantage situer leurs apprentissages à travers le programme d'études. Nous avons aussi remarqué que les enseignantes utilisaient cette information pour aider les élèves à transférer les apprentissages d'une compétence à l'autre. Cela démontre selon nous une vision globale du programme d'études et une maîtrise de tous les contenus enseignés.

- *Réfléchir à sa pratique*

Dans le discours des trois participantes nous avons relevé des références à la réflexion en lien avec l'acquisition d'une expérience valable en esthétique, et nous leur avons demandé d'approfondir la question en entretien d'autoconfrontation. Pour y arriver, nous leur avons demandé de quelle manière elles s'y prenaient pour sélectionner les contenus ou déterminer l'ordonnancement de ces derniers. Elles ont, toutes les trois, été unanimes à l'effet qu'il ne suffisait pas d'être une excellente esthéticienne pour enseigner. Pour y arriver elles devaient prendre du recul sur leur pratique, se défaire d'automatismes et mettre en évidence toutes les notions et éléments mis en œuvre afin d'atteindre un certain niveau de compétence. Elles ont mentionné le besoin de décortiquer la matière, de continuer d'apprendre de ses erreurs et d'être en mesure de se ramener à la base de l'apprentissage, soit le seuil d'entrée sur le marché du travail.

- *Agir de manière spontanée, par réflexe*

Nous ne pouvons pas terminer cette section sans aborder les concepts de réflexe et de spontanéité qui truffent les résultats. Lors des entrevues, les trois candidates ont parlé de spontanéité et de réflexe. Chaque fois que nous leur avons demandé pourquoi elles avaient réagi de telle ou telle façon, elles ont exprimé avoir réagi par réflexe. Lorsque nous leur demandons comment se fait-il que certains gestes ou réactions semblent innés, elles répondent que cela vient du fait qu'elles en ont tellement fait ou tellement vu que c'est ainsi. Cette notion de spontanéité s'accroche autant à l'expérience en esthétique qu'à l'expérience en enseignement que nous aborderons un peu plus loin dans le travail.

### **Tâches liées à la réussite socioéducative**

Rappelons, tout d'abord, les différentes tâches qui sont associées à cette catégorie. Dans le cadre conceptuel, nous indiquons que les tâches liées à la réussite socioéducative des élèves regroupaient le développement du savoir-être, le tutorat, l'encadrement des stages et des projets futurs de carrière des élèves, l'entretien de liens avec le marché du travail, la participation à la vie étudiante, le souci de donner le goût d'apprendre et la collaboration avec l'équipe professionnelle (éducateurs, travailleurs sociaux, conseillers pédagogiques, orthopédagogues). Dans le cadre de notre collecte de données, nous nous sommes concentrés sur les aspects davantage en lien avec l'expérience d'esthéticienne, donc nous n'aborderons pas la participation à la vie étudiante, la collaboration avec le personnel professionnel, ni le souci de donner le goût d'apprendre, même si selon nous, ce concept est intrinsèquement lié au fait que les enseignantes représentent un modèle pour les élèves. Voici la présentation en détail des différents codes qui ont émergé de nos analyses.

- *Coordonner les stages*

En entretien d'autoconfrontation, Claire dit qu'elle coordonne les stages au lieu d'utiliser le verbe superviser. Elle explique aussi qu'elle se sentirait incapable de le faire si elle n'avait pas elle-même une expérience en milieu de travail. Elle ajoute à son rôle l'éducation qu'elle doit faire auprès des

employeurs quant aux attentes qu'ils doivent avoir vis-à-vis une élève finissante. Elle revient donc avec une notion qu'elle avait exprimé lorsqu'elle distinguait une enseignante d'une esthéticienne expérimentée, soit la capacité qu'à l'enseignante de prendre du recul pour identifier le niveau de compétence attendu en début de carrière. Lily adhère aussi à cette perception puisqu'elle trouve que les employeurs sont durs à l'égard des stagiaires. C'est une tâche pour laquelle son rôle d'enseignante prend le dessus sur son identité d'esthéticienne expérimentée. Quant à Rose, elle ne mentionne pas ce côté rude des employeurs vis-à-vis les stagiaires. Cependant, elle insiste sur le fait qu'il faut entretenir de bonnes relations avec les acteurs du marché du travail afin de proposer des lieux de stages qui s'accorderont bien avec la personnalité ou le degré de compétence des élèves. Donc, sans dénoncer le caractère un peu déconnecté de certains employeurs, elle indique tout de même être en mesure de contourner certains accros potentiels. Bref, dans les trois cas, elle se sert d'une part de leur propre expérience du marché du travail pour diriger les élèves et d'autre part, leur expérience d'enseignante pour éduquer les employeurs.

- *Guider les choix professionnels*

Claire raconte en première entrevue avoir aidé une élève à mieux performer dans son travail. Étant donné que Claire réalise elle-même du rehaussement de cils en dehors de ses heures d'enseignement, elle a pu aider une élève qui éprouvait certaines difficultés à en faire dans son emploi actuel. Il s'avère donc que même si Claire n'a pas à enseigner cette technique populaire en ce moment au sein de la société, le fait de détenir cette compétence lui permet d'aider les élèves dans leur développement professionnel. Lily, pour sa part, mentionne que son expérience comme esthéticienne lui permet de diriger les élèves dans leur choix de carrière parce qu'elle sait ce que cela implique. De plus, lorsque nous abordons son rôle d'enseignante responsable d'un groupe-classe, elle mentionne que ce rôle n'est pas toujours facile à jouer et que malgré le fait que ce ne soit pas nécessairement son expérience d'esthéticienne qui lui sert de référence dans cette tâche, elle a toujours en tête les critères d'employabilité quand elle fait ses interventions. Selon Rose, l'expérience d'esthéticienne n'a rien à voir avec son rôle d'enseignante responsable. Ce sont ses qualités personnelles qui la guident dans ses interventions. Cependant, lorsque nous avons observé Rose en

classe, nous avons remarqué qu'elle encourage ses élèves à se démarquer, par leurs techniques et par leur ambition. Bien que les interventions observées ne soient pas directement liées à son rôle d'enseignante responsable, nous pouvons affirmer que son expérience d'esthéticienne lui sert tout de même à diriger les actions des élèves vers la réussite professionnelle. En entretien d'autoconfrontation, Rose se démarque en ajoutant qu'elle a à cœur non seulement le développement professionnel des élèves, mais leur développement personnel aussi.

### **Tâches liées à la gestion et à la bureaucratie**

Rappelons, tout d'abord, les différentes tâches qui sont associées à cette catégorie. Dans le cadre conceptuel, nous indiquons que les tâches liées gestion et à la bureaucratie regroupaient la gestion des commandes, du matériel et des locaux, la gestion des horaires, les activités administratives liées au commerce-école, les liens avec le personnel administratif (direction, secrétariat, organisation scolaire, ressources matérielles, centre de service scolaire, syndicat) et toute la documentation. La collecte de données nous a permis de noter des éléments uniquement en lien avec la gestion des commandes et du matériel et les activités administratives en lien avec le commerce-école. Voici la présentation en détail des différents codes qui ont émergé de nos analyses.

- *Gérer le commerce-école*

En première entrevue, Claire exprime qu'il n'est pas nécessaire pour une bonne esthéticienne d'être en mesure de gérer un commerce, mais que c'est une compétence incontournable à développer pour enseigner dans son CFP. Si les trois enseignantes ont abordé le sujet du commerce-école dans leurs entrevues, elles n'ont pas tout à fait exprimé la même opinion à l'égard de ce qui leur permettait d'accomplir cette tâche. Pour Claire et Lily, c'est l'expérience de travail en général et non seulement celle développée en tant qu'esthéticienne qui les a préparées à cette tâche. Selon Rose, l'expérience d'esthéticienne est indispensable étant donné qu'elle a toujours en tête de reproduire un milieu de travail le plus crédible possible avec ses élèves. Bref, si elles ne s'accordent pas toutes sur la provenance de l'expérience qui leur a permis de développer cette compétence, elles

sont toutes d'accord sur le fait que pour enseigner en esthétique, il faut arriver à faire fonctionner un commerce-école.

- *Agir comme conseillère en tant qu'experte de contenu*

Lily et Claire disent, en entretien d'autoconfrontation, être consultées à l'occasion pour les achats de produits ou de matériel. Elles ont abordé le sujet lorsque nous leur avons demandé pourquoi elles avaient dû changer de gamme de produits cosmétiques et ainsi refaire leur matériel didactique. Nous n'avons pas abordé ce thème avec Rose, c'est pourquoi nous n'avons pas son avis sur le sujet. Donc Lily et Claire expliquent que même si les achats sont planifiés et conclus par le service des ressources matérielles du centre de services scolaire, elles sont consultées pour faire des recommandations en tant qu'expertes de contenu. Lorsque nous demandons à Claire s'il est difficile de s'adapter à une nouvelle gamme de produits cosmétiques, elle répond que ça implique du travail de sa part en lien avec la mise à jour de son matériel didactique et que ça exige parfois de tester les produits avant de les présenter aux élèves. En revanche, elle explique que ses connaissances antérieures lui permettent de s'adapter rapidement à n'importe quel produit, que dans l'ensemble, la composition des cosmétiques était semblable d'une compagnie à l'autre. Lily confirme la même chose en lien avec l'achat de différents modèles d'appareils. Elle dit que lorsqu'elle reçoit du nouvel équipement elle fait des tests avant de les intégrer avec les élèves, mais que lorsqu'on sait comment se servir d'un type d'appareil en particulier, toutes les compagnies se ressemblent.

### **Tâches liées au perfectionnement**

Rappelons, tout d'abord, les différentes tâches qui sont associées à cette catégorie. Dans le cadre conceptuel, nous indiquions que les tâches liées au perfectionnement regroupaient la formation continue en esthétique, la formation pédagogique, le partage des connaissances entre collègues et le perfectionnement de techniques en présence de clientèle. Tous ces aspects ont été abordés lors de notre collecte de données. Voici la présentation en détail des différents codes qui ont émergé de nos analyses.

- *Formation continue en esthétique*

Même si le but de nos questions en lien avec le perfectionnement était davantage centré sur celui effectué dans le cadre de leur pratique enseignante, les trois candidates ont exprimé un fort intérêt et un indispensable besoin pour la formation continue en esthétique. Questionnées à ce sujet, elles disent que la formation continue en esthétique est tout aussi importante depuis qu'elles enseignent que lorsqu'elles étaient esthéticiennes. Elles insistent sur le caractère évolutif et changeant de leur domaine et sur la nécessité de toujours être à jour par rapport aux tendances et aux avancées dans le domaine de l'esthétique, que cette manière de faire contribuait à la qualité de la formation offerte. Nous constatons que ces trois enseignantes sont très investies dans cette formation continue, car leur discours est truffé de références aux formations suivies au fil des ans et à leur formation récente. Nous constatons aussi qu'elles ont toujours à cœur de renouveler leur matériel didactique et les techniques employées afin de rester en phase avec ce qui fait sur le marché du travail. On peut penser à Claire qui a décidé d'ajouter la microdermabrasion à son soin spécifique étant donné que c'est une technique de plus en plus répandue dans les commerces de sa région. On peut aussi penser à Lily qui, malgré le fait qu'elle maîtrisait très bien le soin des pieds, a décidé de faire de la recherche à propos des dernières tendances pour ajuster les étapes du déroulement de soin qu'elle proposerait à ses élèves. Finalement, nous pouvons souligner le fait que Rose ait suivi une formation de 405 heures en massothérapie en dehors de ses heures de travail afin de perfectionner sa technique. Dans les trois cas, les enseignantes indiquent réaliser elles-mêmes des soins esthétiques sur de la clientèle afin de perfectionner certaines techniques ou en découvrir d'autres.

