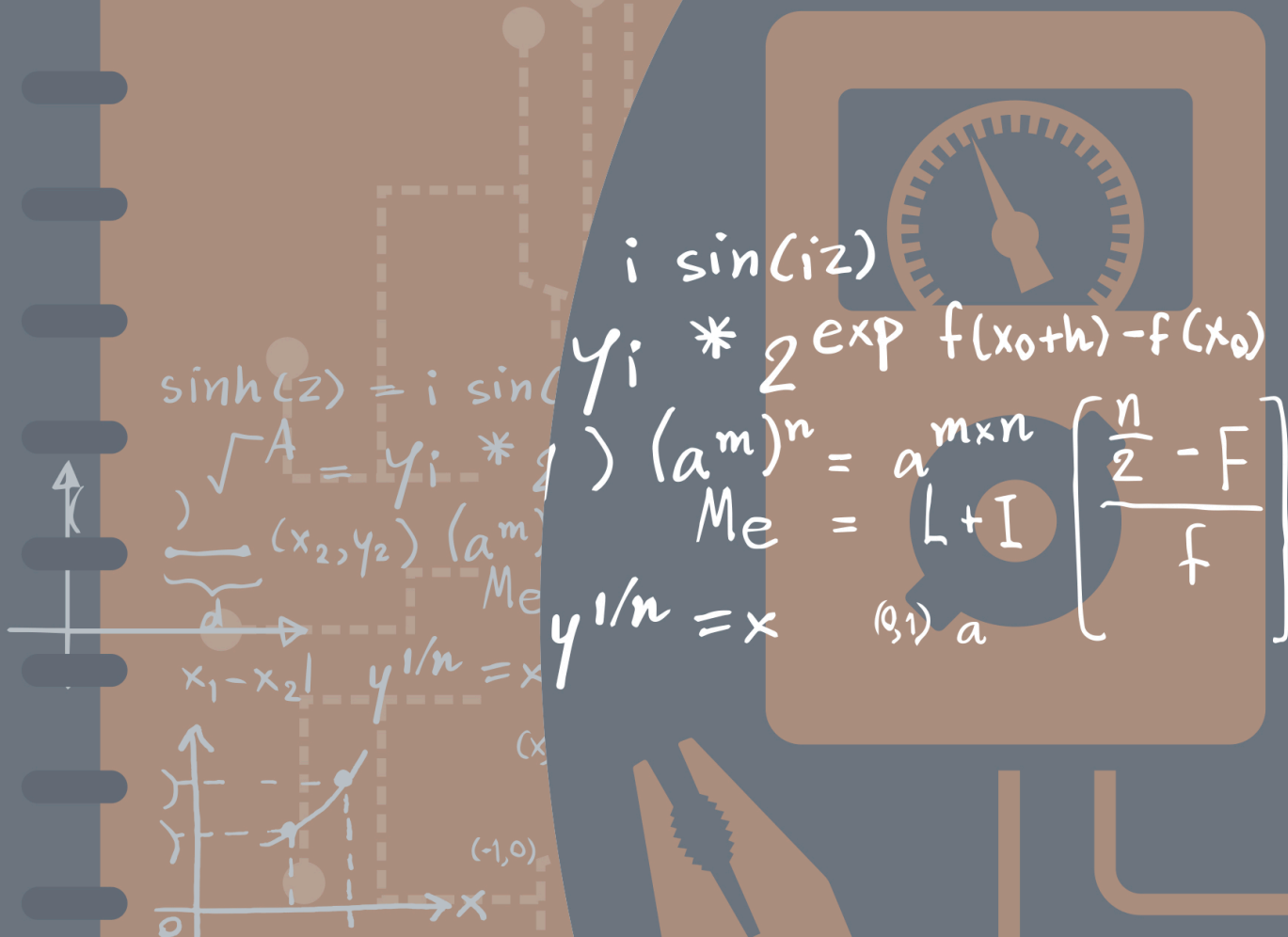




Lorsque l'alternance vient soutenir la professionnalisation



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 Soulaïne, 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 initiale prépare-t-elle à la vie réelle d'un enseignant ? Perspectives de finissants québécois

France DUFOUR¹ (Université du Québec à Montréal, Canada), **Liliane PORTELANCE**² (Université du Québec à Trois-Rivières, Canada), **Glorya PELLERIN**³ (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Canada) et **Geneviève BOISVERT**⁴ (Université du Québec à Trois-Rivières, Canada)

