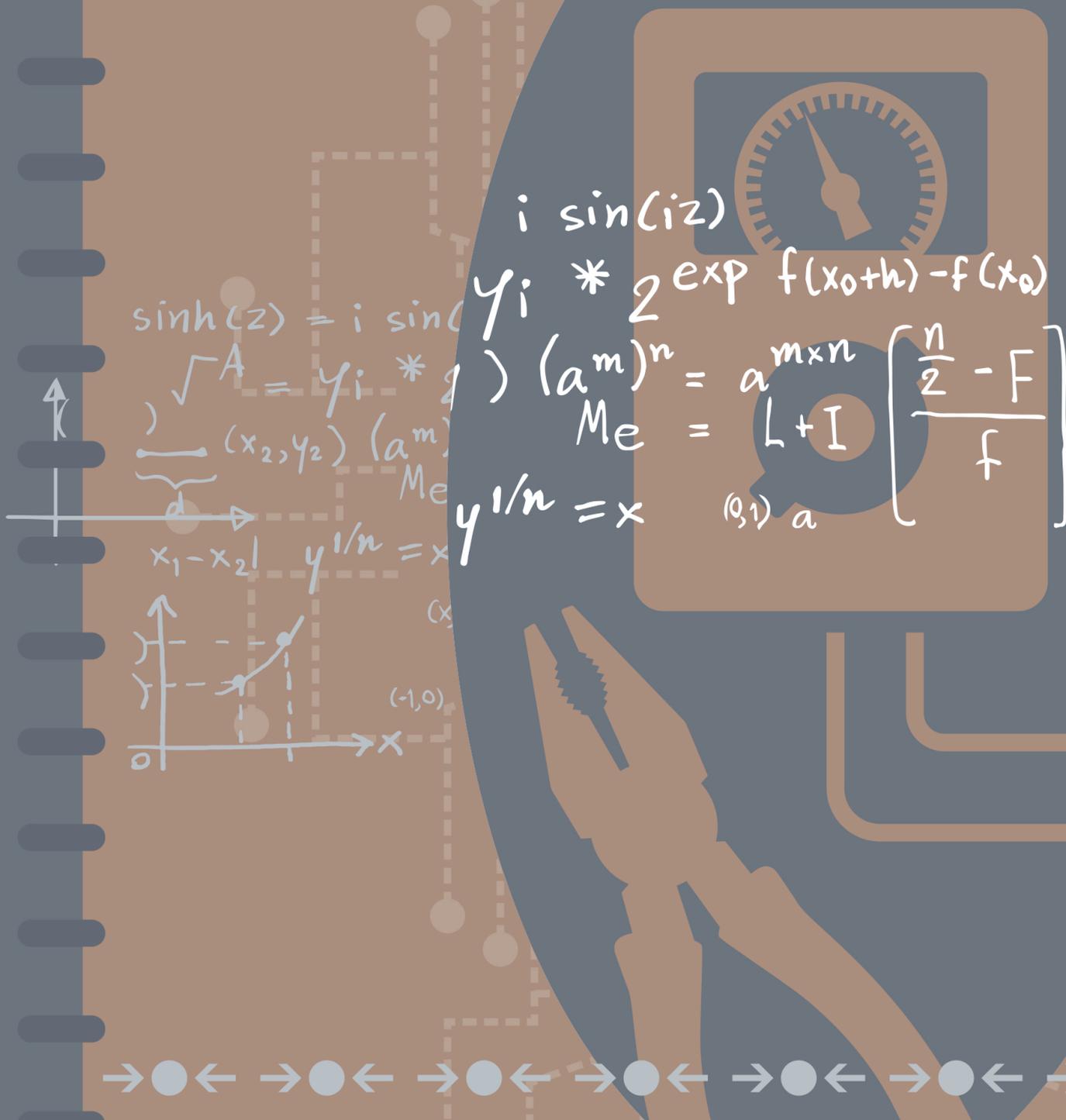




Lorsque l'alternance vient soutenir la professionnalisation



Comité de rédaction

Catherine Audrin HEP Vaud
Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Stefano Losa, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Université de Fribourg

Comité scientifique

Bernard Baumberger, HEP Lausanne
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne
Cecilia Borgès, Université de Montréal
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur
Serge Dégagné, Université Laval
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté
Sabine Vanhulle, Université de Genève

Coordinatrices du N° 26

Christophe Gremion / Christophe.Gremion@iffp.swiss
et Méliné Zinguinian / meline.zinguinian@hepl.ch