- *Partager les connaissances entre collègues*

Dans les trois cas étudiés une tendance se répète, soit l'importance du partage dans l'équipe de travail. Par soucis de transparence, nous devons souligner que les trois enseignantes œuvrent dans le même centre de services scolaire. Il est donc difficile de généraliser les constats faits à cet égard. Cependant, nous tenons à souligner que cela semble être un facteur facilitant pour l'enseignement. Lors des entretiens, les trois enseignantes ont exprimé l'apport indispensable de leurs collègues quant au développement de leurs connaissances en esthétique, que chacune y apportait des

éléments complémentaires qui leur permettaient d'évoluer de manière individuelle et collective. Elles ont aussi exprimé à plusieurs reprises que leurs actions ou leurs décisions étaient en fait le résultat d'un consensus entre collègues. Cette affirmation est encore plus présente dans le cas de Lily. L'apport des collègues semble s'imposer comme un élément indispensable dans le développement professionnel de Lily qui a confié avoir elle-même commencé très jeune à enseigner. Lorsque nous lui avons demandé comment elle planifiait ses cours, elle a tout d'abord exprimé qu'au départ elle se fiait beaucoup à ce que ses collègues plus expérimentées faisaient. Cela amène à penser que la collaboration est non seulement un élément facilitant pour l'enseignement, mais qu'elle facilite aussi grandement l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.

- *Formation continue en enseignement*

La formation continue en enseignement a été un sujet peu abordé en première entrevue. Elles y accordent toutes les trois moins d'importance qu'à la formation continue en esthétique. Elles expriment toutes les trois y avoir recours davantage pour des besoins spontanés en fonction des élèves, mais avouent préférer accomplir cette tâche de manière autodidacte et non imposée. Cela amène à réfléchir aux raisons qui expliquent le faible engagement dans cet aspect de la formation continue.

Finalement, les résultats en lien avec la mobilisation des acquis de l'expérience permettent de répondre au deuxième objectif fixé au départ, soit celui de décrire et d'expliquer la manière dont les enseignantes en esthétique mobilisaient leur expérience de métier dans leur pratique enseignante. Nous croyons avoir fait une description exhaustive des actes de mobilisation utilisés par les enseignantes participant à notre étude, mais nous sommes conscients que les résultats obtenus sont moins complets que notre description de l'expérience pertinente en esthétique. Malheureusement, plusieurs éléments en lien avec la pratique enseignante n'ont pas pu être observés par manque de temps. Afin de consigner tous les éléments de la pratique enseignante, il aurait fallu procéder à des observations en dehors de la classe, en réunion, en stage, dans les périodes où les élèves reçoivent de la clientèle et dans des séquences de formation continue. Ces éléments pourraient éventuellement

faire partie d'un autre projet de recherche. Bref, malgré cela, nous pensons avoir recueilli suffisamment d'éléments pour tenter de répondre de manière pertinente à notre question de recherche.

### **5.1.3 ÉLÉMENTS DE L'EXPÉRIENCE DE MÉTIER MOBILISÉS DANS LA PRATIQUE ENSEIGNANTE**

L'analyse des données a permis premièrement de décrire ce que signifie une expérience de métier pertinente pour enseigner l'esthétique en formation professionnelle. Le nouveau modèle proposé permet de répondre au premier objectif de départ, soit de décrire ce que représentait une expérience pertinente pour enseigner l'esthétique en formation professionnelle. Ensuite, nous avons pu énumérer une variété de catégories liés à la mobilisation dans la pratique enseignante d'éléments issus des acquis de l'expérience en esthétique, ce qui nous a permis de répondre à notre deuxième objectif de recherche qui était de décrire et d'expliquer la manière dont les enseignants mobilisaient leur expérience de métier dans leur pratique enseignante. La mise en relation des résultats répondant ainsi aux deux objectifs fixés au départ nous permet de répondre à la question initiale de notre recherche : **Comment les éléments acquis par l'expérience du métier d'esthéticienne sont-ils mobilisés dans la pratique enseignante des enseignant(e)s du programme de DEP en Esthétique?** Si nous juxtaposons les constats qui nous ont permis de répondre à nos deux objectifs et ceux énoncés dans notre cadre conceptuel, nous sommes en mesure de détailler précisément quels éléments issus de l'expérience du métier d'esthéticienne sont mobilisés pour chacune des tâches composant la pratique enseignante et quels actes de mobilisation sont utilisés par les enseignantes. Pour faciliter la compréhension de notre analyse, nous avons organisé ces éléments sous forme de tableau.

**TABLEAU 12: Acquis de l'expérience en esthétique mobilisés dans la pratique enseignante mis en relation avec les éléments énoncés dans le cadre conceptuel**

Dimensions de la pratique enseignante	Acquis de l'expérience de métier	Actes de mobilisation	Liens avec le cadre conceptuel
Tâches liées à l'enseignement	Avoir vécu des situations de travail variées et complexes	Lier le contenu d'apprentissage au métier, de donner des exemples concrets, de reproduire des situations de travail collées à la réalité et de donner des trucs professionnels. Ceci permet d'accroître la crédibilité des enseignantes	<p>Les enseignants mobilisent l'expérience acquise par l'exercice du métier pour placer les élèves dans des situations de travail crédibles (De Champlain et al., 2018; Gaudreault, 2011).</p> <p>La répétition d'expériences variées, significatives et complexes permet de développer la compétence professionnelle (Bonvalot, 1989 ; Rogalski &amp; Leplat, 2011 ; Allard-Martin, 2019 ;Holgado &amp; Allard-Martin, 2021).</p>
	Avoir occupé des emplois qui leur a permis de développer toutes les compétences du métier	Enseigner dans tout le programme avec aisance et d'avoir une vision plus globale du programme d'études et ainsi faciliter la planification	<p>Tous les emplois ne sont pas équivalents en termes de diversité et de complexité des tâches exécutées (Mayen, 2013 ; Allard-Martin, 2019; Holgado &amp; Allard-Martin, 2021).</p> <p>L'expérience est vécue (Mayen, 2013 et Pastré, 2010).</p> <p>Notion de continuité de l'expérience. La réelle compétence est développée sur le marché du travail (Zourhial, 2019).</p> <p>Nécessité d'enseigner toutes les compétences du programme peut être déstabilisante si l'enseignant ne les a pas toutes développées sur le marché du travail et cela peut nuire à la planification à long terme (Coulombe et al., 2010)</p>
	Posséder des connaissances approfondies des concepts scientifiques comme la biologie et la cosmétologie	<p>Utiliser un vocabulaire professionnel exact, d'intégrer ces savoirs à tous les enseignements et ainsi de permettre aux élèves une meilleure compréhension des concepts plus abstraits.</p> <p>Enseigner les bons gestes de santé et sécurité.</p>	<p>Dans les métiers spécialisés, le bon usage des technologies suppose la compréhension minimale des concepts scientifiques sous-jacents. Les pratiques sociales et professionnelles ont des bases scientifiques (Perrenoud, 1998).</p> <p>Les enseignants de la formation professionnels fortement influencés par leur expérience du marché de la production accorderont une grande importance aux notions de santé et de sécurité (Holgado, 2019).</p>
	Avoir cumulé plusieurs heures de pratique pertinente du métier	Faire preuve d'habileté et d'assurance qui les rends crédibles aux yeux des élèves lors des démonstrations et de faire preuve de spontanéité et de réflexe en atelier pratique	<p>L'expérimentation qui sort de l'ordinaire pousse à l'apprentissage durable (Dewey dans Kolb &amp; Kolb, 2018).</p> <p>Les experts arrivent à prélever l'essentiel d'une situation</p>

	Avoir été confrontés à des situations problématiques et d'avoir commis des erreurs	Développer un modèle de résolution de problème efficace qui les rend crédibles. Développer un grand sens des responsabilités en regard des gestes de santé et de sécurité et de les intégrer à leur enseignement	problématique pour se réajuster efficacement (Pastré, 2002).
	Avoir développé une posture professionnelle par l'exercice du métier	Faire respecter une éthique professionnelle liée à la culture du métier et ainsi être un modèle pour les élèves, ce qui facilite la gestion de classe et motive les élèves	Les élèves sont motivés par l'expertise démontrée par leurs enseignants (Breton et al. 2023).
	Toutes les facettes du métier, passées sous le filtre d'une réflexion sur la pratique amène l'esthéticienne expérimentée à tirer profit de son expérience pour développer un jugement professionnel adéquat	Ce jugement professionnel servira de base aux enseignantes pour l'interprétation du programme d'études et la création de balises qui lui serviront dans toutes les dimensions de l'évaluation	L'expérience c'est avoir appris pour l'activité et dans l'activité (Zeitler & Barbier, 2012).  Le cerveau apprend par l'expérimentation. L'apprentissage efficace = expérimentation + réflexion + transformation de la pensée. Les situations concrètes de travail ne suffisent pas à l'apprentissage sans la réflexion (Kolb & Kolb, 2018).  Pour transformer le vécu en significatif (en expérience), il faut être en mesure de réfléchir (Pastré 2010).  La capacité à traduire les situations de travail en contenu apprenant passe par la réflexivité (De Champlain et al., 2018).
Tâches liées à la réussite socioéducative	L'ensemble des expériences en emploi dans le domaine de l'esthétique	Diriger les élèves dans leur choix de stage et leurs choix professionnels	L'expérience en emploi et les relations entretenues avec les acteurs du marché du travail deviennent importantes pour l'accompagnement des élèves (Holgado, 2019).
	Avoir établi des relations avec les partenaires du marché du travail	Faciliter l'intégration des élèves en stage et en emploi	
Tâches liées à la gestion et à la bureaucratie	Avoir exercé des fonctions administratives dans sa pratique professionnelle	Faciliter la gestion du commerce école (gestion des rendez-vous, facturation, inventaires, gestion de la clientèle)	Les décisions administratives parfois déconnectées de la réalité du marché du travail impactent le travail des enseignants (Holgado, 2019).
	Avoir travaillé avec plusieurs gammes cosmétiques et appareils d'esthétique	Agir en tant qu'experte conseil auprès de la direction des ressources matérielles en ce qui a trait aux achats pour le CFP  Faciliter l'adaptation rapide aux changements réguliers en lien avec le matériel	

Tâches liées au perfectionnement	<p>Une esthéticienne investie dans sa formation continue continuera de l'être même dans sa transition vers le métier d'enseignante.</p> <p>Une esthéticienne qui a entretenu un réseau professionnel pertinent a développé de meilleures techniques de travail en phase avec l'évolution rapide dans le domaine.</p>	<p>Tenir ses connaissances à jour pour les contenus à faire apprendre et d'actualiser les techniques enseignées</p> <p>Agir à titre de référence pour les autres membres de l'équipe enseignante, ce qui peut faciliter l'insertion des nouveaux collègues.</p> <p>Une esthéticienne très expérimentée peut contribuer à la formation continue de toute une équipe et cela favorise la collaboration.</p>	<p>L'évolution des techniques de travail et des différentes technologies est constante dans le domaine de l'esthétique (CSMO, 2014).</p> <p>Dewey croit que l'éducation efficace est celle qui permet de continuer à s'éduquer (Hétier, 2008).</p> <p>Pour les nouveaux enseignants, les collègues sont souvent leur ressource principale (Perrenoud, 1998; Tremblay, 2020).</p> <p>L'exécution de tâches peu encadrées dans le domaine du service à la personne peut amener à développer des techniques de travail erronées ou désuètes (Mayen, 2013)</p>
----------------------------------	--	---	--

Cette organisation des données de la recherche permet de constater que les éléments abordés dans le cadre conceptuel permettaient de brosser un portrait représentatif des éléments de l'expérience d'esthéticienne qui sont mobilisés dans la pratique enseignante. Cependant, l'analyse des données a permis de mieux organiser les constats et de préciser plus exactement comment les acquis de l'expérience étaient mobilisés concrètement. Le constat principal que nous en faisons est que même si nous étions persuadés de l'importance que revêt une expérience pertinente dans le métier pour l'enseigner, nous en avons sous-estimé son impact réel. De rassembler les données dans un même tableau nous fait prendre conscience que les acquis issus de l'expérience de métier influencent toutes les dimensions de la pratique enseignante ainsi que les compétences qui s'y rattachent.

Étant donné que les résultats de la recherche ne se sont pas limités aux objectifs fixés, nous croyons qu'il est pertinent de faire état des éléments émergents de l'analyse en lien avec la mobilisation d'autres éléments que ceux en lien avec l'expérience de métier.

## **5.2 ÉLÉMENTS ÉMERGEANTS DE L'ANALYSE TRANSVERSALE DES DONNÉES**

En plus des éléments que nous cherchions à décrire et à identifier, nous avons fait des constats supplémentaires en lien avec la mobilisation d'autres éléments que ceux issus de l'expérience en esthétique, soient les acquis développés à même l'enseignement et les caractéristiques personnelles de chacune des enseignantes.