Cette recherche visait à comprendre le point de vue de finissants en enseignement sur leur formation initiale au regard de leur préparation à l'insertion professionnelle. Deux cent douze finissants d'universités québécoises ont répondu à un questionnaire en ligne et neuf d'entre eux ont pris part à un entretien individuel. Les finissants considèrent que les stages préparent à la « vie réelle » d'un enseignant. Ils apprécient plusieurs activités et cours de leur formation, tout en reprochant à l'université d'être trop éloignée du terrain. Des suggestions sont formulées pour améliorer la préparation des futurs enseignants à la profession.

Mots-clés : Formation initiale, enseignement, finissants, préparation à l'insertion professionnelle

Contexte et problématique

Au cours de sa formation, le futur enseignant québécois réalise un minimum de 700 heures de stage, réparties de façon progressive au cours des quatre années de sa formation à raison d'un stage par année. Les responsabilités qui lui sont confiées sont de plus en plus nombreuses d'un stage à l'autre et elles se rapprochent de celles qui caractérisent la profession enseignante. Cette gradation lui permet de poursuivre le développement des douze compétences professionnelles (MEQ, 2001) en cohérence avec les apprentissages visés dans le cadre de ses cours universitaires. À la fin de sa formation initiale, le finissant est considéré comme un enseignant qualifié, capable d'assumer de façon professionnelle une tâche complète, et ce, en toute autonomie (Saint-Pierre, 2015). Il importe de se demander si, de son point de vue, il est bien préparé à son insertion professionnelle dans l'enseignement.

La formation initiale privilégie l'alternance intégrative (MEQ, 2001). Étant considérée comme une condition essentielle à un développement de

1. Contact : dufour.france@uqam.ca

2. Contact : Liliane.Portelance@uqtr.ca

3. Contact : Glorya.pellerin@uqat.ca

4. Contact : Boisvert.genevieve@uqtr.ca



compétences qui articule la théorie et la pratique (Tardif et Jobin, 2014), l'alternance des lieux de formation est également souhaitée afin de faciliter l'insertion professionnelle (MEQ, 2001). Elle aiderait l'étudiant à établir des liens entre les situations scolaires concrètes et les connaissances issues de la recherche qui lui sont présentées à l'université, permettant ainsi « une projection de soi dans l'avenir, l'anticipation d'une trajectoire et la mise en œuvre d'une logique d'apprentissage ou mieux, de formation » (Dubar, 2004, p. 11).

Les mesures en place en formation initiale visent certes une insertion professionnelle réussie de l'enseignant. Le but recherché est, sans contredit, de préparer les futurs enseignants à la réalité du terrain (Dufour *et al.*, 2018). Toutefois, le discours des enseignants débutants (Dufour *et al.*, 2019) laisse entendre une dissonance entre les intentions poursuivies et leur actualisation à l'école et dans la classe. De plus, de nombreuses insatisfactions sont recensées dans les écrits scientifiques. Il est soulevé, notamment, que la formation préparatoire ne correspond pas à la réalité (Gervais, 2011), à défaut de contacts fréquents avec des situations concrètes (Tülüce, 2016). Certains auteurs notent aussi un mécontentement lié à un faible sentiment de compétence (Kamanzi, *et al.*, 2017), évoquant un jugement négatif sur la formation initiale (Kamanzi *et al.*, 2015). Salazar Noguera et McCluskey (2017) soutiennent que les enseignants amorcent leur carrière avec un manque de connaissances quant à la diversité et aux besoins spécifiques des élèves qu'ils accueillent dans leur classe, sans compter leurs incertitudes face à l'évaluation des apprentissages (Dufour *et al.*, 2019). Goyette et Martineau (2018) déplorent que la formation soutiendrait peu le futur enseignant dans le développement de son identité professionnelle, le supportant difficilement dans la compréhension de sa pratique.

Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux défis liés à l'insertion professionnelle des enseignants. Peu ont investigué auprès des futurs enseignants. Certes, Doidinho Vincoso (2012) s'est penchée sur les difficultés pressenties par des finissants en Belgique, mais aucune recherche, parmi les écrits recensés, ne révèle le point de vue des étudiants sur la formation reçue au terme de leur formation initiale. Or, il importe de mieux cerner ce qui doit être amélioré dans la préparation à l'insertion professionnelle, et, en ce sens, leur point de vue est essentiel. Après avoir sondé des enseignants débutants (Dufour *et al.*, 2019), notre équipe de recherche s'y est intéressée. L'objectif de la présente recherche est de comprendre le point de vue de finissants en enseignement sur leur formation initiale au regard de leur préparation à l'insertion professionnelle. Leur regard est d'autant plus important que la formation initiale est, comme l'insertion professionnelle, constitutive du développement professionnel d'un enseignant (Mukamurera, 2011). Elle participe à la construction progressive de la professionnalisation et de la culture professionnalisante (Jorro, 2007). Dans ce texte, la préparation à l'insertion professionnelle réfère aux dispositifs formels et informels initiés par les milieux universitaire et scolaire en vue de faciliter le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant (Dufour *et al.*, 2018).



Cadre conceptuel

L'atteinte de l'objectif général de la recherche s'appuie principalement sur deux concepts, l'insertion professionnelle et la professionnalisation. Avant de préciser le sens accordé à chacun d'eux, nous exposons les visées de l'alternance en formation initiale et ses liens avec l'insertion professionnelle.

L'alternance en formation initiale

L'alternance est un dispositif et un mode de formation qui favorise l'insertion professionnelle des étudiants (Roquet, 2011). Elle occupe différentes fonctions, dont celles d'apprentissage, d'intégration socioprofessionnelle et de qualification. L'alternance se serait complexifiée avec le temps. Elle est passée d'une « fonction de formation professionnelle à une fonction d'adaptation à l'emploi, complétée par une fonction de régulation sociale » (p. 249). La pédagogie de l'alternance est centrée sur les savoirs et l'action, des savoirs théoriques et des savoirs expérimentiels, psychopédagogiques et didactiques. L'alternance va au-delà de l'application en stage. Elle vise l'articulation entre la formation théorique et la formation pratique. L'alternance en formation vise à faire réfléchir, raisonner, donner du sens à l'expérience et en dégager des savoirs. L'individu est alors placé en construction de professionnalité par la mise en action de savoirs théoriques dans l'activité professionnelle (Roquet, 2011). Il peut se familiariser avec la profession enseignante et se préparer à son insertion professionnelle. L'alternance dite intégrative suscite le réinvestissement dans le contexte universitaire des apprentissages réalisés en stage et, inversement, la mobilisation des savoirs théoriques avec un regard critique pendant les stages (Chaubet et Gervais, 2014). Elle doit préconiser une concertation des différents acteurs, ceux du terrain et ceux du milieu universitaire (Vacher, 2015). Elle est aussi associée à une formation professionnalisante de l'enseignement (MEQ, 2001) et reconnue comme un mode de transition vers le monde du travail, favorisant le développement de l'identité professionnelle (Merhan, 2014).

L'insertion professionnelle

L'insertion professionnelle est un concept polysémique qui peut être vu selon différentes perspectives (Mukamurera *et al.*, 2013) et parfois selon des étapes successives (Lacey, 1987), dont l'une est appelée « choc de la réalité » ou « étape de survie » (Huberman, 1989). Pour Nault (1993), c'est un processus au cours duquel l'enseignant devient progressivement à l'aise et se sent de plus en plus compétent. Ce processus varie en fonction de la personne, de ses habiletés, ses connaissances et du contexte imposé par les conditions de travail. Il est multidimensionnel, complexe et dynamique (Mukamurera, 1998), d'adaptation et d'évolution (Portelance *et al.*, 2008), de développement professionnel, de quête d'identité professionnelle et de familiarisation avec la profession (Dufour, 2010). Pour Vivegnis (2016), l'insertion professionnelle implique des transformations identitaires associées au passage du statut d'étudiant au statut d'enseignant et elle est inhérente à la professionnalisation. L'insertion professionnelle est également un processus de socialisation



(Nault, 1993). L'identité professionnelle collective est le résultat d'une création collective, du travail d'un groupe de professionnels qui définissent les caractéristiques de leur profession (Dubar, 1998). L'identité professionnelle est indissociable de l'identité collective ancrée dans le projet collectif de la formation initiale des enseignants (Portelance *et al.*, 2018).