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@edufr.ch

Secrétariat scientifique

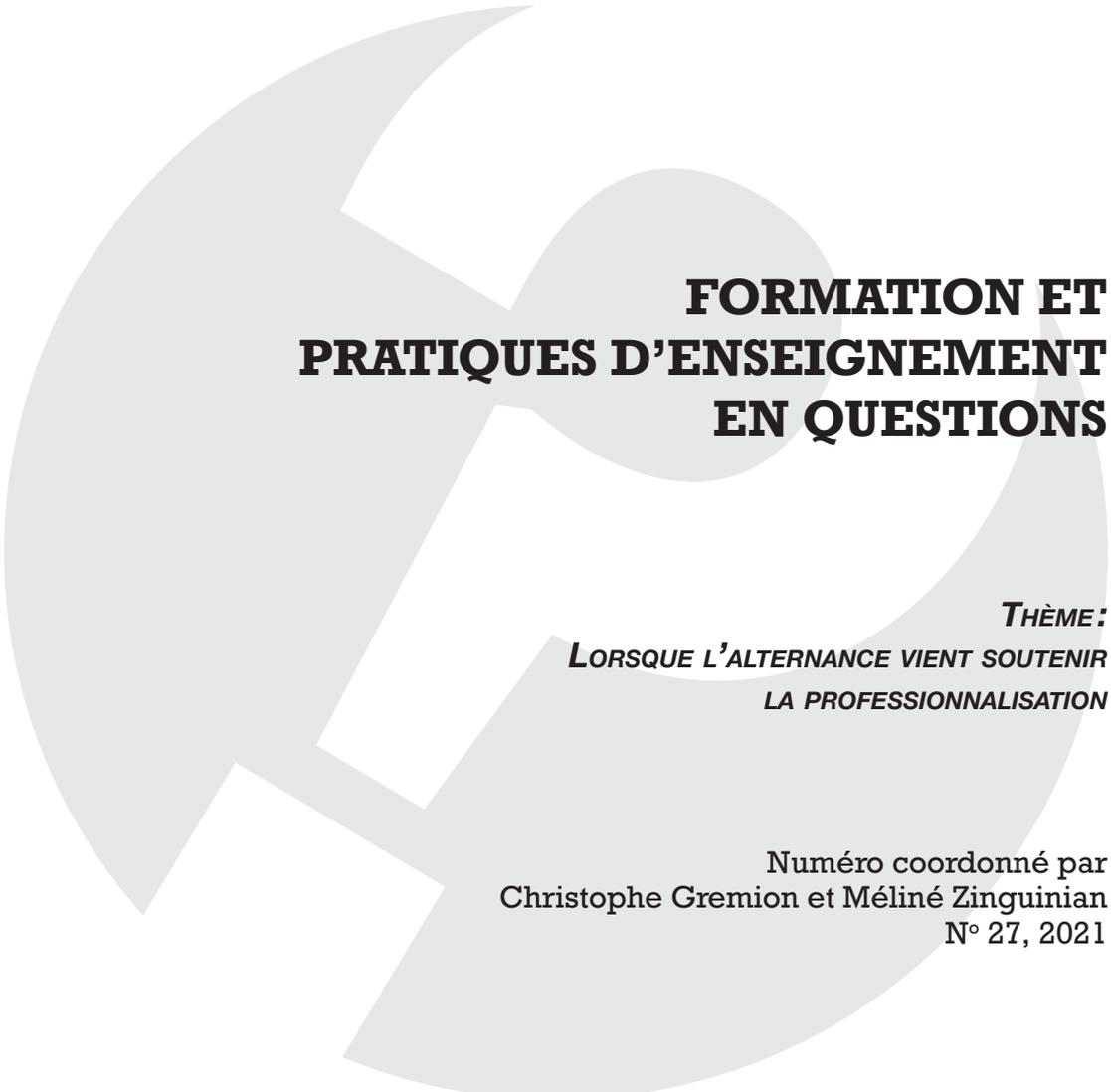
Sarah Boschung / boschungsa@edufr.ch

Secrétariat de la revue

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »
Haute école pédagogique de Fribourg
Rue de Morat 36
CH - 1700 Fribourg
www.revuedeshep.ch

Edition

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation
des enseignant.e.s (CAHR)



**FORMATION ET
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
EN QUESTIONS**

*THÈME:
LORSQUE L'ALTERNANCE VIENT SOUTENIR
LA PROFESSIONNALISATION*

Numéro coordonné par
Christophe Gremion et Méliné Zinguinian
N° 27, 2021

Comité de lecture

René Barioni, HEP Vaud (Suisse)
Francine Chaîné, Université Laval (Canada)
Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)
Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)
Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)
Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)
Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)
Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)
Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)
Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)
Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)
Stéphane Soulaire, Université de Montpellier (France)
Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s
(CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Thème : Lorsque l'alternance vient soutenir la professionnalisation

Numéro coordonné par
Christophe Gremion et Méliné Zinguinian

TABLE DES MATIERES

<i>Introduction</i> Christophe Gremion et Méliné Zinguinian	7
<i>L'évaluation des compétences professionnelles sur le terrain : De la formation à la certification, une progressivité à interroger</i> Catherine Tobola Couchepin et Danièle Périsset	15
<i>De la transmission à l'acculturation scientifique dans les approches d'utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignants associés en contexte d'encadrement du stagiaire</i> Josianne Caron, Liliane Portelance et Abdellah Marzouk	35
<i>Présence enseignante lors de stages supervisés à l'aide du numérique : analyse qualitative de pratiques de supervision à distance</i> Matthieu Petit, Julie Babin et Marie-Ève Desrochers	57
<i>Élaboration d'un cadre d'analyse de pratiques de supervision de stage en enseignement</i> Lucie Dionne, Claudia Gagnon et Matthieu Petit	75
<i>La collaboration dans l'organisation des stages en enseignement : rapprochement de points de vue des acteurs universitaires et scolaires</i> Liliane Portelance et Josianne Caron	95
<i>La coévaluation est-elle un espace privilégié pour favoriser les liens entre la théorie et la pratique dans la formation des enseignants ?</i> Olivier Maes, Agnès Deprit, Marc Blondeau, Stéphane Colognesi et Catherine Van Nieuwenhoven	117
<i>L'impact d'un instrument d'évaluation sous forme d'échelles descriptives sur les évaluations formatives et certificatives de futurs enseignants du secondaire obligatoire en Suisse</i> Méliné Zinguinian et Bernard André	137
<i>Transition vers une notation succès/échec pour l'évaluation de stages en enseignement au Québec : regards croisés de divers acteurs impliqués</i> Mylène Leroux, Vincent Boutonnet et Karina Lapointe	157
<i>Qualité des stages en milieu de travail réalisés dans le cadre d'une formation professionnelle : validation d'une échelle de mesure en français auprès d'élèves en alternance travail-études</i> Mylène Beaulieu, Yves Chochard, Annie Dubeau, Camille Jutras-Dupont et Isabelle Plante	175



<i>La formation des enseignants associés au Québec : soutien à leur développement professionnel</i> Glorya Pellerin, Liliane Portelance, Isabelle Vivegnis et Geneviève Boisvert	195
<i>Quelle alternance pour quelle professionnalisation ? Etude de deux dispositifs de formation professionnelle</i> Christophe Gremion	211
<i>Les récits projectifs et rétroprojectifs comme dispositifs de réflexion collective dans la formation en alternance</i> Marcos Maldonado	227
<i>L'entretien d'autoconfrontation comme voie de développement professionnel des étudiants ?</i> Marc Blondeau, Anaïs Laurent et Catherine Van Nieuwenhoven	245
<i>Appropriation des savoirs théoriques et postures identitaires dans les textes réflexifs</i> Léa Couturier	267
<i>La formation initiale prépare-t-elle à la vie réelle d'un enseignant ? Perspectives de finissants québécois</i> France Dufour, Liliane Portelance, Glorya Pellerin et Geneviève Boisvert	293
<i>Évaluation des effets d'une formation professionnelle en alternance sur la qualité de l'emploi de travailleurs québécois de l'industrie manufacturière</i> Yves Chochard, Tetyana Ryabets, Caroline Turcotte, Félix-Antoine Cloutier et Marc-Antoine Vallée Lebouthillier	311



**LORSQUE L'ALTERNANCE VIENT SOUTENIR
LA PROFESSIONNALISATION**



La formation des enseignants associés au Québec : soutien à leur développement professionnel

Glorya PELLERIN¹ (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Canada), **Liliane PORTELANCE**² (Université du Québec à Trois-Rivières, Canada), **Isabelle VIVEGNIS**³ (Université de Montréal, Canada) et **Geneviève BOISVERT**⁴ (Université du Québec à Trois-Rivières, Canada)

Au Québec, la formation initiale en enseignement se déroule alternativement en milieu universitaire et en milieu scolaire. L'enseignant associé a un rôle crucial et complexe à jouer auprès du stagiaire (Gervais & Correa Molina, 2005). Il est encouragé à suivre une formation qui vise à le guider dans l'exercice de ce rôle (Portelance *et al.*, 2008). Quelle est son appréciation de la formation reçue? Des entretiens individuels ont été réalisés auprès de dix enseignants associés formés. L'analyse des données dévoile les effets perçus de la formation sur le développement professionnel d'enseignant associé et d'enseignant et sur la construction de l'identité individuelle et collective d'enseignant associé.