### **5.2.1 MOBILISATION DE L'EXPÉRIENCE ACQUISE PAR L'ENSEIGNEMENT**

Dans les trois cas, les enseignantes ont abordé l'expérience qu'elles avaient développée en enseignant. Sans toujours être fait de manière explicite, elles ont, toutes les trois, exprimé être de bien meilleures enseignantes qu'à leurs débuts. Dans le cadre conceptuel, nous avons énoncé des éléments en lien avec l'acquisition d'expérience en enseignement. Nous avons donc décidé de comparer les moyens utilisés par les participantes pour mobiliser leur expérience en enseignement avec notre cadre conceptuel afin déterminer si cette expérience en enseignement permet de faire évoluer les moyens de mobiliser l'expérience de métier.

Selon Tardif & Lessard (1999), l'enseignant expérimenté est davantage capable d'opter pour une planification souple qui s'adapte aux besoins des élèves. Les trois enseignantes ont montré qu'elles étaient en mesure de choisir des méthodes pédagogiques plus souples qui misaient sur la créativité et l'autonomie des élèves. Lors de l'analyse des observations, nous avons pu constater que leurs choix pédagogiques étaient centrés sur la créativité et le développement de l'autonomie des élèves. Elles se permettent d'opter pour des stratégies plus souples qui risquent de les mettre en danger au profit d'une plus grande implication de la part des élèves. Lorsque nous leur avons demandé si elles faisaient ce genre de choix pédagogique en début de carrière elles ont toutes répondu que non, qu'en début de carrière elles se sentaient plus insécures et qu'elles devaient davantage se concentrer à planifier toutes les interventions, qu'elles n'auraient pas osé laisser plus d'autonomie aux élèves.

Nous avons aussi pu remarquer au fil de notre analyse que grâce à leur expérience en enseignement, les trois cas étudiés sont capables d'identifier plus systématiquement les contenus qui posent problèmes et qui nécessitent plus d'attention de leur part. Lors de nos observations en atelier, nous avons d'ailleurs pu observer que les trois enseignantes semblaient être très à l'aise avec leur contenu et qu'elles étaient davantage habilitées à identifier rapidement les erreurs commises par les élèves. Un élément qui a attiré notre attention est le fait que dans les trois cas, l'expérience en enseignement leur permet de mieux prévoir les accidents et de réagir plus rapidement en cas d'imprévu. En entretien, les trois enseignantes ont exprimé être davantage en mesure de répondre adéquatement aux situations problématiques courantes qu'en début de carrière. Elles parlent entre autres des troubles de comportement ou d'apprentissage fréquemment rencontrés ou des malaises physiques et psychologiques qui s'observent souvent chez leurs élèves. D'ailleurs, nous avons constaté qu'elles ne se laissaient pas distraire par les commentaires parfois impertinents ou hors sujet de certaines élèves.

Selon Tardif & Lessard (1999), les enseignants expérimentés ont davantage de facilité à modifier les contenus pour les rendre intéressants sans pour autant changer les objectifs à atteindre et à s'appuyer sur les connaissances antérieures des élèves dans un souci de transfert des connaissances. Nous avons pu observer l'effet de l'expérience en enseignement chez les trois enseignantes de l'étude, entre autres en observant les outils didactiques réalisés par ces dernières. Bien plus que des outils d'apprentissage, les outils développées par elles démontrent qu'elles ont été en mesure d'ajuster le matériel disponible pour le rendre plus intéressant en utilisant de manière efficace les outils pédagogiquement. Dans les trois cas, il semblerait qu'elles aient appris avec les années à utiliser davantage Internet pour faire de la recherche de contenu. Nous avons aussi vu qu'elles utilisaient la technologie pour créer des vidéos de démonstration entre autres qu'elles mettaient à disposition des élèves sur une plateforme interactive.

Bien que les trois candidates à la recherche n'aient pas exprimé explicitement qu'elles maîtrisaient davantage le contenu du programme d'études qu'à leurs débuts, nous pouvons observer

qu'elles en possèdent effectivement plusieurs éléments. Cela ne démontre pas nécessairement que cet élément soit le fruit de leur expérience en enseignement, mais nous ne pouvons pas exclure le fait que ces trois enseignantes aient eu l'opportunité d'enseigner toutes les compétences du programme au fil des années. Nous pouvons estimer que cela ait contribué à développer leur vision globale du programme d'études.

Finalement, Tardif & Lessard (1999) soulignent l'importance de la réflexivité de l'enseignant qui lui permet de se réajuster et de modifier ses choix pédagogiques. En ce qui concerne notre définition de l'expérience en esthétique, nous pouvons supposer qu'à travers l'enseignement du métier et par la réflexion sur leur pratique, les enseignantes ont continué de développer de l'expérience en esthétique. Donc plus elles enseignent le métier, plus elles acquièrent de l'expérience pertinente en esthétique et plus elles sont habilitées à la mobiliser dans l'enseignement. Lily le confirme d'ailleurs en exprimant le fait qu'elle a acquis une part de son expérience d'esthéticienne en enseignant. Que le fait d'avoir commencé à enseigner très tôt dans sa carrière, son apprentissage du métier s'est approfondi au contact avec ses collègues d'expérience et par la multiplication des situations vécues avec les élèves. Nous constatons d'ailleurs qu'elle cite régulièrement à ses élèves des situations vécues dans les sessions précédentes. Claire et Rose citent aussi ce genre d'exemple dans leur enseignement. Gagnon & Fournier Dubé (2023) exposent le fait que les enseignants débutants appuient leur sentiment d'efficacité personnel sur leur perception de compétence développée à même la pratique du métier. Nos résultats démontrent que ce sentiment d'efficacité personnel est lié à la compétence dans le métier enseigné chez les participantes de notre étude, et ce même avec près de vingt ans d'expérience en enseignement.

Dans le tableau 13, nous reprenons les éléments de l'expérience qui sont mobilisés dans la pratique enseignante et l'expérience développée par l'enseignement observées dans les trois cas de l'étude et que nous comparons aux treize compétences de l'enseignant, et ce pour en identifier celles qui sont les plus tributaires de l'expérience du métier.

**TABLEAU 13: Effets de l'expérience de métier et de l'expérience en enseignement sur les 13 compétences de l'enseignant**

DEUX COMPÉTENCES FONDATRICES	Effets de l'expérience du métier	Effets de l'expérience en enseignement
Compétence 1 : Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture	<p>Incarne la culture du métier</p> <p>Aisance dans toutes les compétences du programme</p> <p>Représentation réaliste du marché de l'emploi</p>	<p>Compréhension plus approfondie du programme d'études ce qui permet une vision globale du programme et facilite le transfert des apprentissages</p> <p>A développé davantage les compétences du métier en continuant de l'exercer même à travers l'enseignement</p> <p>A eu l'occasion de visiter davantage de milieux de travail donc la vision est plus globale quant au marché de l'emploi</p>
Compétence 2 : Maîtriser la langue d'enseignement	Utilisation d'un vocabulaire professionnel adéquat	Dans les trois cas, l'utilisation de la langue d'enseignement est adéquate, mais nous n'avons pas d'indicateurs précis en lien avec leur expérience en enseignement, nous pouvons cependant croire qu'à force d'enseigner les bons termes aux élèves, les enseignantes arrivent à les maîtriser à la perfection
CHAMP 1	Effets de l'expérience du métier	Effets de l'expérience en enseignement
Compétence 3 : Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage	Mobilisation du jugement professionnel pour interpréter le programme d'études	<p>Plus de facilité à identifier les contenus difficiles et ceux à prioriser en lien avec les objectifs</p> <p>Planification plus souple et adaptative</p> <p>Création de contenu didactique et pédagogique en lien avec le métier actuel</p> <p>Adaptation des situations de travail réelles pour les rendre propices à l'apprentissage</p>

<p>Compétence 4 : Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage</p>	<p>Mobilisation d'exemples pertinents en lien avec sa pratique</p> <p>Trucs professionnels</p> <p>Habilité, assurance et dextérité qui renforcent la crédibilité auprès des élèves</p> <p>Modèle de résolution de problème efficace</p> <p>Gestion adéquate du commerce-école au profit d'un environnement d'apprentissage représentatif du marché du travail</p> <p>Mise en évidence des gestes de santé et de sécurité</p>	<p>Meilleure connaissance du contenu enseigné dans les autres compétences ce qui permet de s'y référer devant les élèves et de permettre le transfert des apprentissages</p> <p>Aisance, fluidité, grande capacité d'adaptation développés par la pratique du métier même à travers l'enseignement</p> <p>Réaction plus rapide aux situations problèmes connues (amélioration des gestes de prévention) en raison d'un éventail plus enrichi d'expériences pertinentes et complexes</p> <p>Enrichissement des exemples à inclure à l'enseignement, y compris les contre-exemples qui permettent de définir des règles plus strictes en matière de santé et de sécurité</p> <p>Réflexes et spontanéité</p> <p>Meilleure maîtrise des équipements, du matériel fourni par le CFP</p> <p>Utilisation de formules pédagogiques plus souples et adaptatives aux besoins changeants des élèves</p>
<p>Compétence 5 : Évaluer les apprentissages</p>	<p>Mobilisation du jugement professionnel pour établir interpréter les cadres d'évaluations et instaurer des balises de correction et d'évaluation</p> <p>Évaluation rapide des résultats attendus (examen de la peau par exemple)</p>	<p>Meilleure maîtrise des contenus, donc meilleure interprétation des cadres d'évaluation et ajustement des outils d'évaluation</p> <p>Connaissance approfondie du contenu des évaluations et des résultats attendus en regard de ce qu'ils sont habitués d'observer chez leurs élèves</p> <p>Meilleure connaissance des outils d'aide à l'apprentissage</p>
<p>Compétence 6 : Gérer le fonctionnement du groupe-classe</p>	<p>Posture professionnelle auprès des élèves (modèle, référence) ce qui facilite la gestion de classe</p> <p>Maîtrise de l'éthique professionnelle liée au métier qui sert de référence pour établir des règles de classe</p>	<p>Confiance en lien avec le fait d'avoir vécu une multitude de situations et d'avoir développé des manières plus efficaces d'intervenir</p> <p>Meilleure connaissance de la clientèle en formation professionnelle donc meilleure gestion des élèves adaptée à leurs besoins</p>
<p>Compétence 7 : Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves</p>		<p>Meilleure connaissance des outils disponibles</p> <p>Plus vaste maîtrise des différentes formules pédagogiques efficaces</p>

Compétence 8 : Soutenir le plaisir d'apprendre	Lier les contenus aux réalités du marché du travail  Passion pour le métier enseigné  Posture professionnelle inspirante pour les élèves.	Utilisation de formules pédagogiques qui stimulent la créativité et l'autonomie
<b>CHAMP 2</b>	<b>Effets de l'expérience de métier</b>	<b>Effets de l'expérience en enseignement</b>
Compétence 9 : S'impliquer activement au sein de l'équipe-école	Agir comme experte conseil pour les achats  Partage des connaissances de métier avec les collègues enseignantes	Esprit de collaboration plus développé en lien avec les collègues enseignantes  Partage des connaissances et de matériel avec les collègues, accueil des nouveaux enseignants et mentorat
Compétence 10 : Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté	Mobilise ses relations avec les partenaires du marché du travail pour faciliter l'insertion socioprofessionnelle des élèves  Guide les élèves dans leur projet de carrière	Éduque les partenaires du marché du travail quant à leurs attentes envers les élèves  Réseau professionnel enrichi
<b>CHAMP 3</b>	<b>Effets de l'expérience de métier</b>	<b>Effets de l'expérience en enseignement</b>
Compétence 11 : S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession	Investissement dans une formation continue en lien avec le métier enseigné qui permet la modernisation des contenus d'apprentissage et la contribution à la formation continue des collègues enseignantes	Investissement dans une formation continue en enseignement guidée par les besoins reconnus à même l'exercice  Poursuite de la formation continue en esthétique pour contribuer à l'actualisation des contenus enseignés, à la modernisation des techniques et participation à la formation continue collective de l'équipe-enseignante
<b>DEUX COMPÉTENCES TRANSVERSALES</b>	<b>Effets de l'expérience de métier</b>	<b>Effets de l'expérience en enseignement</b>
Compétence 12 : Mobiliser le numérique		Meilleure connaissance et maîtrise des outils numériques disponibles
Compétence 13 : Agir en accord avec les principes éthiques de la profession	Respect d'une éthique professionnelle en lien avec le métier qui facilite la compréhension des règles de l'éthique enseignante	