La professionnalisation

La professionnalisation, selon Bourdoncle (2000), comporte les processus qui transforment notamment les savoirs, les personnes et la formation. Roquet (2012) précise en affirmant qu'elle renvoie à la construction de savoirs théoriques, pratiques, professionnels ou d'actions dans les situations formatives et professionnelles et qu'elle place l'individu en apprentissage dans un contexte professionnel ou de travail. À cet égard, la formation initiale cherche à professionnaliser les futurs enseignants en étant le plus près possible de la réalité du terrain et de l'exercice des praticiens (Lang, 1996). Par ailleurs, la professionnalisation commence dès la formation initiale et elle nécessite l'alternance intégrative et l'articulation des savoirs théoriques et expérientiels (Chaubet et Gervais, 2014).

La professionnalisation des enseignants subit les mêmes influences que d'autres secteurs d'activités (Wittorski et Roquet, 2013). Les auteurs l'illustrent en trois volets. Ils mentionnent en premier lieu le passage d'une culture de l'offre à une culture de la demande. Les enseignants doivent aujourd'hui placer l'élève « au centre », ce qui les amène à individualiser davantage et à différencier leur enseignement. Également, ils sont appelés à développer, en plus des compétences didactiques et pédagogiques, différents savoirs et compétences, notamment des savoirs organisationnels, méthodologiques ainsi que des métasavoirs et des compétences de gestion de projets. Selon le modèle du praticien réflexif, les professionnels enseignants sont aussi invités à réfléchir sur leur pratique pour l'améliorer continuellement et être en mesure de faire face à des situations complexes. Finalement, ils doivent s'adapter à une culture de l'évaluation du et au travail. La tendance à renforcer l'évaluation du travail et à l'individualiser s'installe en enseignement avec l'évaluation des compétences des enseignants.

Wittorski et Roquet (2013) mettent aussi en évidence que certains dispositifs initiés par les organisations qui visent le développement de compétences transversales et l'adaptabilité dans le but d'augmenter l'efficacité peuvent avoir des effets de déprofessionnalisation chez les travailleurs, dont les enseignants dirions-nous. Alors que la professionnalisation revient généralement à la formalisation, la reconnaissance de l'activité par la création d'associations professionnelles et l'obtention de statuts ou d'autorisations d'exercer, le manque de repères collectifs et d'autonomie, suscitée par la recherche de l'efficacité, peut provoquer une crise identitaire collective. La déprofessionnalisation qui en résulte entraînerait la perte de compétences individuelles et le sentiment d'être utilisé en dessous ou pour une autre finalité que son expertise. Au final, le travail pour lequel la personne a été formée perd de son sens.



Méthodologie

La présente recherche⁵ qualitative, de type compréhensif et interprétatif (Miles et Huberman, 2003; Savoie-Zajc, 2018), a été effectuée en deux temps au cours de l'année 2017-2018. D'abord, 212 finissants ont répondu à un questionnaire en ligne au printemps. De ce nombre, neuf ont participé à un entretien individuel semi-dirigé durant l'été ou l'automne suivant.

Les finissants qui ont répondu au questionnaire proviennent de huit universités sur les neuf sollicitées⁶ et de 14 programmes d'études, dont les principaux sont: éducation préscolaire et enseignement primaire (49,5%), enseignement en adaptation scolaire et sociale (24%) et enseignement secondaire (13%). Les finissants qui ont participé à un entretien étaient issus de six universités et de quatre programmes différents. Il y avait six femmes et trois hommes.

Le questionnaire et le canevas d'entretien abordaient les thèmes communs suivants: les activités et les dispositifs de formation qui ont le mieux préparé à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale à l'université et en milieu scolaire; la satisfaction générale à l'égard de la formation initiale concernant la préparation à l'insertion professionnelle; les principaux besoins et les améliorations à mettre en place; le rôle du futur enseignant dans sa préparation à l'insertion dans la profession. Pour connaître la satisfaction générale à l'égard de la formation initiale, le questionnaire incluait une question dont la réponse situait l'appréciation sur une échelle de 1 à 10. L'entretien a permis d'approfondir notre compréhension de cette appréciation chiffrée.