Mots-clés: Stagiaires en enseignement, formation de l'enseignant associé, développement professionnel, construction de l'identité professionnelle

Problématique

Au Québec, la formation universitaire à l'enseignement, offerte alternativement à l'université et dans le milieu scolaire, devrait se dérouler de manière intégrative et s'articuler dans une approche-programme (Ministère de l'éducation, 2001). Comme elle comporte 700 heures de stage, réparties sur quatre années, elle fait appel à l'expertise des formateurs de terrain. À cet égard, le rôle de l'enseignant associé est d'une importance cruciale (L'Hos- tie & Guillemette, 2011). En effet, l'accompagnement que celui-ci offre aux stagiaires influe fortement sur le développement des compétences professionnelles prescrites. Par ailleurs, les étudiants sont généralement satisfaits du soutien des enseignants associés à leurs apprentissages; ils apprécient vivement les stages notamment en raison de leur caractère concret ainsi que de leurs liens avec la réalité de la vie à l'école (Dufour *et al.*, 2020). Au cours

1. Contact : Glorya.pellerin@uqat.ca

2. Contact : Liliane.Portelance@uqtr.ca

3. Contact : isabelle.vivegnis@umontreal.ca

4. Contact : genevieve.boisvert1@uqtr.ca



des stages, les enseignants associés exercent une influence marquée sur les stagiaires (Gervais & Desrosiers, 2005), sur la construction progressive de leur identité d'enseignant (Beckers, 2007) et la transition identitaire qui l'accompagne (Kaddouri, 2012). Par ailleurs, certains ont une représentation floue de leur rôle, particulièrement quant au regard évaluatif qu'ils doivent poser, en concertation avec le superviseur universitaire, sur les apprentissages du stagiaire (Portelance & Caron, 2017).

Depuis plusieurs années, le ministère de l'Éducation reconnaît l'importance et la complexité du rôle de l'enseignant associé à tel point qu'il met en avant la nécessité d'une formation spécifiquement offerte aux enseignants qui veulent participer activement à la formation des stagiaires (Ministère de l'éducation, 1994, 2002, 2008). En 1994, il confie aux universités la responsabilité de la formation des enseignants associés, une responsabilité à exercer en concertation avec le milieu scolaire. Quelques années plus tard, dans un document ministériel consacré à l'encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant – COFPE, 2005), il est mentionné que la compétence en matière de supervision professionnelle ne vient pas nécessairement avec l'expérience dans l'enseignement. Bien que la formation ne soit pas obligatoire au Québec, elle représente un facteur majeur de valorisation de la fonction ; elle est souhaitée et fortement encouragée. Les enseignants associés y ayant participé sont généralement priorisés lors des placements de stage. De ce fait, une formation appropriée, pertinente et accessible devrait être disponible pour tous les enseignants associés et devenir incontournable (Ibid, 2005). Elle doit attester « d'un haut niveau d'acquisition de compétences professionnelles inscrites dans un référentiel distinct de celui des compétences exigées au seuil de la profession enseignante » (p. 39). Il est recommandé au ministre de l'Éducation de tracer et de publier un profil de compétences pour l'accompagnement de stagiaires, complémentaire au référentiel de compétences en enseignement (Ministère de l'éducation, 2001). Faisant suite à cette recommandation, un cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires (Portelance *et al.*, 2008) est élaboré au terme d'un important travail collaboratif. Il présente, entre autres, les orientations de la formation des enseignants associés et les compétences à développer.

Trois orientations sont attribuées à la formation des enseignants associés : 1) le développement de la professionnalité de l'enseignant associé, incluant le développement de son identité en tant qu'enseignant associé, qui se situe en complémentarité avec sa première identité professionnelle, celle d'enseignant du primaire ou du secondaire ; 2) le développement professionnel du stagiaire, en lien étroit avec le rôle de l'enseignant associé qui consiste globalement à guider le stagiaire quant au développement des compétences professionnelles attendues d'un enseignant ; 3) la concertation avec le superviseur universitaire de stage afin d'offrir une formation cohérente au stagiaire dans un rapport interprofessionnel qui favorise le soutien dont le futur enseignant a besoin dans son cheminement.



Six compétences sont attendues de l'enseignant associé. Elles portent sur : le développement de l'identité professionnelle du stagiaire ; le développement des compétences professionnelles du stagiaire et l'apprentissage par le stagiaire de pratiques d'enseignement susceptibles d'actualiser les orientations ministérielles de la formation des élèves ; la pratique réflexive du stagiaire ; les relations interpersonnelles et interprofessionnelles à entretenir avec le stagiaire ; la concertation avec les différents intervenants universitaires, particulièrement avec le superviseur en vue d'une formation cohérente.

Avec l'énoncé d'orientations et de compétences, le Cadre de référence (Portelance *et al.*, 2008) constitue en quelque sorte un guide pour la formation des enseignants associés. Il se veut un outil pour soutenir la compréhension approfondie des responsabilités de l'enseignant associé et des compétences nécessaires à l'exercice de son rôle complexe et exigeant (L'Hostie & Guillemette, 2011) ainsi que la construction d'une identité de formateur. Or, comme déjà mentionnés, les responsabilités et le rôle de l'enseignant associé ne sont pas connus et compris de tous (Portelance & Caron, 2017). Par ailleurs, de nombreux enseignants ont reçu la formation offerte et des recherches montrent qu'ils en sont très satisfaits, appréciant particulièrement qu'elle soit ancrée dans leurs pratiques et qu'elle favorise la socialisation professionnelle (Pellerin *et al.*, 2018). Toutefois, les connaissances sur les apports de cette formation au développement professionnel des formés et à la construction de leur identité de formateur de terrain demeurent lacunaires. La recherche présentée ici a pour objectif de connaître les perceptions des enseignants associés québécois quant aux apports de la formation à leur développement professionnel.

Cadre conceptuel

La formation continue constitue une voie particulière permettant l'édification de la professionnalité (Pellerin *et al.*, 2018). Celle-ci s'élabore progressivement à travers le développement professionnel (Lang, 1999), la construction de l'identité professionnelle (Barbier, 1996 ; Perez-Roux, 2016) et le processus de professionnalisation (Wittorski, 2010).

La formation continue désigne « l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignantes et les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle » (Ministère de l'éducation, 1999, p. 11). Elle concerne tous les professionnels. Ceux-ci se doivent d'inscrire leur cheminement professionnel à l'intérieur d'un processus en perpétuel mouvement fondé sur les changements sociétaux et les connaissances issues de la recherche (Pellerin *et al.*, 2018). Aussi appelée formation tout au long de la vie, la formation continue doit permettre aux professionnels d'actualiser leurs habiletés et leurs connaissances tout en soutenant le développement de leurs compétences. Elle se décline selon diverses formes et modalités (Cros, 2005). Elle peut s'opérer à travers des activités de perfectionnement ou des moments de mise à jour des connaissances professionnelles. Le partage d'expériences pédagogiques peut, entre autres, y contribuer (Cros, 2005).