La présentation de ce tableau comparatif nous permet tout d'abord de démontrer les effets de l'expérience de métier sur la maîtrise des compétences de l'enseignant telles que présentées par le MEQ (2020b). À noter que les espaces libres représentent les éléments pour lesquels les résultats de la recherche n'ont pas permis de présenter des constats. Les énoncés relatés dans la deuxième

colonne réfèrent aux éléments qui nous ont permis de répondre à notre question de recherche. Ce qui est intéressant dans cette présentation différente des données, c'est qu'il y a seulement les compétences 7 et 12 pour lesquelles nous ne sommes pas en mesure de démontrer l'effet qu'aurait l'expérience en esthétique. Cela ne signifie pas cependant que nous ferions le même constat si nous nous intéressions à l'enseignement d'un autre programme d'études professionnelles. Par exemple, le résultat serait probablement différent si nous interrogeons une secrétaire en lien avec la mobilisation de certains outils numériques. Nous pouvons suggérer qu'elle aurait minimalement des connaissances en lien avec la suite Office. Ensuite, la troisième colonne présente l'évolution des compétences de l'enseignant en formation professionnelle, de la mobilisation de base de son expérience de métier à sa mobilisation pour l'enseignement efficace. Nous tenons à souligner le fait que nous n'avons pas obtenus de résultat convaincant en ce qui concerne l'évolution de la maîtrise de la langue d'enseignement, mais que nous avons été en mesure d'émettre une supposition en lien avec le fait qu'une enseignante en esthétique, qui doit répéter le vocabulaire professionnel tous les jours à ses élèves, a développé un vocabulaire plus enrichi. En ce qui concerne l'établissement de liens avec l'équipe-école, nous devons nous limiter à la relation avec les collègues enseignantes étant donné que notre collecte de données ne nous a pas permis d'observer d'autres types de relations. En ce qui concerne le respect d'une éthique professionnelle relative à la profession enseignante, nous n'avons pas d'éléments émergents à présenter. Cependant, cela ne signifie pas qu'il n'existe aucun lien, c'est seulement que la planification de notre collecte de données ne nous permettait pas d'approfondir ces aspects de la pratique enseignante et tout comme spécifié précédemment, cela ne signifie pas non plus que nous ferions le même constat si nous nous attardions à un autre programme d'études.

Les constats présentés dans le tableau 13 montrent que l'expérience pertinente influence tous les aspects de la pratique enseignante, mais aussi qu'elle sert de base solide pour le développement des compétences de l'enseignant. Ce que révèle ce tableau est intéressant dans la mesure où nous pouvons déduire qu'une expérience pertinente en esthétique facilite l'insertion en

enseignement et conduit aussi l'enseignant expérimenté vers une mobilisation plus efficace et pédagogique de cette même expérience.

### **5.2.3 QUALITÉS PERSONNELLES QUI ENRICHISSEMENT LA PRATIQUE ENSEIGNANTE**

Si la majorité des résultats obtenus en lien avec l'expérience sont observés dans les trois cas étudiés, ce sont cependant les qualités personnelles de ces enseignantes qui permettent de les distinguer lors de l'analyse.

Au fil des discussions et des observations, les trois enseignantes ont fait valoir qu'une part de leurs compétences en enseignement était le fruit d'autres facteurs que leur expérience en esthétique et en enseignement. C'est pourquoi nous ne pouvons ignorer ces éléments dans l'analyse. En fait, la majorité des éléments énoncés dans la présentation des résultats démontrent une grande cohérence et une forte ressemblance entre les trois cas. Ce qui les distingue est davantage d'ordre personnel. Bien que nous puissions attribuer des caractéristiques communes aux trois cas, soit la curiosité, l'esprit de collaboration et la proactivité, voici de quelle manière les trois enseignantes se distinguent les unes des autres.

Rose se distingue par sa bienveillance envers les élèves. Elle mentionne explicitement avoir à cœur leur développement global. Elle arrive à se détacher complètement des exigences du métier lorsque vient le temps de superviser ses élèves sur le plan plus personnel. Elle nous mentionne d'ailleurs avoir suivi une formation en intervention jeunesse, ce qui pourrait expliquer ce trait caractéristique.

Lily, pour sa part, se démarque par sa grande capacité d'apprentissage. Elle est un bel exemple d'esthéticienne très performante dès son passage à l'école qui a acquis rapidement une expérience pertinente pour commencer à enseigner tôt dans sa carrière. Nous observons d'ailleurs cette intelligence dans ses propos, par la grande étendue de ses connaissances et sa capacité à

s'investir de manière autonome dans son propre processus d'apprentissage. Elle fait de la recherche et se questionne beaucoup.

Claire fait preuve d'assurance et d'initiative. Elle démontre une grande capacité à développer du matériel didactique. Les éléments que nous a fournis Claire montrent ses compétences en ce qui a trait à l'utilisation des outils pédagognumériques et à la planification des apprentissages. Elle démontre aussi un côté très travaillant qui ne craint pas d'introduire de la nouveauté même lorsque cela représente une grande charge de travail.

Bien que nous ne puissions pas généraliser ces données afin de réaliser le portrait unique de la personnalité idéale pour enseigner en formation professionnelle, nous pouvons tout de même soulever que les trois enseignantes qui ont participé à notre recherche présentent les qualités principales recherchées par les employeurs telle que l'expose Tremblay (2020) dans ses travaux de recherche, soit la débrouillardise et la capacité de travailler en équipe.

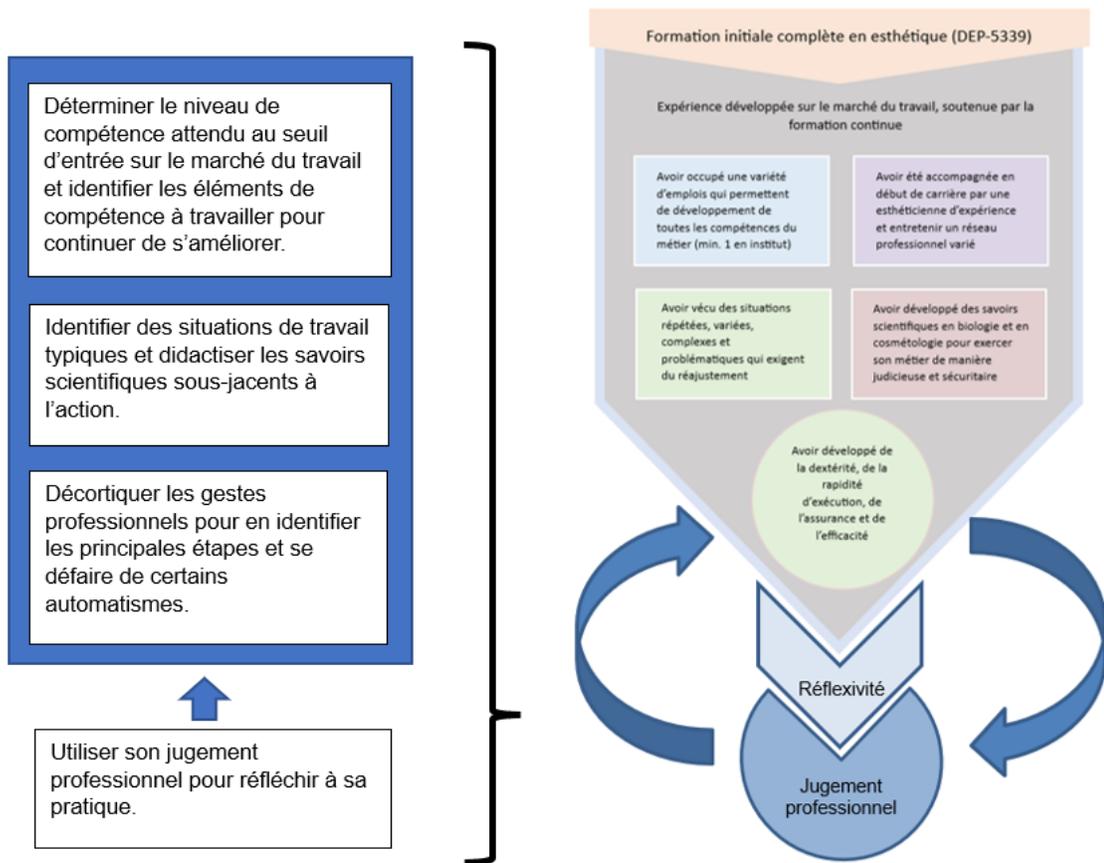
### **5.3 ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION**

L'analyse et l'interprétation des résultats de la recherche ont permis non seulement de répondre aux questions et objectifs de recherche, mais aussi elles ont permis de rendre compte d'autres éléments émergents qui sont mobilisés par les trois cas dans leur pratique enseignante. Maintenant que le tour de ces éléments est complété, il apparaît utile pour la recherche et la communauté de pratique d'entamer une réflexion au sujet des aspects qui pourraient faciliter le recrutement, l'accompagnement et la formation des nouveaux enseignants de la formation professionnelle.

### **5.3.1 LA RÉFLEXION SUR L'EXPÉRIENCE : ÉLÉMENT FACILITATEUR DE LA TRANSITION VERS L'ENSEIGNEMENT**

Lorsque les trois enseignantes ont été interrogées, elles ont toutes révélées qu'il existait une différence entre une esthéticienne expérimentée et une enseignante en esthétique. Selon elles, il est impératif qu'une enseignante en esthétique ait la capacité de prendre du recul sur sa pratique du métier pour ainsi arriver à décortiquer la matière et à la présenter de manière digestible pour les élèves. Autrement dit, la capacité de prendre du recul par rapport au métier rend possible l'identification du potentiel d'apprentissage d'une situation de travail. Bien plus que de faire vivre des situations crédibles aux élèves, l'enseignant en formation professionnelle doit rendre ces situations apprenantes, c'est ce que Mayen (2021) appelle la transposition didactique. D'ailleurs, Perrenoud (1998) déplore le fait qu'on n'associe pas plus le principe de transposition didactique aux savoirs d'expérience. Aussi les résultats de la recherche montrent l'importance que revêt la transposition des savoirs d'expérience en savoirs à enseigner en formation professionnelle, transposition qui ne peut se faire sans qu'une réflexion soit engagée au préalable à propos des différentes situations vécues du métier.

Pour conclure, en retravaillant les modèles élaborés dans la présentation des résultats, il est possible de présenter une nouvelle figure abordant l'action distinctive qu'une enseignante en esthétique est en mesure de faire pour passer de la pratique du métier à son enseignement.



**FIGURE 9: Action distinctive qu'une enseignante en esthétique est en mesure de faire pour passer de la pratique du métier à son enseignement**

La figure 9 présente en fait le chemin inverse que doit opérer une enseignante en esthétique pour arriver à mobiliser son expérience de manière pédagogique. Il avait été démontré précédemment qu'une esthéticienne expérimentée avait développé un jugement professionnel approfondi au cours de sa carrière. Il importe maintenant pour enseigner, de repasser ce jugement professionnel vers une réflexion approfondie de sa pratique dans un mouvement inverse à la construction de l'expérience. Le but étant de se défaire de certains automatismes difficiles à expliquer, d'identifier des situations de travail typiques, de décortiquer les gestes professionnels et d'en identifier les principales étapes, de didactiser les savoirs scientifiques acquis par l'expérience, de réfléchir à sa propre pratique professionnelle afin de déterminer le niveau de compétence attendu

au seuil d'entrée sur le marché du travail et d'identifier les éléments de compétence à travailler pour continuer de s'améliorer. Selon les données recueillies tout au long de la recherche, il semblerait que tous ces actes permettent non seulement de mobiliser les éléments de l'expérience, mais de le faire de manière pédagogique. Si nous reprenons les éléments qui permettent de répondre à la question de recherche et que nous leur ajoutons la dimension énoncée, il devient plus facile de concevoir la complexité avec laquelle l'expérience est mobilisées de manière efficace par les enseignantes.