Les résultats qui sont présentés ont été obtenus à partir des réponses aux questions ouvertes du questionnaire et des propos émis lors des entretiens. Les données ont fait l'objet d'une analyse qualitative utilisant la catégorisation créée par Dufour *et al.*, (2019) lors d'une recherche sur la préparation à l'insertion professionnelle avec des enseignants débutants. Deux grandes catégories ont servi de base: la préparation *à*, à savoir les buts visés par la formation initiale, et la préparation *par*, soit celle correspondant aux moyens d'atteindre ces buts. Les sous-catégories ont émergé au cours du processus d'analyse (Loiselle *et al.*, 2007). Les données ont été codifiées et codées selon ces catégories et sous-catégories. Le codage final est le fruit d'un accord interjuges des chercheuses.

Résultats saillants

En cohérence avec ce qui précède, nous exposons des résultats concernant le point de vue des étudiants finissants sur la formation initiale au regard de leur préparation à l'insertion professionnelle. Nous révélons les idées prédominantes exprimées dans leurs réponses au questionnaire et lors des entretiens

5. Cette recherche a été financée par le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

6. Au Québec, neuf universités francophones offrent des programmes de formation initiale à l'enseignement.



individuels et nous les illustrons par des extraits de discours. Comme les propos cités comportent plusieurs suggestions, nous accordons une importance particulière aux améliorations souhaitées. Après un aperçu de l'appréciation globale de la formation, nous présentons séparément ce qui concerne la « préparation à » l'insertion professionnelle et la « préparation par ».

Appréciation globale de la formation reçue

Le niveau de satisfaction générale de la formation initiale concernant la préparation à l'insertion professionnelle n'est pas élevé. Sur une échelle de 1 à 10, il se situe au centre d'un continuum allant d'une forte satisfaction (vraiment satisfait) à une forte insatisfaction (nettement insatisfait). Cette satisfaction mitigée s'exprime à la fois à l'égard du milieu universitaire avec 4,77 et du milieu scolaire avec 5,63. Globalement, les étudiants auraient aimé être mieux préparés à l'embauche et à la précarité d'emploi ainsi qu'à la tâche enseignante et à la vie réelle dans une école ; ils auraient souhaité être mieux préparés par des connaissances pouvant les aider à agir avec compétence et assurance dans le contexte actuel caractérisé, notamment, par la diversité des élèves. Par ailleurs, leurs propos collectés dans le questionnaire et pendant l'entretien mettent en évidence que plusieurs cours et activités de leur formation ont été appréciés.

Ainsi, l'appréciation de la formation reçue varie d'un étudiant à un autre. Alors qu'une répondante écrit : « je ne me sens pas outillée pour intégrer le monde du travail avec confiance » (PA, souém, 175⁷), une autre affirme sa satisfaction tout en précisant qu'une formation ne peut remplacer l'action dans un milieu réel : « ...j'ai reçu une très bonne formation ; c'est sûr que, même qu'on *boosterait* le plus possible, il y aurait encore beaucoup de surprises sur le terrain qui nous font apprendre beaucoup » (S08, 370-372⁸). La satisfaction s'inscrit dans le développement professionnel et la construction identitaire auxquels la formation initiale a donné lieu. Une étudiante l'exprime ainsi : « On sent qu'on devient quelqu'un d'autre, qu'on devient quelqu'un qu'on voulait devenir finalement. Ça fait en sorte qu'on chemine tranquillement, pas vite ; dans nos têtes, on voit qu'on va devoir être face à un groupe, face à des obligations » (S03, 527-530).

Préparation à l'insertion professionnelle

Un grand nombre de commentaires des étudiants transmettent en quelque sorte des suggestions de changements à apporter à la formation initiale. Ils indiquent que des besoins de préparation à l'insertion professionnelle n'ont pas été comblés. Ils portent particulièrement sur le processus d'embauche, la précarité d'emploi, la tâche enseignante et la vie à l'école et touchent la préparation offerte par les milieux universitaire et scolaire.

7. Les commentaires écrits par les répondants au questionnaire ont été codés de manière rigoureuse. Dans cet extrait, PA représente préparation à et souém veut dire soutien émotif. Le nombre 175 est celui que le logiciel *Lime Survey* a attribué à la réponse.