La formation continue permet le développement des compétences de l'enseignant (Nizet, 2016). Elle contribue au développement de sa professionnalité par l'acquisition de savoirs de même que le développement et la maîtrise de compétences spécifiques à la profession enseignante (Lang, 1999). Savoirs et compétences permettent à l'enseignant d'effectuer ses tâches et de maîtriser son rôle professionnel (Mukamurera *et al.*, 2013). La professionnalité de l'enseignant réfère ainsi à des dimensions pédagogiques et didactiques (Martineau *et al.*, 2009). Pour Perez-Roux (2016), le professionnel qui construit sa professionnalité est amené à mobiliser ses ressources dans et pour l'action. En outre, selon l'auteure, le processus de construction de la professionnalité implique simultanément un travail permanent avec soi-même, les autres et l'environnement professionnel. L'enseignant associé, qui est tout d'abord un enseignant, est également appelé à développer sa professionnalité d'enseignant associé par la formation continue et l'acquisition de ressources qui lui permettront d'accompagner le stagiaire avec compétence.

La professionnalisation, qui désigne un processus dynamique et continu (Wittorski, 2010), permet à l'individu d'améliorer sa pratique en adoptant progressivement les manières de faire, de voir et d'être de son groupe professionnel (Bourdoncle, 2000). La professionnalisation a pour objectif la transformation des individus, des groupes et des organisations (Maubant *et al.*, 2013). En plus d'accroître leur capacité à répondre aux exigences élevées des milieux scolaires, la professionnalisation permet aux enseignants de s'ajuster constamment et de résoudre, de manière autonome, des problèmes complexes et variés (Guillemette *et al.*, 2019).

Le développement professionnel est un processus de changement et de transformation qui mène, peu à peu, les enseignants à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise lorsqu'ils exercent leurs fonctions (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Le développement professionnel peut être étudié selon différentes perspectives : développementale, professionnalisante et organisationnelle (Mukamurera, 2014 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005). Selon la première, l'accent est mis sur les transformations que vit l'individu au fil du temps quant à ses comportements, ses pensées, ses jugements, sa façon d'agir, ses attitudes, ses valeurs, ses habiletés et ses performances (Mukamurera, 2014 ; Uwamariya & Mukamurera, 2005). L'individu passe par une série de stades qui se succèdent et participent à sa croissance personnelle et professionnelle, dans un mouvement progressif. La fluctuation actuelle marquant l'emploi et l'évolution professionnelle des enseignants font en sorte que cette perspective linéaire et chronologique du développement professionnel est à relativiser. Effectivement, l'enseignant connaît des changements au fil du temps causés par ses apprentissages, ses expériences et ses réflexions. C'est grâce à ces éléments que l'enseignant-apprenant, selon la perspective professionnalisante, parvient à améliorer, enrichir et actualiser sa pratique (Mukamurera, 2014). De plus, les réflexions qu'il porte sur sa pratique professionnelle l'amènent à prendre conscience de ses compétences, à s'engager et à se responsabiliser vis-à-vis de son développement professionnel (Jorro, 2010 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005).



Par ailleurs, le développement des compétences de l'enseignant n'est possible que par la coopération, la collaboration et la culture collective qu'il expérimente au sein d'une institution (Uwamariya et Mukamurera, 2005). S'inscrivant dans cette perspective organisationnelle, Donnay et Charlier (2008) affirment qu'au sein d'une organisation, le développement professionnel est renforcé par l'altérité. L'aspect collaboratif soutiendrait d'ailleurs la démarche de pratique réflexive, particulièrement porteuse pour que les expériences professionnelles se transforment en compétences «élargies» (Ministère de l'éducation, 1999).

Pellerin *et al.* (2018) notent à ce sujet que le regroupement des personnes en formation peut être bénéfique dans l'optique de «favoriser le codéveloppement professionnel de chacune au contact des autres» (p. 23). Aussi, «cette modalité est généralement privilégiée par les responsables de la formation des enseignants associés, une formation à caractère andragogique» (p. 25). C'est d'ailleurs en confrontant leurs idées à celles de leurs collègues que les enseignants construisent et clarifient leur identité professionnelle (Donnay & Charlier, 2008).

L'identité professionnelle se construit au fur et à mesure des expériences et des remises en question provoquées par la tension entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui (Gohier *et al.*, 2001). C'est ainsi que l'individu est amené à définir son identité pour tenter de se développer sur le plan professionnel. L'identité professionnelle peut être comprise selon des approches diverses et spécifiques. Barbier (1996) la qualifie de discours à caractère évaluatif et attributif à propos de soi en tant que professionnel. Il s'agit d'une représentation de soi dans un contexte professionnel donné. Selon une approche individuelle, chaque enseignant est défini par un ensemble d'attitudes et de compétences professionnelles aux différents moments de sa carrière. Par ailleurs, selon une approche collective, l'identité professionnelle renvoie à «un construit social, relativement stable qui rassemble des normes définissant une profession pour la distinguer des autres» (Donnay & Charlier, 2008, p. 26). Selon cette perspective, elle pourrait différer selon le groupe social de référence. Dubar (2000), qui présentait déjà cette vision collective de l'identité, la voit selon une perspective dynamique. Pour lui, l'identité professionnelle est le résultat d'une double transaction. Elle est le fruit de l'interaction entre deux processus, l'un relationnel, l'autre biographique. Le processus relationnel mène à la construction de l'identité *pour autrui*, laquelle est un compromis entre des identités proposées et une identité assumée. Quant au processus biographique, il conduit à la construction de l'identité *pour soi*, renvoyant à un compromis entre des identités héritées et des identités visées. Le résultat à la fois stable et provisoire de cette double transaction est en dialogue continu avec des perspectives à la fois individuelles et collectives, convoquant des aspects subjectifs et objectifs.



Méthodologie

Pour étudier les perceptions des enseignants associés quant aux apports d'une formation à leur développement professionnel, nous avons opté pour une recherche qualitative compréhensive (Charmillot & Dayer, 2007). Nous avons donné la parole aux participants afin de mettre au jour et comprendre le sens que chacun donne à son expérience. Nous avons aussi voulu connaître le sens qu'ils donnent à leur rôle en analysant ce qu'ils pensent et verbalisent (Dumez, 2011). Conséquemment, nous avons opté pour une collecte de données à partir d'entretiens semi-dirigés, un mode de collecte des données permettant de rendre explicite et de comprendre le monde du participant (Savoie-Zajc, 2016).

Les participants à la recherche sont des enseignants ayant suivi la formation des enseignants associés en 2015 et en 2016. Dix d'entre eux, formés sous la responsabilité de sept universités francophones québécoises, ont accepté de participer à un entretien individuel semi-dirigé. Le but était d'identifier les apports perçus de la formation des enseignants associés sur leur développement professionnel. Tous les participants ont reçu des stagiaires pendant et après leur formation et cinq d'entre eux en ont également accueilli avant celle-ci. L'entretien portait sur les principaux thèmes suivants : les modalités de formation, incluant les stratégies pédagogiques, les lectures proposées et les groupements privilégiés ; les compétences de l'enseignant associé ; le rôle d'un enseignant associé. Dans le respect de la démarche associée à l'entretien semi-dirigé (Savoie-Zajc, 2009), une interaction souple avec les participants a permis une exploration de chacun des thèmes et une compréhension des apports et limites de la formation reçue.