Ainsi, lorsque nous énonçons le fait que les enseignantes se servent des expériences vécues en milieu de travail pour bonifier leurs contenus, l'enseignante qui a procédé à une réflexion approfondie de sa propre pratique arrivera à scénariser une expérience de travail typique qui sera propice à l'apprentissage. Lorsque cette dernière utilisera son jugement professionnel pour interpréter le programme d'études, elle comprendra davantage quels éléments composent chacune des compétences et ajustera ses attentes au niveau attendu au seuil d'entrée sur le marché du travail. Claire l'exposait bien lorsqu'elle disait devoir éduquer les employeurs lors de la coordination des stages. Lily énonçait la même chose lorsqu'elle disait que les attentes des employeurs étaient parfois déphasées de la réalité. Les trois enseignantes ont nommé la même chose lorsqu'elles parlaient de la nécessité de décortiquer la matière pour en extraire les principales étapes et les notions plus difficiles à mettre en évidence pour leur permettre de guider les élèves vers un apprentissage graduel et durable. Bien au-delà de démontrer leur savoir-faire, les enseignantes qui ont participé à cette étude ont exposé une tout autre dimension sous-jacente à leur pratique.

Dans la problématique, il avait été énoncé que le faible sentiment de compétence en pédagogie amène les nouveaux enseignants en formation professionnelle à se réfugier dans ce qu'ils connaissent le mieux, la pratique de leur métier (Balleux & Gagnon, 2015; Gaudreault, 2011). Balleux et al., (2009, 2016), Balleux et Gagnon (2015) et De Champlain et al. (2018) parlent d'une longue transition entre le fait de se sentir comme un transmetteur de savoirs en début de carrière vers un rôle de pédagogue, de guide vers l'apprentissage. À cet effet, nous pensons que cette transition difficile vers une mobilisation efficace de l'expérience de métier passe par le processus de réflexion

sur l'expérience qui permet aux enseignants de transposer leurs acquis en compétence pédagogique et didactique. Ceci nous amène donc à réfléchir aux deux processus officiels auxquels doivent faire face les nouveaux enseignants de la formation professionnelle, soit la formation initiale à l'enseignement et le processus d'accompagnement mis en place par les CFP.

### **5.3.2 CONSTATS ET RECOMMANDATIONS EN LIEN AVEC LA FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL**

Au Québec, cinq établissements québécois offrent la formation initiale de 120 crédits menant au brevet en enseignement professionnel (Gouvernement du Québec, 2023b). Bien que chaque établissement d'enseignement supérieur offre un plan de formation unique et des modalités de formation qui lui sont propres, certains éléments se ressemblent, comme le nombre de crédits dédiés à la formation pratique et celui dédié à la reconnaissance des acquis de métier. Les résultats de cette recherche amènent un questionnement supplémentaire en lien avec la reconnaissance des acquis de métier. Ayant démontré que cette expérience constitue une base solide au développement de toutes les compétences de l'enseignant, nous nous demandons de quelle manière il serait possible d'en reconnaître l'effet dès le départ. De plus, étant donné que nous avons soulevé l'importance de la réflexion sur l'expérience pour la mobiliser de manière efficace dans la pratique enseignante, nous devons nous demander de quelle manière les établissements d'enseignement soutiennent le développement de cette compétence chez leurs étudiants. Nous devons aussi nous demander de quelle manière les établissements d'enseignement supérieur guident leurs étudiants dans la démarche de didactisation des expériences. Tout comme nous l'avons mentionné dans notre problématique, les universités permettent aux étudiants de faire reconnaître leurs acquis disciplinaires par la création d'un bilan des acquis présenté sous forme de portfolio. Si certains enseignants révèlent avoir bénéficié de cet exercice réflexif pour améliorer l'aspect didactique de leur travail (De Champlain et al., 2020), plusieurs enseignants dénoncent avoir éprouvé une grande difficulté à accomplir cette tâche, surtout par le biais de la communication écrite (Zourhlal, 2019; Allard-Martin, 2019; De Champlain et al., 2020; Beaupré et al., 2020). Une première proposition qui nous vient à l'esprit pour tenter de contrer les difficultés liées à la démarche écrite du portfolio,

serait de permettre aux étudiants de verbaliser leur expérience de la manière qui leur convient le mieux. Si la différenciation pédagogique est pertinente pour les autres secteurs de l'éducation, elle est tout à fait envisageable dans le contexte qui nous concerne. Il faut prendre en considération que les étudiants au baccalauréat en enseignement professionnel sont issus de différents milieux et que leur bagage scolaire est différent des étudiants d'autres disciplines. De plus, si la transposition didactique est la clé vers une mobilisation efficace des acquis de l'expérience vers la pratique enseignante, il semblerait que ce soit davantage cet aspect qui devrait être travaillé par la création de ce bilan des acquis disciplinaires et non seulement une simple reconnaissance des acquis du métier. Peut-être serait-il plus pertinent pour les étudiants au baccalauréat en formation professionnelle de démontrer leur capacité à mobiliser leur expérience dans la pratique enseignante. Nous proposons donc de revoir le processus de reconnaissance des acquis de métier afin de le rendre davantage centré sur la capacité à mobiliser les acquis de l'expérience. Peut-être serait-il plus efficace d'amener les étudiants à relever les principales erreurs qui les ont amenés à se réajuster ou les éléments qui témoignent d'une amélioration de leur part. Les étudiants pourraient aussi être amenés à réfléchir sur la différence entre les exigences au seuil d'entrée sur le marché du travail et les compétences d'un travailleur expérimenté. Bien que nous comprenions les enjeux qui font que le bilan des acquis soit proposé aux étudiants plutôt en fin de parcours universitaire, nous tenons à souligner que la réflexion qu'il permet de faire semble être un élément déterminant dans la transition de la pratique du métier vers son enseignement. Étant donné que certains étudiants vont prendre jusqu'à dix ans pour compléter leur parcours universitaire, il serait peut-être intéressant de penser à le mettre de l'avant plus rapidement dans leur parcours. Bref, selon nos constats, même si plusieurs universités semblent s'attarder de plus en plus à l'aspect didactique de l'enseignement d'un métier, il s'avère que c'est un élément qui devrait être davantage exploité, que ce soit par l'exercice du bilan des acquis ou par l'offre de formation psychopédagogique. Nous croyons aussi qu'un partenariat plus structuré entre les universités et les centres de formation professionnelle pourrait permettre d'améliorer certains aspects de la formation initiale à l'enseignement. C'est pourquoi nous devons aussi nous interroger sur les processus d'accompagnement des nouveaux enseignants par les centres de formation professionnelle.

### **5.3.3 CONSTATS ET RECOMMANDATIONS EN LIEN AVEC LE PROCESSUS D'ACCOMPAGNEMENT À L'INSERTION PROFESSIONNELLE**

Tel qu'exposé dans la problématique, le recrutement des enseignants en formation professionnelle est principalement basé sur l'expérience de métier et cette expérience est qualifiée presque exclusivement par le nombre d'années d'exercice. Or, même si nous nous rallions à l'idée de Balleux et Gagnon (2015), qui mentionnent que les situations réelles de travail, les savoirs, les pratiques et les réalités du métier représentent une base essentielle à l'enseignement d'un métier, nous réitérons l'idée que ce n'est pas suffisant. Bien que certains pays tentent de trouver des moyens d'évaluer le degré de compétence des enseignants dans leur métier respectifs (Johnston et al., 2016), nous exposons dans notre problématique les limites de leurs efforts. Nous croyons donc que la description de l'expérience pertinente en esthétique pourrait servir de référence aux personnes responsables du recrutement des enseignants dans ce secteur. Bien que les résultats soient fortement liés à l'exercice du métier d'esthéticienne, les modèles créés dans cette recherche pourraient possiblement être adaptés afin de réaliser le même exercice dans d'autres secteurs d'activité.

Étant donné que les enseignants de la formation professionnelle sont engagés pour la plupart sans formation à l'enseignement, les centres de services scolaires doivent prévoir des mécanismes d'accompagnement efficaces. Nous croyons que les données exposées dans notre travail de recherche pourraient guider ces institutions dans la création de mécanismes plus efficaces. Comme nous l'avons spécifié dans la section précédente, la mobilisation des acquis de l'expérience est facilitée par le processus de réflexion sur la pratique. Étant donné que le processus de formation initiale à l'enseignement peut s'échelonner sur plusieurs années, il serait intéressant de se pencher sur le rôle que les centres de services scolaires pourraient jouer dans le développement plus rapide de cette compétence essentielle et ainsi faciliter l'insertion professionnelle de leurs employés. Ce que nous proposons est de mettre de l'avant un protocole de formation obligatoire à l'embauche. Nous sommes conscients que cela peut sembler fastidieux d'ajouter cette responsabilité au personnel en place, mais nous croyons qu'un travail en amont pourrait réduire considérablement la détresse et l'incompétence ressentie en début de carrière. Ce processus de formation initiale devrait reposer sur

une équipe pédagogique spécialisée dédiée à la tâche. Pour réduire la charge de travail que cela pourrait représenter, nous pensons à un processus de formation asynchrone, offert en ligne par exemple. Il serait aussi intéressant de prévoir ces heures de formation obligatoires à l'horaire des nouveaux enseignants et bien entendu de faire reconnaître ces acquis par les institutions d'enseignement supérieur afin d'alléger l'obligation de formation universitaire. Bien que les collègues en place ou les mentors nommés par les différents centres de services scolaires peuvent accompagner leurs collègues dans leur nouvel environnement de travail, ces derniers ne possèdent pas nécessairement les compétences particulières relatives à l'enseignement de la pratique réflexive ni du processus didactique en formation professionnelle. C'est là que nous estimons qu'un réel partenariat entre les centres de formation professionnelle et les institutions d'enseignement supérieur serait un atout considérable. Bien que les universités jouent un rôle incontournable en ce qui concerne la formation initiale, les modalités de formation présentent certaines contraintes de temps entre autres. Peut-être que le statut particulier qu'occupent les enseignants de la formation professionnelle pourrait justifier une responsabilité partagée par les CFP et les universités en ce qui concerne la formation initiale à l'enseignement.

## CONCLUSION

Tout d'abord, la problématique a permis de brosser le portrait du secteur de la formation professionnelle au Québec de son implantation au début du XX<sup>e</sup> siècle à la création des centres de formation professionnelle à la fin des années 90. Aujourd'hui bien implantée dans le système scolaire québécois, la formation professionnelle se distingue des autres secteurs de formation entre autres par le statut qu'occupent ses enseignants. La plupart du temps embauchés dans l'urgence par les centres de formation professionnelle principalement sur la base de leur expérience de métier, ces derniers doivent apprendre à se débrouiller rapidement dans un univers qui leur est inconnu. Rapidement, ils sont appelés à entreprendre une démarche de formation initiale à l'enseignement afin de se voir octroyer une autorisation légale d'enseigner. À leur entrée en enseignement, les enseignants de la formation professionnelle sont amenés à vivre une transition identitaire qui les amène à mobiliser leur expérience de métier pour questionner leur nouvel univers (Balleux et al., 2016). Ce changement de carrière amène des défis considérables en lien avec la tâche enseignante. Confrontés à toutes ces embuches, les nouveaux enseignants de la formation professionnelle n'auront que leur expérience de métier pour se repérer en début de carrière. Constatant que peu de moyens existaient pour qualifier cette expérience de métier autant du point de vue des centres de formation professionnelle que de celui des universités qui offrent le programme de formation initiale, nous avons décidé de nous intéresser à cette notion déterminante liant tous les aspects énoncés dans notre problématique. Nous nous sommes donc demandé quels éléments acquis par l'exercice d'un métier étaient mobilisés dans la pratique enseignante des enseignants de la formation professionnelle. Pour des raisons pratiques et méthodologiques, nous avons décidé de nous attarder à un seul métier, celui d'esthéticienne.