8. S08 est le code attribué aux propos de la huitième étudiante dans la liste des 9 participants à l'entretien.



Préparation au processus d'embauche

Les finissants auraient souhaité être mieux informés quant aux aspects procéduraux et organisationnels de la recherche d'emploi: «l'entretien d'embauche, le fonctionnement d'une commission scolaire, les étapes à suivre pour obtenir un poste, etc.» (PA, emb, fonc, 57). Ils auraient voulu entendre parler «... des contrats, des remplacements, des CV, de la suppléance» (PA, emb, fonc, 127), «des syndicats, des bassins de postes» [et des moyens de] «se faire connaître» (PA, emb, fonc, 49). Au cours de l'entretien, un étudiant exprime sa déception: «Comment ça va fonctionner pour avoir des contrats ou pour avoir des postes? On nous l'expliquait tout le temps vite fait... Alors, j'ai trouvé que c'était un peu bordélique la façon dont j'ai appris comment j'allais faire pour avoir un contrat» (S09, 258-264).

Préparation à la précarité d'emploi

Les étudiants québécois savent que les premières années qui suivront leur diplomation seront possiblement marquées par l'insécurité professionnelle et la précarité d'emploi. En effet, pour s'assurer que tous les élèves soient toujours en présence d'un enseignant, les employeurs offrent fréquemment des fractions de poste et des postes de courte durée. À l'université, cette réalité semble rarement abordée: «On nous parle beaucoup de notre classe, mais il y a un long processus avant que cela arrive» (PA, premp, 220). La précarité d'emploi est aussi associée au statut de suppléant, en d'autres termes au remplacement d'enseignants absents. Or, la suppléance exige une adaptation à toutes les situations, parfois séance tenante. Un étudiant considère que l'université devrait préparer les étudiants à la suppléance. Il aurait aimé «savoir comment gérer une classe dans un contexte de suppléance» et même «avoir une formation pour être un meilleur suppléant» (PA, sup, 214).

Préparation à la tâche enseignante

Pour les étudiants, la tâche enseignante c'est l'essentiel de la profession, c'est ce sur quoi porte le véritable apprentissage du métier. Les finissants considèrent qu'ils n'ont «pas assez d'informations sur tout ce qui se passe autour de l'enseignement en tant que tel» (PA, tens, 92). Leurs préoccupations portent sur les tâches afférentes à l'enseignement, notamment les communications avec les parents, la participation aux comités ou les plans d'intervention pour les élèves à besoins particuliers. L'un des participants dit qu'il aurait fallu «nous apprendre tous les détails de la tâche enseignante (comment créer sa tâche, entrer les notes de bulletin sur GPI, comprendre les différents comités, etc.)» (PA, tens, tacc, 10). Ces commentaires montrent que les finissants ne se sentent pas suffisamment préparés à accomplir les nombreuses et diverses activités professionnelles d'un enseignant.

Préparation à la vie dans une école

La vie à l'école se déroule dans un environnement humain composé d'élèves, d'enseignants, d'intervenants scolaires, des membres de la direction, mais aussi des parents. Elle est plus agréable si le milieu scolaire est accueillant



pour les stagiaires et les étudiants suppléants. Pour les participants à la recherche, cet accueil peut être assuré simplement. Par exemple, en recevant des informations sur l'école et son fonctionnement, ils se sentiraient mieux préparés à emboîter le pas lors de leur insertion professionnelle. Par ailleurs, les améliorations souhaitables touchent d'autres aspects de la vie à l'école, telles que formulées dans le commentaire suivant : «Je trouve qu'on ne nous explique pas assez comment préparer un début d'année, comment se préparer à faire notre première rencontre de parents, comment gérer des parents ayant un comportement extrême» (PA, viéc, relpa, 29).

Préparation par la formation

Les étudiants émettent de très nombreux commentaires sur les moyens utilisés par l'université et le milieu scolaire pour les préparer à leur insertion professionnelle. Il s'agit essentiellement de savoirs théoriques et expérientiels. Les propos recueillis, écrits par les uns et verbalisés oralement par les autres, portent globalement sur les savoirs abordés dans les cours à l'université et les savoirs issus des stages et de la suppléance dans le milieu scolaire. Avant de révéler les résultats qui portent sur ces deux catégories de savoirs, nous mettons l'accent sur le besoin de savoirs concrets clairement exprimé par les participants.

Préparation par des savoirs concrets

Les finissants apprécient les conférences d'enseignants expérimentés et les témoignages d'enseignants débutants qui leur sont présentés pendant les cours à l'université. L'un des principaux motifs de cette appréciation réside dans le fait que ces personnes parlent de la vie réelle dans le monde scolaire.