Chaque entretien, d'une durée approximative de 60 minutes, a été transcrit avant d'être analysé. Une analyse de contenu inductive (Thomas, 2006) a été privilégiée pour les thèmes compétences et rôle de l'enseignant associé et a permis d'établir les catégories suivantes : la professionnalité et le développement des compétences de l'enseignant associé, la professionnalité de l'enseignant, le développement professionnel du stagiaire et le développement de l'identité professionnelle de l'enseignant associé. Pour y arriver, le travail des chercheuses a consisté à faire une lecture flottante des données, à identifier des unités de sens et faire émerger une catégorisation des données. Une première analyse par accord interjuges a été réalisée, permettant de confirmer ou de bonifier certaines catégories. Par la suite, l'ensemble des données a été codé et les résultats ont fait l'objet d'une autre analyse, encore une fois par accords interjuges. Enfin, une synthèse pour chaque catégorie a été réalisée afin de favoriser la structuration des résultats.

Principaux résultats

La présentation des résultats s'articule autour de deux grandes parties. Dans un premier temps, elle fera état des apports perçus liés à la professionnalisation et au développement professionnel de l'enseignant associé et à la professionnalisation de l'enseignant. Des résultats liés au développement professionnel du stagiaire y sont aussi présentés. Dans un second temps,



nous abordons les apports perçus liés à la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant associé, qu'elle soit individuelle ou collective.

Professionnalisation de l'enseignant associé : une triple retombée

Comme précisé précédemment, la professionnalité renvoie à la maîtrise des compétences et des responsabilités du professionnel. Elle est constituée de savoirs, d'attitudes et des compétences qui sont propres à la fonction exercée (Lang, 1999). L'analyse des données a permis de faire ressortir les apports perçus de la formation et, de surcroît, d'identifier ses retombées sur la professionnalité de l'individu en tant qu'enseignant associé et le développement de ses compétences, mais également sur sa professionnalité en tant qu'enseignant. De plus, il a été possible de constater que des apports pouvaient être mis en lien avec le développement professionnel du stagiaire.

La professionnalité de l'enseignant associé

Les participants ont clairement et unanimement fait valoir que la formation avait eu une incidence marquée dans la compréhension de leur rôle en tant qu'enseignant associé. Que ce soit par une meilleure définition des attentes vis-à-vis de leur stagiaire ou d'eux-mêmes, ils déclarent être davantage en synergie avec ce qui est attendu et être en mesure de regarder la réalité sous un autre angle. Un participant exprime cette idée ainsi : « je pense que la formation m'a permis d'avoir une meilleure vision de mon rôle, de développer mon rôle davantage et de prendre du recul par rapport à ça » (P02, 449-455).

Le jugement professionnel que les enseignants associés ont à poser suppose l'interprétation des traces collectées, lesquelles tiennent compte de la singularité du contexte de formation. Aussi, ce jugement s'appuie sur des outils d'accompagnement du stagiaire inspirés du cadre de référence des compétences professionnelles (Ministère de l'éducation, 2001) et qui fondent leur pratique évaluative. D'un point de vue plus accessoire, les enseignants associés précisent avoir mieux saisi certains aspects plus administratifs de leur rôle : « ça m'a beaucoup aidé à ce niveau-là, comprendre le document que je devais remplir pour la stagiaire » (P03, 37-38). La formation a également renforcé la confiance en soi et le sentiment d'efficacité de certains enseignants associés. Étant mieux outillés, ils disent aborder leur stagiaire avec davantage d'assurance : « J'avais déjà bonne conscience, bonne confiance, bonne efficacité, mais avec la formation je dirais que je suis plus en mesure de tenir mon bout et là autant positivement qu'à la négative » (P08, 395-397).

Des participants sont conscients que la formation les a transformés à différents égards. Ils sont en mesure de nommer des aspects de leur pratique qui ont changé en raison de la formation. Certains identifient des transformations liées à leur relation avec le stagiaire : « Trouver le positif [chez le stagiaire], c'est une des premières choses que la formation m'a données, parce qu'habituellement, j'avais tendance justement à tout de suite trouver les erreurs » (P10, 234-235). Ils entrevoient différemment un volet ou l'autre des tâches inhérentes à la fonction d'enseignant associé, par exemple l'évaluation des apprentissages du stagiaire :



«La formation m'a permis d'avoir un regard différent sur l'évaluation et, dans le fond, de voir une meilleure progression, d'évaluer les choses plus faciles dans les premières semaines et de progressivement prendre l'ensemble dans les dernières semaines» (P02, 265-271).

Enfin, il semble qu'un des apports de la formation en lien avec la professionnalité de l'enseignant associé soit de permettre aux enseignants associés de prendre du recul face à leur pratique de formateur de stagiaires. Un participant déclare : «Ça nous questionne : est-ce que moi-même je fais ça, est-ce qu'avec mon stagiaire je le fais? Y a beaucoup, beaucoup de remises en question dans cette formation-là» (P05, 323-328). Ces remises en question sont parfois attribuées aux échanges entre les participants, mais aussi aux textes lus pendant les formations.

Le développement des compétences de l'enseignant associé

Le protocole d'entretien comportait des thèmes liés à l'apport de la formation en ce qui a trait au développement des six compétences de l'enseignant associé. L'analyse des données a permis de constater que deux des six compétences étaient principalement au cœur des apports de la formation perçus par les enseignants associés. Il s'agit de la compétence 2 qui consiste à «Guider le stagiaire dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée» et de la compétence 5, qui amène l'enseignant associé à «Interagir avec le stagiaire avec respect et de manière à établir un climat d'apprentissage et une relation de confiance de nature professionnelle».

Pour ce qui est de la compétence 2, les participants ont unanimement fait valoir que la formation leur avait permis d'accroître leur compréhension des attentes ministérielles, notamment en ce qui concerne l'observation, la rétroaction et l'évaluation. Un des participants précise :

«Ça a été une formation cruciale et essentielle, parce qu'autrement j'aurais probablement fait un peu n'importe quoi pour aider ma stagiaire, sans nécessairement l'aider vraiment. Ça m'a permis d'organiser ma structure pour savoir quoi observer, puis ça m'a permis d'organiser mon aide pour savoir quoi cibler avec elle. Ça fait en sorte que je suis devenue meilleure enseignante associée. Ça m'a guidée» (P03, 466-475).

À la suite de la formation, certains enseignants associés ont su mieux s'organiser pour, d'une part, prévoir des moments clés de rétroaction avec leur stagiaire, et, d'autre part, étayer leur plan de questionnement de manière à en maximiser la portée et à favoriser une attitude réflexive du stagiaire. L'évaluation semble également être un aspect de cette compétence qui a marqué la majorité des participants, permettant de mieux comprendre les attentes et d'ajuster ses interventions en conséquence : «J'ai trouvé que ça a été très bénéfique. C'est sûr que j'avais déjà eu à évaluer des stagiaires, j'avais les douze compétences [en enseignement], mais je ne les avais pas regardées en profondeur. La formation a amené une nouvelle lumière» (P05, 167-174).