Le deuxième chapitre de ce mémoire s'est attardé à la définition des deux concepts fondamentaux liés à notre question de recherche. Nous avons tout d'abord défini le concept d'expérience. Étudié premièrement sous l'angle de l'éducation, cela a permis de dégager une définition de l'expérience telle qu'elle est interprétée par Dewey. À travers les écrits de Kolb & Kolb

(2018), de Zeitler & Barbier (2012) et de Hétier (2008), qui interprètent la vision de Dewey, nous avons considéré que l'expérience est continue puisqu'elle emprunte au passé pour améliorer l'avenir. Pour permettre la transformation et l'adaptation, l'accumulation d'activités formatrices (c'est-à-dire complexes et variées) doit être suivie par la réflexion. Ce sont les expériences qui posent un problème, qui sortent de l'ordinaire et qui créent un conflit qui permettent à l'apprenant de construire sa compétence par la réflexion sur l'action. Ensuite, l'expérience a été étudiée sous l'angle de la didactique professionnelle et jumelée à la propre connaissance du métier d'esthéticienne de la praticienne chercheuse afin de dégager six indicateurs de l'expérience pertinente en esthétique. Ces mêmes indicateurs ont constitué l'assise de la réponse au premier objectif de recherche qui était d'identifier les éléments qui caractérisent une expérience pertinente pour enseigner l'esthétique.

Dans un deuxième temps, le concept de pratique enseignante a été défini. Pour ce faire, nous nous sommes raliés aux définitions de Bru (1992, 2001) et d'Altet (2003) qui décrivent la pratique enseignante comme étant une notion englobant tous les actes et les comportements de l'enseignant, dans et en dehors de la classe. Nous avons ensuite présenté les éléments distinctifs qui composaient la pratique enseignante en formation professionnelle. Les écrits existants ont révélé l'importance de nous attarder à deux actes plus abstraits indissociables à la pratique enseignante en formation professionnelle. Nous avons donc défini la didactisation des savoirs et des expériences de métier ainsi que la réflexion sur l'expérience en formation professionnelle. La mise en relation de la revue de littérature et de l'expérience d'enseignante de la praticienne chercheuse nous a permis d'identifier les principales tâches liées à l'enseignement de l'esthétique, soit celles liées à l'enseignement, celles liées à la réussite socioéducative, celles liées à la gestion et à la bureaucratie et celles liées au perfectionnement. Cette description des tâches liées à la pratique enseignante ont servi de repère pour répondre au deuxième objectif fixé, soit de décrire et d'expliquer la manière dont les enseignantes en soins esthétiques mobilisent les éléments de leur expérience de métier à travers leur pratique enseignante.

Ensuite, les deux premières sections de ce mémoire ont permis de planifier une collecte de données sous forme d'étude de cas multiple. Pour ce faire, trois études de cas ont été réalisées impliquant des enseignantes du domaine de l'esthétique qui présentaient une expérience semblable en enseignement mais des expériences différentes développées tout au long de leur carrière d'esthéticienne. Nous avons donc suivi Rose, Claire et Lily durant sept mois lors desquels ont été effectués pour chacune, un entretien semi-dirigé, deux observations en classe, de l'analyse documentaire et un entretien d'autoconfrontation. Tout au long de la collecte de données, nous avons procédé à leur analyse en trois temps, soit une analyse verticale, horizontale et transversale. Cette démarche d'analyse a permis de mettre en évidence un modèle théorique décrivant ce que représente l'expérience pertinente pour enseigner en esthétique à la formation professionnelle. Ensuite, l'analyse a permis de décrire et d'expliquer de quelle manière cette expérience était mobilisée dans la pratique enseignante de ces dernières. La mise en commun de ces résultats a permis de répondre à la question de recherche, soit de déterminer les éléments issus de l'expérience de métier qui étaient mobilisés dans la pratique enseignante des enseignantes en esthétique et d'expliquer comment elles s'y prenant concrètement. Ce qui est intéressant dans notre interprétation des résultats c'est entre autres que nous avons été en mesure de documenter non seulement les éléments de l'expérience en esthétique qui sont mobilisés dans la pratique enseignante, mais aussi ceux issus de l'expérience en enseignement et des qualités plus personnelles. Notre analyse, jumelée à la littérature a permis de dégager un élément central de la transition vers une mobilisation plus pédagogique de l'expérience de métier, soit la réflexion sur l'expérience. Concept déjà abordé dans le cadre conceptuel, nous avons pu dégager des résultats une nouvelle modélisation de ce qu'un professionnel de métier doit accomplir pour devenir un enseignant de la formation professionnelle. À la lumière des constats présentés, nous admettons que nous avons sous-estimé non pas l'utilité de l'expérience de métier, mais bien l'effet qu'elle pouvait avoir sur le développement des compétences en enseignement. En somme, la discussion des résultats permis d'engager une réflexion sur la formation initiale inhérente à cette profession et sur le processus d'accompagnement de ces nouveaux enseignants par les centres de formation professionnelle. Il est maintenant le temps d'exposer les limites de cette recherche ainsi que les avenues qu'elle ouvre en matière de recherche.

### **Limites de la recherche**

Le premier élément qui présente une limite à cette recherche est le fait que nous n'avons étudié que trois cas. S'il s'avère que nous avons obtenu une certaine saturation des données en lien avec quelques éléments de notre collecte, nous ne pouvons pas prétendre que nous n'aurions rien trouvé de nouveau chez d'autres participants. De plus, les trois participantes de cette recherche œuvrent au sein du même centre de formation professionnelle, cela fait en sorte que nous avons un bon portrait de leur équipe, mais les données sont très nichées. Elles ne sont pas transférables telles quelles à d'autres centres de formation. Il est aussi important de souligner le fait que les données ont été analysées par une praticienne du domaine de l'esthétique. Le lien de connaissance qui peut exister entre les participantes et la chercheuse peut influencer l'interprétation des résultats, mais aussi l'expérience personnelle de la chercheuse peut avoir orienté les constats d'analyse. Ensuite, comme nous l'avons bien exposé dès le début du travail de recherche, les résultats sont très collés au métier d'esthéticienne. Les résultats obtenus ne peuvent donc pas tous être adaptés aux autres programmes. Finalement, comme nous l'avons exposé tout au long de la discussion des résultats, quelques éléments de la pratique enseignante ont été peu abordés. La collecte des données ne n'a pas permis d'obtenir des informations en lien avec les visites en entreprise, la participation des enseignants à la vie étudiante ni leur collaboration avec l'équipe professionnelles et de gestion. Nous n'avons pas non plus été en mesure d'établir de lien entre l'expérience d'esthéticienne et la prise en considération de l'hétérogénéité des élèves et la mobilisation du numérique. Finalement, nous n'avons pas pu démontrer que l'expérience en enseignement pouvait avoir un effet sur la mobilisation de l'expérience de métier dans le but de développer une éthique de travail relative au métier d'enseignant.

### **Perspectives de recherche**

Une des perspectives qui serait intéressante en matière de recherche serait de reprendre une partie du cadre conceptuel pour entreprendre des recherches dans un autre programme de formation professionnelle. Nous croyons que notre définition de l'expérience en lien avec l'enseignement d'un métier est assez solide pour soutenir une autre recherche en ce sens. Cela

pourrait permettre d'établir un autre modèle de l'expérience pertinente pour enseigner en formation professionnelle. Ensuite, nous croyons que nous pourrions élargir nos observations à d'autres centres de formation professionnelle afin de comparer les résultats obtenus avec ceux du présent site de recherche. Cela pourrait contribuer à solidifier les constats qui ont été faits dans le présent travail. Nous pourrions aussi améliorer certains aspects de la collecte de données afin de couvrir les aspects de la pratique enseignante que nous n'avons pas pu aborder. Finalement, notre réflexion en lien avec la formation initiale en enseignement professionnel et le processus d'accompagnement en début de carrière amène à penser qu'une recherche approfondie ayant pour sujet le développement de la réflexivité comme facilitateur de l'insertion professionnelle serait un excellent point de départ à l'amélioration des deux processus.

## LISTE DES RÉFÉRENCES

- Albarelo, L., Dupriez, V. & Kaddouri, M. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck Supérieur.
- Allard-Martin, C. (2019). *Analyse de l'activité évaluative des experts pour la reconnaissance des acquis de métier au baccalauréat en enseignement professionnel de l'Université de Sherbrooke* [Mémoire de maîtrise]. Université de Sherbrooke. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/16005>
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour ainsi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (10), 31-44. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1027>
- Araújo-Oliveira, A. (2021). La recherche en didactique des sciences humaines et sociales au primaire : entre la logique du système, de l'acteur·rice et de l'action. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(3), 108-137. <https://doi.org/10.7202/1084531ar>
- Association des cadres scolaires du Québec. (2005). *Rapport d'étude exploratoire et validation d'approches et d'outils visant l'amélioration des résultats d'embauche en formation professionnelle* [Rapport]. L'Indice Marketing.
- Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Canadian Journal of Higher Education*, 36(1), 29-48. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v36i1.183524>
- Balleux, A., Beaucher, C., Gagnon, C. & Saussez, F. (2016). Une transition professionnelle à la croisée du métier et de l'enseignement : Quatre cadres d'analyse. Dans C. Gagnon & S. Coulombe (Éds.), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.
- Balleux, A., Beaucher, C., Gagnon, C., Saussez, F., Béliveau, J., Genest, S., Landry, M., Leduc, H., Morel, R., Nadeau, M., Turmel, P., Boudreault, H., & Perez-Roux, T. (2009). *La transition entre le métier et l'enseignement des nouveaux enseignants de formation professionnelle : un passage à comprendre et à accompagner* [Rapport de recherche]. Université de Sherbrooke. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt\\_balleuxa\\_rapport-2013\\_transition-metier-enseignant.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_balleuxa_rapport-2013_transition-metier-enseignant.pdf)
- Balleux, A. & Gagnon, C. (2015). Accompagner des enseignants de l'enseignement professionnel dans un changement de posture entre héritage du métier et transmission en enseignement. *Questions vives. Recherches en éducation*, (24). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1765>
- Beaucher, C. (2020). Métier, savoirs et élèves : l'étrange casse-tête des nouveaux enseignants de formation professionnelle au Québec. *Éthique en éducation et en formation*, (9), 10-24. <https://doi.org/10.7202/1073732ar>

- Beaucher, C. (2023, 1 novembre). Opération sabotage en formation professionnelle. *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/801071/idees-operation-sabotage-formation-professionnelle>
- Beaupré, S., Lefebvre, J. & De Champlain, Y. (Éds.). (2020). *L'analyse réflexive en enseignement professionnel et technique : de la théorie à la pratique*. Presses de l'Université du Québec.
- Berger, J.-L., Lê Van, K., Matter, J., Girardet, C., Vaudroz, C. & Daka, F. (2018). De l'expertise du domaine à son enseignement : enjeux pour les enseignant·e·s de la formation professionnelle. Dans L. Bonoli, J.-L. Berger, & N. Lamamra (Éds.), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse : le « modèle » suisse sous la loupe* (pp. 323-351). Seismo.
- Bizier, N. (Éd.). (2014). *L'impératif didactique au cœur de l'enseignement collégial*. Association québécoise de pédagogie collégiale. Chenelière Éducation.
- Blaser, C. (2009). Le synopsis : un outil méthodologique pour comprendre la pratique enseignante. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 117-129. <https://doi.org/10.7202/1017491ar>
- Bonvalot, G. (1989). L'entreprise, espace de formation expérientielle. *Éducation permanente*, (100-101), 151-159.
- Breton, H. (2013). La démarche portfolio : entre inventaire des expériences et pratique réflexive. *Éducation permanente*, (196), 99-110.
- Breton, P. (2011, 3 octobre). Formation professionnelle : des enseignants difficiles à recruter. *La Presse*. [https://www.lapresse.ca/actualites/education/201110/03/01-4453634-formation-professionnelle-des-enseignants-difficiles-a-recruter.php?utm\\_categorieinterne=trafficdrivers&utm\\_contenuinterne=cyberpresse\\_vous\\_suggere\\_4453629\\_article\\_POS1](https://www.lapresse.ca/actualites/education/201110/03/01-4453634-formation-professionnelle-des-enseignants-difficiles-a-recruter.php?utm_categorieinterne=trafficdrivers&utm_contenuinterne=cyberpresse_vous_suggere_4453629_article_POS1)
- Breton, S., Gagné, A., Beaucher, C. & Laforme, C. (2023). Des repères pour répondre aux besoins des élèves en formation professionnelle. *Didactique*, 4(2), 13-32. <https://doi.org/10.37571/2023.0202>
- Bru, M. (1992). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Éditions universitaires du Sud.
- Bru, M. (2001). Étudier les pratiques enseignantes : les raisons d'un choix. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (5), 5-7.
- Bru, M. (2004). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. Dans J.-F. Marcel (Éd.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (pp. 281-299). L'Harmattan.
- Centre de services scolaire de Montréal. (2024). *Processus de sélection*. Repéré le 12 janvier 2024 à <https://www.cssdm.gouv.qc.ca/travailler-cssdm/processus-selection/>
- Charland, J.-P. (1982). *Histoire de l'enseignement technique et professionnel. L'enseignement spécialisé au Québec, 1867 à 1982*. Institut québécois de recherche sur la culture.

- Comité sectoriel de la main-d'œuvre des services de soins personnels. (2014). *Norme professionnelle : esthéticienne ou esthéticien*. [https://soinspersonnels.com/medias/files/PDF\\_Esthetique/Norme-Professionnelle-ESTHETICIENNE.pdf](https://soinspersonnels.com/medias/files/PDF_Esthetique/Norme-Professionnelle-ESTHETICIENNE.pdf)
- Coulombe, S., Zourhial, A. & Allaire, S. (2010). Des obstacles à l'insertion des nouveaux enseignants en formation professionnelle. *Formation et profession*, 17(2), 25-28.
- De Champlain, Y., Barrette, J. & Lacasse, M. (2018). Acquisition du savoir-enseigner de nouveaux enseignants en formation professionnelle et technique : comprendre le moment de l'intervention éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(3), 48-74. <https://doi.org/10.7202/1059953ar>
- De Champlain, Y., Chatigny, C., Lepire, C. & Essopos, I. (2020). La reconnaissance des acquis et des compétences disciplinaires en contexte universitaire : évolution d'un dispositif. Dans S. Beaupré, J. Lefebvre, & Y. de Champlain (Éds.), *L'analyse réflexive en enseignement professionnel et technique : de la théorie à la pratique* (pp. 97-121). Presses de l'Université du Québec.
- Dehon, A. & Derobertmassure, A. (2015). Entre pratiques effectives et pratiques déclarées : un cadre d'analyse. *Éducation & formation*, e-303, 25-35.
- 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. *Éducation et francophonie*, 38(1), 92-108. <https://doi.org/10.7202/039981ar>
- Deschenaux, F. & Roussel, C. (2011). L'expérience de métier : le catalyseur des conceptions de l'enseignement en formation professionnelle au Québec. *Recherches en éducation*, (11). <https://doi.org/10.4000/ree.4938>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan Company.
- Dumet, T. (2013). Vers une scolarisation de l'expérience et une professionnalisation du savoir. *Questions vives*, 10(20), 33-44. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1372>
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. <https://doi.org/10.7202/1017288ar>
- Gagnon, C. (2008). *Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprises en contexte d'alternance. Études de cas en formation professionnelle agricole* [Thèse de doctorat]. Université de Sherbrooke. <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/933>
- Gagnon, C. & Beaucher, C. (2016). *Enseigner en formation professionnelle : pour une meilleure planification et des cours plus efficaces*. Chenelière éducation.
- Gagnon, C., Coulombe, S. & Dionne, L. (2016). L'évolution de la formation du personnel enseignant en FP. Dans C. Gagnon, & S. Coulombe (Éds.), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel* (pp. 1-16). Presses de l'Université du Québec.

- Gagnon, C. & Rousseau, A. (2010). Accompagnement des nouveaux enseignants en FP : fantasme ou réalité ? *Formation et profession*, 17(2), 13-16.
- Gagnon, N. & Fournier Dubé, N. (2021, 22-25 septembre). *Les nouveaux enseignants de la formation professionnelle : quelles sont les stratégies pour construire et développer le sentiment d'efficacité personnelle lié à leurs pratiques enseignantes ?* [Présentation orale]. La Biennale internationale de l'Éducation de la Formation et des Pratiques professionnelles « Faire et se faire », Paris, France. <https://hal.science/hal-03483603>
- Gagnon, N. & Fournier Dubé, N. (2023). Les nouveaux enseignants de la formation professionnelle : quelles sont les sources de leur sentiment d'efficacité personnelle ? *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 46(3), 761-784. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5421>
- Gagnon, Y. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2<sup>e</sup> éd.). Les Presses de l'Université du Québec.
- Gaudet, S. & Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : du questionnement à la rédaction scientifique*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gaudreault, A. (2011). *L'identité professionnelle des enseignants en formation professionnelle ayant débuté à enseigner après plusieurs années d'expérience dans un métier : portrait d'un processus* [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Chicoutimi. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/240/>
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2024). *Conditions et modalités pour la délivrance d'une autorisation provisoire d'enseigner et d'une licence d'enseignement à la formation professionnelle : Guide à l'intention des étudiantes et étudiants inscrits à un programme de formation en enseignement professionnel reconnu*. Ministère de l'Éducation. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/Guide-Autorisation-Provisoire-Formation-Professionnelle.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2023a). *Priorités du ministre Drainville: 81 M\$ pour la formation professionnelle*. Cabinet du ministre de l'Éducation, 14 février 2023.
- Gouvernement du Québec. (2023b). *Listes des programmes de formation à l'enseignement menant à une autorisation d'enseigner*. <https://www.quebec.ca/gouvernement/travailler-gouvernement/metiers-education/enseignant-formation-generale-jeunes-professionnelle-adultes/devenir-enseignant/programmes-formation-enseignement#c161814>
- Hatano, M. & Le Meur, G. (2011). La pratique des méthodes d'analyse de l'activité : quelques questions vives. Dans M. Hatano & G. Le Meur (Éds.), *Approches pour l'analyse des activités* (pp. 11-22). L'Harmattan.
- Hétier, R. (2008). La notion d'expérience chez John Dewey : une perspective éducative. *Recherches en éducation*, (5), 21-32. <https://doi.org/10.4000/ree.3979>

- Holgado, O. (2019). Les enseignants de la formation professionnelle : leur travail, leur réalité. *Activités*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/activites.3995>
- Holgado, O. & Allard-Martin, C. (2021). Variété et complexité des situations de travail et reconnaissance des acquis de métier : le travail des experts-évaluateurs. *Revue hybride de l'éducation*, 4(5), 116-137. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i5.1005>
- Institut de coopération pour l'éducation des adultes. (2018). *Le financement de l'éducation des adultes. Journée d'étude tenue le 22 février 2018 par l'ICÉA : résumé des présentations*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3476690>
- Jaccoud, M. & Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Éds.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 211-250). Gaëtan Morin.
- Johnston, J., Loyalka, P., Chu, J., Song, Y., Yi, H. & Huang, X. (2016). The impact of vocational teachers on student learning in developing countries: Does enterprise experience matter? *Comparative Education Review*, 60(1), 131-150. <https://doi.org/10.1086/684360>
- Kolb, A. & Kolb, D. (2018). Eight important things to know about the experiential learning cycle. *Australian Educational Leader*, 40(3), 8-14.
- Labbé, J. (2023, 8 décembre). *Éducation : le projet de loi 23 est adopté par l'Assemblée nationale*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2033143/adoption-pl23-efficacite-education-quebec>
- Malo, A., Desbiens, J.-F., Coulombe, S. & Zourhlal, A. (Éds.). (2019). *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience : connaissance, apprentissage, identité*. Presses de l'Université Laval.
- Marois, P. (1997). *Projet de loi n° 180 : Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives*. (1997). 2<sup>e</sup> session, 35<sup>e</sup> législature.
- Mayen, P. (2013). Expérience professionnelle. Dans A. Jorro (Éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 121-125). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0121>
- Mayen, P. (2021). Conférence d'ouverture du colloque *Apprendre du, au et par le travail en formation professionnelle : s'écarter du travail pour mieux apprendre le travail*. *Revue hybride de l'éducation*, 4(5), 202-215. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i5.1180>
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Métral, J.-F. (2020). Quelques repères pour une didactique du curriculum en formation professionnelle cohérente avec l'approche par compétences. *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, (21), 135-162. <https://doi.org/10.4000/rdst.3073>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *La formation professionnelle et technique au Québec : un aperçu*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/21010>

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002a). *Élaboration des programmes d'études professionnelles, cadre technique*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002b). *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique. Orientations politiques et structures gouvernementales*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020a). *Portrait d'ensemble 2020-2021 : formation professionnelle. Services et programmes d'études*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020b). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec, Direction des indicateurs et des statistiques & Système du Personnel des commissions scolaires. (2023a). *Personnel des commissions scolaires, selon le statut et la catégorie d'emploi, le secteur et l'ordre d'enseignement et le sexe, Québec, de 2010-2011 à 2021-2022* [Tableau statistique]. Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. Repéré le 22 juin 2023
- Ministère de l'Éducation & Direction générale de la formation professionnelle et technique. (1994). *La profession d'enseignante et d'enseignant en formation professionnelle : rapport d'analyse de situation de travail*. Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec & MESQ. (2022). *Prévisions de l'effectif scolaire à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire et secondaire, par centres de services scolaires et commissions scolaires et pour l'ensemble du Québec*. <https://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/previsions/previsions-de-leffectif-scolaire-a-leducation-prescolaire-a-lenseignement-primaire-et-secondaire-par-centres-de-services-scolaires-et-commissions-scolaires-et-pour-lensemble-du-quebec#:~:text=Ainsi%2C%20si%20on%20omet%20les,%C3%A0%20%2C54%20%25%25.>
- Ministère de l'Éducation du Québec, PSP, DGSRG, DIS & Entrepôt de données ministériel, système Charlemagne. (2023b). *Effectif scolaire de la formation professionnelle, selon diverses variables, années scolaires 2016-2017 à 2021-2022 au Québec* [Tableau statistique]. Banque de données des statistiques du Québec. Repéré le 23 juin 2023.
- Ministère de l'Éducation du Québec, Secteur du numérique et de l'information, Direction générale de la valorisation de l'information, Direction des indicateurs et des statistiques & Entrepôt de données ministériel, système Gestion des données uniques des organismes. (2023c). *Nombre d'écoles, selon l'ordre d'enseignement et le réseau d'enseignement, Québec, année scolaire 2021-2022* [Tableau statistique]. Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. Repéré le 23 juin 2023.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Roy, A.-J., Proulx-Bernier, M., Jones, L. & Laroche, L. (2016). *Programme d'études : esthétique (DEP 5339) : secteur de formation : soins esthétiques*.

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, Roy, A.-J., Trépanier, O., Bélair, J., Proulx-Bernier, M., Larochelle, L. & Szöts, E. (2016). *Programme d'études : épilation (ASP 5349) : secteur de formation : soins esthétiques*.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (138), 9-17. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2859>
- Pastré, P. (2010). Quel sujet pour quelle expérience : un point de vue de didactique professionnelle. *Travail et apprentissages*, (6), 46-55. <https://doi.org/10.3917/ta.006.0046>
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir des pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514. <https://doi.org/10.7202/031969ar>
- Petit, L. & Oudart, A.-C. (2017). Apprendre et faire apprendre un geste professionnel. *Recherches en éducation*, (28), 13-28. <https://doi.org/10.4000/ree.5995>
- Piot, T. (2005). Introduction. La place des savoirs, des contextes et des acteurs dans le travail et les pratiques des enseignants et des métiers sur autrui. *Les sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38(4), 7-14. <https://doi.org/10.3917/lse.384.0007>
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R. & Pires, A. P. (Éds.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Gaëtan Morin.
- Réseau des applicatrices et des applicateurs. (2021). *La qualification légale. FSE-CSQ (A2021-NRT-022)*.
- Rogalski, J. & Leplat, J. (2011). L'expérience professionnelle : expériences sédimentées et expériences épisodiques. *Activités*, 8(2), 4-31. <https://doi.org/10.4000/activites.2556>
- Sarastuen, N. K. (2020). From vocational worker to vocational teacher: A study of identity transition and loss. *Journal of Vocational Education & Training*, 72(3), 333-349. <https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1607533>
- Scalabrini, J. (2020, 25 janvier). La formation professionnelle, levier économique négligé. *La Presse* <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2020-01-25/la-formation-professionnelle-levier-economique-neglige>
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.
- Tardif, M. & Deschenaux, F. (2014). Les étudiants « sans tâche » d'enseignement en formation à l'enseignement professionnel professionnel : un phénomène nouveau et unique. *McGill Journal of Education*, 49(1), 131-154. <https://doi.org/10.7202/1025775ar>

- Tardif, M. & Deschenaux, F. (2017). Le point de vue des directions de centres de formation professionnelle sur la formation universitaire à l'enseignement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 190-230. <https://doi.org/10.7202/1043030ar>
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses de l'Université Laval.
- Thibodeau, S. (resp.). (2014). *Organisation de l'éducation au Québec*, Université du Québec à Trois-Rivières, version 13, CD-ROM, Module n° 11.
- Tremblay, S. (2020). *Les déterminants de la motivation au travail : le cas des enseignants de la formation professionnelle* [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Chicoutimi. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/5860/>
- Vega, M. (2013). *Les croyances des enseignants et leurs pratiques relativement à l'évaluation de l'oral : étude de cas de deux enseignants de français de 3<sup>e</sup> secondaire* [Mémoire de maîtrise]. Université de Montréal. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/11286/Vega\\_Myriam\\_2013\\_memoire.pdf?sequence=2](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/11286/Vega_Myriam_2013_memoire.pdf?sequence=2)
- Zeitler, A. & Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche & formation*, (70), 107-118. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1885>
- Zourhlal, A. (2019). À propos de la notion d'expérience dans le processus de reconnaissance des compétences et des acquis disciplinaires en formation professionnelle. Dans A. Malo, J.-F. Desbiens, S. Coulombe, & A. Zourhlal (Éds.), *Le travail enseignant à travers le prisme de l'expérience : connaissance, apprentissage, identité* (pp. 205-222). Presses de l'Université Laval.