En ce qui concerne la compétence 5, les participants déclarent s'être confortés dans leurs pratiques ou avoir développé de nouveaux outils pour mettre le stagiaire en confiance, le responsabiliser et le soutenir. Un des objectifs qui revient régulièrement dans leurs propos est de mettre de l'avant le positif, de permettre au stagiaire de construire à partir de ses acquis : « Il y a des stagiaires qui sortent d'un cours [avec les élèves] et ils ne voient pas le positif, parce qu'ils ont juste vu leurs erreurs. Je me concentre à trouver le positif » (P10, 231-233). Il semble que, pour certains participants, la formation leur ait permis de modifier leur angle d'intervention : « Comment, avec délicatesse, soulever son point faible pour amener quelque chose à améliorer dans son enseignement. Ça, c'est quelque chose que je n'avais pas pensé avant la formation » (P03, 251-255). D'autres ont réalisé l'importance de fournir au stagiaire un environnement de travail adéquat et l'impact de celui-ci sur sa confiance en son potentiel.

La professionnalité de l'enseignant

Les participants portent deux chapeaux à la fois, soit celui d'enseignant associé, et celui d'enseignant. Ils ont profité de l'entretien pour souligner en quoi la formation avait contribué au développement de leur professionnalité d'enseignant. La majorité a fait état des retombées de la formation sur leur capacité à poser un regard réflexif sur leur propre pratique d'enseignant. Ils soulignent que la formation leur a permis d'être de meilleurs praticiens. Un d'entre eux précise : « Ça m'a forcé à me sortir de ma bulle et à être comme une espèce d'oiseau qui me voyait enseigner. Quand je voyais les vidéos, je me disais : moi aussi je fais ça... il ne faut pas que je fasse cela.... Ça m'a permis d'améliorer mon enseignement » (P03, 369-372). D'autres affirment avoir littéralement transformé leur pratique à la suite de la formation, notamment en raison des notions apprises sur la pratique réflexive : « C'est sûr qu'après, on s'analyse plus. On réfléchit plus à nos techniques d'enseignement. Je vais avoir un stagiaire prochainement, c'est sûr que je vais analyser mes techniques d'enseignement, je veux plus les décortiquer » (P06, 164-168). Enfin, il semble que la formation en incite certains à vouloir s'inspirer des pratiques de leur stagiaire, prenant conscience de la richesse que ceux-ci peuvent leur apporter.

Il semble que la formation ait également eu un impact sur le sentiment de confiance de l'enseignant, le confortant face à ses propres pratiques et le rassurant par rapport à celles-ci. Un d'entre eux évoque le fait que la formation lui a permis de confirmer la pertinence de ce qu'il faisait : « Cette formation-là, je vous dirais qu'elle a grandement contribué à me sécuriser dans mes pratiques, c'est-à-dire qu'après un certain temps à avoir quitté l'université, on se demande si on est encore à jour » (P01, 145-151). Le participant mentionne que la formation lui a permis de réaliser qu'il était à jour dans ses actions et que celles-ci demeurent pertinentes.



Le développement professionnel du stagiaire

Concernant le développement professionnel du stagiaire, le principal apport de la formation, déclaré par les participants, réside dans une meilleure compréhension des attentes quant à la professionnalisation du stagiaire. Certains disent avoir eu peu ou n'avoir pas eu de formation en lien avec les douze compétences professionnelles (Ministère de l'éducation, 2001) dans leur milieu, bien qu'elles fassent partie des prescriptions ministérielles depuis près de 20 ans :

«Nous, les douze compétences, on ne parlait pas de ça quand on est entré dans le monde de l'éducation. [...] Ça s'est ajouté dans la formation universitaire, mais nous on n'a pas été formé là-dedans; ça [la formation] a été une belle façon de s'approprier les douze compétences» (P06, 218-223).

Certains précisent que ce nouvel apprentissage leur permet de mieux accompagner leur stagiaire, ayant une meilleure compréhension des attentes liées à la professionnalisation de celui-ci et étant mieux outillés pour intervenir et le guider: «On a pris chacune des douze compétences, comment on peut aider le stagiaire à développer la compétence 1, la compétence 2, 3, ainsi de suite. Et là, on se trouvait des pistes, des outils, qui permettraient d'accompagner le stagiaire» (P10, 220-224).

En contrepartie, un des éléments d'insatisfaction exprimés par les participants se traduit par un manque d'informations, dans la formation suivie, quant à la concrétisation des compétences professionnelles dans l'action. Entre autres, ils expriment leur insatisfaction en mentionnant qu'ils auraient souhaité avoir davantage de balises liées au développement des compétences professionnelles en enseignement (Ministère de l'éducation, 2001), et ce, pour chacun des stages. Ils déclarent avoir encore des difficultés à valider la justesse de leur jugement sur la pratique du stagiaire et à associer correctement un comportement à une compétence professionnelle. Parmi les pistes d'amélioration de la formation qu'ils formulent, ils suggèrent de prendre davantage de temps pour aborder les compétences professionnelles afin de favoriser une meilleure compréhension de chacune d'elles. Ils souhaitent également avoir accès à des cadres mieux définis pour chacun des stages de manière à mieux guider leur regard évaluatif. Un participant exprime sa satisfaction mitigée en ces termes: «J'ai quand même compris davantage ce qui me manque, [mais] quand on cherche un comportement ou une trace, une intervention, on cherche à quel endroit ça va [dans la liste des compétences]» (P09, 161-165). Il aurait souhaité avoir accès à une banque de manifestations observables en lien avec chaque compétence professionnelle, ce qui fait par ailleurs partie des outils d'évaluation fournis par la plupart des universités.

La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant associé

Lors de l'entretien, les participants se sont prononcés sur l'apport de la formation à la construction de leur identité d'enseignant associé. L'analyse de leurs propos indique des retombées sur leur identité individuelle, mais également sur une identité collective, qui s'est surtout exprimée par leur sentiment d'appartenance à une communauté d'enseignants associés.



La construction de l'identité individuelle

Parmi les propos recueillis, plusieurs révèlent que la formation a permis aux enseignants de mieux définir leur identité d'enseignant associé en confirmant leur rôle et leurs responsabilités à l'égard du stagiaire. Un participant souligne : « Je pense que la formation aide à dire : "Par votre expérience, vous êtes maintenant en mesure de transmettre". C'est comme une validation » (P02, 348-353).

Il semble que l'identité d'enseignant associé se définit également au regard de la validation des capacités à former et à soutenir un stagiaire. Pour le participant cité ci-après, la formation a rendu possible cette confirmation du rôle de l'enseignant associé : « Comme enseignante associée, ça m'a aidé parce que ça m'a guidée, ça m'a dit comment faire, comment voir mon rôle, quel était mon rôle en tant qu'enseignante associée » (P03, 372-375).

Certains participants considèrent que la formation a favorisé une meilleure connaissance de soi, par un accroissement de leur sentiment de contribuer à la formation de la relève ou par une prise de conscience de leurs pratiques. D'autres ont révélé que la formation leur avait permis d'être mieux outillés et de réaffirmer leur confiance en soi, comme en témoigne ce participant : « Ça me permet de m'ouvrir un peu plus. Je suis plus confiant quand j'arrive avec un stagiaire, je sens que j'ai des outils, que je suis mieux outillé pour avoir un stagiaire » (P10, 269-272).