## **CERTIFICATION ÉTHIQUE**

Ce mémoire a fait l'objet d'une certification éthique. Le numéro du certificat est 2023-1298.

## ANNEXE 1

### QUESTIONNAIRE DE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS

#### Thème 1 : Informations générales

1. À quel genre vous associez-vous?
  - Féminin
  - Masculin
  - Autre (précisez) : \_\_\_\_\_
  
2. À quelle tranche d'âge appartenez-vous?
  - 20 à 30 ans
  - 31 à 40 ans
  - 41 à 50 ans
  - 51 à 60 ans
  - 61 à 70 ans

#### Thème 2 : Expérience d'esthéticienne

3. En quelle année avez-vous complété votre DEP en esthétique?
  
4. En quelle année avez-vous complété votre ASP en épilation?
  
5. Combien d'années avez-vous exercé le métier d'esthéticienne avant d'être enseignante en formation professionnelle?
  - Moins de 5 ans
  - Entre 5 et 8 ans
  - Entre 9 et 12 ans
  - Entre 13 et 16 ans
  - Plus de 16 ans, précisez : \_\_\_\_\_
  
6. Avez-vous continué d'exercer le métier d'esthéticienne après avoir été engagée comme enseignante en formation professionnelle? Si oui, à combien d'années d'exercice correspond cette expérience professionnelle?
  - Moins de 5 ans
  - Entre 5 et 8 ans
  - Entre 9 et 12 ans
  - Plus de 12 ans, précisez : \_\_\_\_\_

7. Énumérez en ordre décroissant (du plus récent au plus ancien) les différents emplois que vous avez occupés en tant qu'esthéticienne.

Années	Employeur	Poste occupé

**Thème 3 : Expérience en enseignement professionnel**

8. Depuis combien d'années exercez-vous le métier d'enseignante en formation professionnelle dans les programmes de DEP en Esthétique et d'ASP en Épilation?
- Moins de 5 ans
  - Entre 5 et 8 ans
  - Entre 9 et 12 ans
  - Entre 13 et 16 ans
  - Plus de 16 ans, précisez : \_\_\_\_\_
9. Quelle formation disciplinaire détenez-vous en enseignement?
- Aucune formation
  - Certificat en enseignement complété
  - BAC en enseignement professionnel complété
  - BAC en enseignement professionnel partiellement complété
- Nombre de crédits réussis : \_\_\_\_\_

## ANNEXE 2

### CANEVAS D'ENTRETIENS SEMI-DIRIGÉS

#### Informations sur l'entretien

Date :

Heure :

Lieu :

Durée :

Technique de rapportage :

#### Informations sur le participant

Pseudonyme :

Genre :

Âge :

Années d'expérience en enseignement :

Années d'expérience en esthétique :

<b>Objectif 1</b> : Identifier les éléments qui caractérisent une expérience de métier pertinente pour enseigner l'esthétique et l'épilation en formation professionnelle.		
<b>Indicateurs d'expérience en esthétique</b>	<b>Questions principales</b>	<b>Sous-questions ou objets de relance</b>
<b>Compétences essentielles et complémentaires (Norme professionnelle en esthétique)</b>	Pouvez-vous nous parler un peu de votre expérience en tant qu'esthéticienne?	Quelles compétences avez-vous développées en particulier?
<b>Nature des emplois occupés</b>	Comment les emplois que vous avez occupés en tant qu'esthéticienne vous ont permis de progresser dans le métier?	D'après vous, quels sont les environnements de travail qui ne favorisent pas le développement de toutes les compétences ? Pourquoi ?
<b>Richesse de l'entourage professionnel</b>	Est-ce que des personnes d'expérience ont eu un rôle à jouer dans le développement de vos compétences en esthétique (mentors, collègues)?	Parlez-nous de l'influence qu'ils ou elles ont eu sur votre développement professionnel.
<b>Efficacité, assurance en rapidité</b>	Selon vous, comment distingue-t-on une esthéticienne débutante d'une esthéticienne expérimentée?	Concernant la technique de travail ou la résolution de problèmes
<b>Savoirs liés aux concepts scientifiques</b>	Selon votre expérience, diriez-vous que certaines notions scientifiques sont essentielles à maîtriser en tant qu'esthéticienne?	Lesquelles? Pourquoi?
<b>Formation continue et réflexion</b>	Pouvez-vous nous parler un peu des formations complémentaires que vous avez suivies au cours de votre pratique professionnelle ?	En tant qu'enseignante, continuez-vous à suivre de la formation continue en esthétique? Pouvez-vous donner des exemples?
<b>Objectif 2</b> : Décrire et expliquer la manière dont les enseignantes en soins esthétiques mobilisent les éléments de leur expérience de métier à travers leur pratique enseignante.		
<b>Axes de la pratique enseignante</b>	<b>Questions principales</b>	<b>Sous-questions ou objets de relance</b>

<b>Tâches liées à l'enseignement</b>	<p>Pouvez-vous nous dire en quoi votre expérience d'esthéticienne vous est utile lorsque vous préparez vos cours?</p> <p>Lorsque vous enseignez à vos élèves, de quelle manière votre expérience d'esthéticienne est-elle mobilisée?</p> <p>De quelle manière, votre expérience en tant qu'esthéticienne vous aide à évaluer la compétence des élèves?</p> <p>Comment votre expérience d'esthéticienne influence-t-elle vos choix quant aux règles de classe (savoir-être, uniforme, assiduité)?</p>	<p>Sous-thèmes :</p> <p>Comprendre le programme, décortiquer la matière, organiser les contenus</p> <p>Croyez-vous que votre expérience en esthétique fait une différence auprès des élèves?</p>
<b>Tâches liées à la gestion et à la bureaucratie</b>	<p>Selon vous, en quoi votre expérience d'esthéticienne vous est-elle utile dans la réalisation de tâches autres que votre enseignement?</p>	<p>Ex : gestion du commerce-école, choix du matériel, liens entretenus avec le personnel non-enseignant</p>
<b>Tâches liées à la réussite socioéducative</b>	<p>Quel rôle votre expérience d'esthéticienne joue-t-elle dans l'encadrement des stages, la recherche d'emplois ou la planification du plan de carrière de vos élèves?</p>	<p>Aborder le lien potentiel avec les commerces et les partenaires du domaine de l'esthétique.</p>
<b>Tâches liées au perfectionnement</b>	<p>En quoi votre expérience en esthétique guide-t-elle vos choix de perfectionnement en tant qu'enseignante?</p>	<p>Diriez-vous que vous partagez votre expérience d'esthéticienne entre collègues enseignantes? Si oui, de quelle manière?</p>

### ANNEXE 3

#### MODÈLE SYNOPSIS VIDÉO INSPIRÉ DE BLASER (2009)

##### Informations sur le contexte d'observation

Date :

Heure :

Lieu :

Durée :

Technique de rapportage :

Participants sur place :

Résumé de l'activité observée :

Repères temporels	Compte rendu intégral et notes d'observation	Réduction en lien avec l'expérience de métier
<p><i>Ex :</i></p> <p><i>Compétence 14 (leçon 6) :</i></p> <p><i>Épilation des cuisses à la cire</i></p> <p><i>11'12 à 15'06</i></p>	<p><i>Ex :</i></p> <p><i>L'enseignante fait la démonstration d'une épilation des cuisses à la cire. Son modèle est une élève de la classe. Les autres élèves sont autour d'elles et observent.</i></p> <p><i>Transcription de la conversation :</i></p> <p><i>E : Donc comme je vous disais tout à l'heure, lorsque vous arrivez à l'intérieur de la cuisse, il faut bien tendre la peau avec votre main opposée.</i></p> <p><i>É1 : Pourquoi?</i></p> <p><i>E : Pour éviter de blesser votre cliente. C'est vrai qu'ici nous avons une cuisse très ferme et que les risques sont faibles de faire une ecchymose. Cependant, si votre cliente est plus âgée ou plus corpulente, la peau va être plus molle et vous risquez fortement de la blesser si vous ne tendez pas assez la peau.</i></p>	<p><i>Ex :</i></p> <p><i>L'enseignante fait une démonstration de l'épilation d'une cuisse. Elle fait comprendre aux élèves l'importance de procéder de la bonne manière afin d'éviter les blessures. Elle utilise son expérience personnelle pour exposer un exemple concret. Son expérience lui permet d'anticiper un éventuel problème et de mettre l'emphase sur l'importance de la technique.</i></p>

## ANNEXE 4

### CODES ÉMERGEANT DE LA COLLECTE DES DONNÉES

#### Codes émergents des entretiens en lien avec la mobilisation de l'expérience dans l'enseignement :

##### Entrevue de Rose :

- Enseigner la réponse attendue
- Faire des démonstrations
- Agir par réflexe, inconscient
- Bonification des contenus
- Ajustement spontané
- Rassurer les élèves, inspirer confiance
- Réagir rapidement aux imprévus et se réajuster
- Réagir rapidement aux événements problématiques
- Faire preuve de jugement professionnel
- Inspirer le professionnalisme
- Aisance dans l'exécution des gestes

##### Entrevue de Lily :

- Référence verbale à son expérience
- Explique plusieurs manières de faire
- S'inspire des autres enseignantes
- S'intéresse à la nouveauté
- Prendre du recul, modifier et se réajuster
- Donner des exemples vécus à l'école
- Inconscient

##### Entrevue de Claire :

- Référer à son expérience pour répondre aux questions
- Donner des exemples concrets
- Expliquer plusieurs manières de faire
- Faire preuve de jugement professionnel

#### Codes retenus pour l'analyse des observations :

- Faire des démonstrations
- Agir par réflexe, inconscient
- Bonification des contenus
- Rassurer les élèves, inspirer confiance

- Réagir rapidement aux imprévus et aux situations problèmes
- Référer verbalement à son expérience (exemples vécus)
- Faire preuve de jugement professionnel
- Aisance dans les gestes
- Explique plusieurs manières de faire
- Inspire le professionnalisme

**Codes davantage relatifs à la préparation donc retenus pour les entrevues d'autoconfrontation et l'analyse du matériel didactique :**

- Collaboration avec les collègues
- S'intéresser à la nouveauté
- Prendre du recul, modifier et se réajuster
- Confirmer la part d'inconscient

**Codes retenus après le codage N'Vivo (observations)**

- Bonification des contenus : regroupe entre autres l'explication de plusieurs manières de faire, ajout d'exemples et de trucs professionnels
- Éthique professionnelle : reformulation d'inspire le professionnalisme
- Faire des démonstrations : regroupe entre autres l'aisance dans les gestes
- Faire preuve de jugement professionnel
- Prévoit les erreurs et réagit rapidement : regroupe la réaction aux imprévus et aux situations problèmes, mais ajout de prévention
- Rassurer les élèves et inspirer confiance
- Référer verbalement à son expérience
- Référence à une autre compétence
- Lier le contenu au métier
- Utiliser un vocabulaire professionnel