Finalement, pour reprendre les mots d'un participant, l'identité d'enseignant associé c'est transmettre « une partie de moi ... ma passion, mon intérêt pour l'éducation et l'enseignement » (P02, 366-368). En effet, cette idée de partager l'expérience est bien présente dans le discours des enseignants associés, mais celle de transmettre un bagage acquis au profit d'une nouvelle génération l'est davantage.

La construction de l'identité collective

Quant au sentiment d'appartenance à une communauté d'enseignants associés, les avis sont plutôt partagés. Si certains participants affirment clairement l'importance de leur appartenance à la communauté d'enseignants associés, d'autres soulignent plutôt que la formation a ouvert de nouvelles possibilités d'échanges entre enseignants associés sans toutefois les inciter à s'inscrire dans une communauté.

Selon les participants, l'appartenance à une communauté d'enseignants associés se caractérise par l'importance d'échanger, de partager et de s'entraider, et ce, même au-delà de la formation suivie : « Je dirais qu'on est plusieurs enseignants associés à mon école, puis on a eu tendance à se parler beaucoup, à s'échanger nos façons de faire à l'intérieur de notre école et j'ai trouvé ça vraiment intéressant » (P03, 381-383).

Même si certains participants mentionnent qu'ils n'ont pas développé un sentiment d'appartenance à une communauté, leurs propos indiquent que la formation a mis en évidence la nécessité d'échanger sur les expériences et sur les pratiques. Certains consultaient déjà leurs collègues, mais ils ne



pouvaient pas se situer par rapport à leur rôle commun. Un enseignant déclare sa satisfaction d'appartenir à une large communauté pour mieux définir son style d'enseignant associé :

«Je ne pense pas qu'on soit une communauté fermée, mais c'est sûr qu'avec la formation, c'est un peu plus facile d'échanger avec des enseignants qui ont d'autres stagiaires. On a tous notre couleur et on a tous notre façon de faire, mais la formation nous permet d'un peu mieux se situer» (P01, 252-259).

L'un des enseignants associés affirme clairement son appartenance à une communauté d'enseignants associés et valorise l'importance d'y adhérer pleinement en manifestant de l'éthique professionnelle :

«Donc je sens que je fais partie d'une communauté, la communauté des enseignants associés, pis on dirait que ça me dérange quand j'entends des échos un peu plus négatifs sur des enseignants associés qui prennent moins... peut-être je pourrais dire au sérieux, leur rôle ; donc on dirait que ça vient m'affecter personnellement» (P05, 335-339).

Pour l'un des participants, l'appartenance à une communauté est à construire : «je commence tranquillement à me familiariser avec le milieu des enseignants associés. J'en apprends encore, je vais vous l'avouer. Donc chaque jour je trouve de nouvelles choses et je continue» (P10, 284-286). Ainsi, qu'ils adhèrent ou non à une communauté, les enseignants associés soulignent l'importance de consulter leurs collègues, d'échanger entre eux pour mieux assumer leur rôle et concourir au cheminement et à la réussite du stagiaire.

Interprétation

L'analyse des données recueillies auprès de dix enseignants associés ayant suivi une formation en 2015 et en 2016 a permis d'identifier de nombreux apports pouvant lui être attribués. Globalement, il en ressort que la formation est nécessaire. Plus spécifiquement, et au-delà de son apport au développement professionnel du stagiaire, il appert que la formation a un rôle important à jouer dans la professionnalisation de l'enseignant associé. Elle contribue à préciser les rôles attendus et à renforcer la compréhension des attentes reliées à cette fonction. De surcroît, nous croyons, à l'instar de Guillemette *et al.*, (2019), que les enseignants associés sont davantage en mesure d'assumer les responsabilités qui leur sont confiées. Par la transformation qu'elle permet (Maubant *et al.*, 2013) et le recul face à la pratique qu'elle encourage, cette formation contribue sans aucun doute à la professionnalisation de l'enseignant associé et, de ce fait, à son développement professionnel.

Selon une perspective professionnalisante (Mukamurera, 2014), les transformations que la formation génère contribuent à faire évoluer la pratique. Le développement d'un sentiment de confiance et d'efficacité personnelle semble même avoir des répercussions sur la double identité que portent les participants, soit celle d'enseignant associé et d'enseignant. En effet, au regard de l'identité professionnelle, la formation leur permet de poser



un regard réflexif tant sur leur propre pratique d'enseignant que sur celle d'enseignant associé et ainsi d'améliorer, voire de mieux maîtriser leur travail, et de se sentir à l'aise lorsqu'ils exercent leurs fonctions (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Les enseignants associés ont ainsi pu construire leur professionnalité par le développement des compétences spécifiques à leur rôle (Lang, 1999; Perez-Roux, 2016). Par leur discours, nous observons aussi que la formation a pu contribuer à la professionnalisation des participants en ayant un effet sur leur pratique de formateur et, par conséquent, sur le développement professionnel des stagiaires (Maubant *et al.*, 2013).

Il ressort également de notre analyse que les enseignants associés recherchent des balises tangibles favorisant une meilleure compréhension de leur rôle, notamment celles qui encadreraient leur jugement professionnel sur le développement des compétences du stagiaire. Puisqu'ils apprécient les savoirs concrets et axés sur la pratique, ces balises les aideraient à actualiser les savoirs théoriques auxquels ils peinent à donner du sens. À cet égard, ils privilégient les situations authentiques, se rapprochant du vécu, et les lectures qui leur ont permis de mettre des mots sur la pratique. Nous croyons que cette recherche de réponses pragmatiques aux situations vécues est un indice de leur insécurité face à leur jugement professionnel (Portelance & Caron, 2017) et aux difficultés qu'ils rencontrent lors de l'évaluation.

Les stratégies pédagogiques privilégiées dans les formations, notamment les interactions entre les participants, ont pu favoriser la construction de l'identité professionnelle des enseignants associés. À l'instar de Gohier *et al.* (2001), nous pensons que le processus interactif, attribué au développement de l'identité professionnelle, se joue dans les formations à l'intérieur d'un mouvement caractérisé par le dynamisme et l'interaction entre les participants, ce qui semble être le cas dans les modalités privilégiées en formation des enseignants associés au Québec. La richesse perçue des échanges qui caractérisent la formation et les réflexions qu'ils suscitent sur la pratique professionnelle favorisent, pour les enseignants associés, une prise de conscience de leurs compétences, et les incitent à s'engager et à se responsabiliser vis-à-vis de leur développement professionnel (Jorro, 2010; Uwamariya & Mukamurera, 2005).

Enfin, il apparaît qu'une construction identitaire s'établit à deux niveaux lors de la formation des enseignants associés; elle se joue d'abord à travers la tension qui s'exerce entre la représentation que l'enseignant a de lui-même comme enseignant associé et celle qu'il a du groupe des enseignants associés et de leur rôle (Gohier *et al.*, 2001). Par une meilleure connaissance d'eux-mêmes, les enseignants associés peuvent valider leur capacité à bien soutenir leurs stagiaires et ainsi accroître leur sentiment de contribuer à la formation de la relève. Bien que la construction d'une identité collective d'enseignants associés semble moins une résultante de la formation, il apparaît néanmoins que la confrontation des idées, utile pour clarifier sa propre identité professionnelle (Donnay & Charlier, 2008), permet d'entrevoir de nouvelles possibilités d'échanges et engendre un réflexe pour plusieurs d'aller à la rencontre d'autres enseignants associés, sans toutefois les inciter à s'inscrire dans une communauté.



Conclusion

La formation des enseignants associés au Québec s'avère nécessaire à bien des égards. Elle est reconnue pour jouer un rôle de premier plan dans la professionnalisation des enseignants associés, qui agissent directement auprès des futurs enseignants de notre société. La formation contribue à développer la professionnalité de l'enseignant associé en même temps que celle de l'enseignant. De surcroît, elle participe au développement de leur identité professionnelle individuelle. L'approche privilégiée dans les formations, qui préconise les remises en question et les échanges, en est largement responsable, même si cela ne semble pas constituer un facteur favorable au développement d'une identité collective d'enseignants associés. Un dispositif de réseautage plus formel pourrait y contribuer, permettant aux participants de garder contact après les formations, ces dernières ayant amorcé un processus de soutien collectif apprécié par les participants.

Bien que l'analyse des données ait été réalisée de manière rigoureuse, les résultats de cette recherche représentent les perceptions d'un petit nombre d'enseignants associés concernant les apports de la formation reçue. De plus, malgré l'harmonisation des orientations et des compétences ciblées, la formation des enseignants associés peut différer d'une université à une autre en ce qui concerne les stratégies pédagogiques et le matériel utilisé par le formateur. Un dispositif de recherche permettant d'associer les spécificités d'une formation aux perceptions de ses effets sur le développement professionnel des formés permettrait de cerner de façon plus précise les apports et les insatisfactions.

Cette recherche laisse entrevoir qu'au-delà de la formation, de nombreux apprentissages sont réalisés au moment même de l'accompagnement du stagiaire. Qu'en est-il du développement professionnel de l'enseignant associé et de sa pratique réflexive *in situ*? La mise en place de modalités de suivi permettant à l'enseignant associé de garder des traces de ses apprentissages en cours de stage pourrait répondre à cette interrogation.

Enfin, cette étude a permis de soulever le manque de connaissances des participants au sujet de leur rôle et de révéler leur insécurité face à leurs responsabilités d'enseignant associé. Il nous semble donc essentiel d'exiger qu'une formation soit offerte à tous les enseignants désireux d'agir en tant que formateurs de stagiaires et que cette formation se poursuive au fil de l'expérience, afin de contribuer à la professionnalisation de l'enseignant associé, et de renforcer la construction de son identité individuelle et collective. La formation initiale et continue des enseignants associés représente un outil du développement professionnel.



Références

- Barbier, J.-M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Éducation permanente*, (128), 7-25.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles: l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. De Boeck.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, 35, 117-132. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1674>
- Charmillot, M. et Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives: clarifications épistémologiques, *Recherches qualitatives*, 3, 126-139.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). (2005). La formation en milieu de pratique. De nouveaux horizons à explorer. Gouvernement du Québec.
- Cros, F. (2005). *Préparer les enseignants à la formation tout au long de la vie: une priorité européenne?* L'Harmattan.
- Donnay, J. et Charlier, É. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif* (2^e éd.). Presses universitaires de Namur.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.2307/3322818>
- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G. et Boisvert, G. (dépôt en juin 2020). La préparation à l'insertion professionnelle en enseignement: améliorations souhaitées par les finissants québécois. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative? *Le Libellio AEGIS*, 7(4), 47-58.
- Gervais C. et Correa Molina, E. (2005). De l'enseignant au stagiaire: donner accès à son expérience. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante: contextes de construction et modalités de partage*. Éditions du CRP.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères*. Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C., Anadón, A., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001) La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- Guillemette, S., Vachon, I. et Guertin, D. (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogiques en soutien à la réussite des élèves: À l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec*. JFD Éditions.
- Kaddouri, M. (2012). Écarts épistémiques et écarts identitaires de l'alternance. *Éducation permanente*, 193, 1-17
- Jorro, A. (2010). Le développement professionnel des acteurs: une nouvelle fonction de l'évaluation? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven et P. Wouters (dir.), *L'évaluation, levier du développement professionnel?* (p. 251-264). De Boeck Supérieur.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Presses universitaires de France.
- L'Hostie, M. et Guillemette, F. (2011). Introduction. Du tâtonnement à l'acte professionnel. Dans M. L'Hostie et F. Guillemette (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement*. (p. 1-4). Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, S., Portelance, L. et Presseau, A. (2009). La socialisation au travail comme indicateur de développement professionnel: analyse des approches basées sur la mesure. *Questions vives*, 5(11). <http://questionsvives.revues.org/614>
- Maubant, P. Roger, L. et Lejeune, M. (2013). Déprofessionnalisation. *Recherche et formation*, 72, 89-102.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement. Rapport d'évaluation de programme. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *La formation à l'enseignement. Les stages*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Bibliothèque nationale du Québec.



- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (p. 9-33). Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreraho, J-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et formation, e-299*, 13-35.
- Nizet, I. (2016). Le développement de compétences professionnelles par des enseignants en exercice : le cas de l'évaluation des apprentissages. *Éducation et francophonie, 44(2)*, 109-125. <https://doi.org/10.7202/1039024ar>
- Pellerin, G., Portelance, L. et Boisvert, G. (2018). Perceptions d'enseignants associés quant aux impacts de la formation reçue sur le développement de leurs compétences. *Apprendre et enseigner aujourd'hui, 8(2)*, 22-25.
- Perez-Roux, T. (2016). La professionnalisation des enseignants : entre contextes d'insertion professionnelle, mobilisation de ressources pour l'action et dynamiques d'acteurs. Dans B. Marin et D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus* (p. 59-71). Réseau national des ESPE.
- Portelance, L. et Caron, J. (2017). Des stagiaires en quête d'apprentissages au contact des formateurs? *Phronesis, 6(4)*, 85-98.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M., Beaulieu, P., Morency, N., Beauchesne, A., L'Hostie, M., Camaraille, L., Lamarre, A.-M., Desrosiers, C., Lebel, C., Brousseau, P., Pharand, J., Ouellet, F., Benson, F.J. et Larocque, M.-J. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Cadre de référence. Rapport de recherche présenté à la Table MÉLS-Universités*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires, Savoie-Zajc (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier, *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (6^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Thomas, D.R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American journal of evaluation, 27(2)*, 237-246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de «développement professionnel» en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation, 31(1)*, 133-155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Wittorski, R. (2010). La professionnalisation : d'un objet social à un objet scientifique. *Les dossiers des sciences de l'éducation, 24*, 7-11.