De manière générale, les étudiants considèrent que les cours suivis à l'université manquent de liens réels avec l'enseignement au primaire et au secondaire. L'un écrit : «La formation académique n'a pas répondu aux réalités des classes» (PP, sav, vré, 127). Un autre exprime son insatisfaction en mentionnant qu'il aurait souhaité «plus de cours en lien avec la vraie vie et le quotidien des enseignants» (PP, sav, viéc, 39). Plusieurs améliorations sont demandées. Par exemple, il est réclamé de : «créer des projets didactiques qui peuvent être réutilisés dans notre future profession» (PP, sav, psped et did, 214) et de «présenter la différenciation pédagogique avec des exemples concrets et les moyens de les mettre en pratique dans la réalité d'une vraie classe» (PP, sav, psped, con, 106). Des insatisfactions concernent directement les professeurs et les chargés de cours. Lors de l'entretien individuel, une étudiante pose un regard critique sur les professeurs : «Les professeurs sont dans les études et dans la théorie. Ils ne sont pas dans le milieu, c'est difficile pour eux de faire des liens avec la pratique. Pour nous, ça devient complètement abstrait ... au bout du compte, tu as appris de la théorie et tu ne t'en serviras jamais» (S05, 602-608).



Préparation par des savoirs psychopédagogiques et didactiques

Nombreux sont les cours universitaires qui donnent aux futurs enseignants l'occasion d'acquérir des connaissances en psychopédagogie et en didactique. Les étudiants peuvent ainsi construire des savoirs qui sont au cœur du travail d'un enseignant et développer des compétences pour enseigner. Les savoirs mentionnés par les participants se rapportent prioritairement aux aspects suivants de la vie quotidienne d'un enseignant : les élèves en difficulté, la gestion de classe, l'évaluation des apprentissages et la planification de l'enseignement.

Savoirs sur les élèves en difficulté

Les classes sont caractérisées de plus en plus par l'hétérogénéité des élèves. Les finissants qui ont participé à la recherche ne se sentent pas préparés pour agir de manière appropriée avec tous les élèves. Ils auraient souhaité, par exemple, « approfondir davantage les cours sur les troubles d'apprentissage et de comportements » (PP, sav, psped, édi, 222). Face à certains types d'élèves, ils se sentent dépourvus et déplorent de ne pas pouvoir mieux participer à la mission éducative de l'école. Un futur enseignant du français au secondaire mentionne lors de l'entretien : « Trois heures [de cours] sur l'autisme, ce n'est pas assez pour travailler avec des élèves autistes intégrés dans des classes ordinaires. On sait à peu près les repérer... on ne sait même pas faire une vraie différenciation qui va participer à leur réussite, à leur intégration sociale, à leur émancipation en tant que personne » (S02, 457-461).

Savoirs sur la gestion de classe

La gestion éducative de la classe se situe en lien étroit avec sa composition. Répondre aux besoins de chacun des élèves en maintenant un climat d'apprentissage peut paraître un objectif inatteignable. Une étudiante indique que les situations difficiles se trouvent dans tous les milieux : « On a des enfants intégrés et ce n'est pas facile. Ce n'est pas juste une gestion de classe d'enfants dits réguliers. Tous ces petits-là ont des besoins différents et des réalités différentes aussi. Et ce n'est pas parce que tu es dans un milieu aisé que la réalité est plus belle que dans un milieu défavorisé » (S06, 734-738). Or, la charge émotive est lourde à porter face à des élèves dont les attitudes et les comportements sont parfois blessants, mais aussi lorsque les efforts fournis pour soutenir les apprentissages se révèlent infructueux. Au sujet de l'investissement émotionnel requis, un participant déclare : « Je trouve qu'on ne nous explique pas assez comment faire face aux situations difficiles émotionnellement » (PP, bespers, 29). Ainsi, des mécontentements touchent le manque de savoirs qu'il serait possible de réinvestir : « Au lieu de parler des grands courants de pensée et des auteurs qui ont fait des recherches sur la gestion de classe, il aurait été intéressant de nous donner des pistes concrètes pour bien gérer une classe » (PP, sav, psped, gesc, 221).

Des étudiants signalent la nécessaire complémentarité savoirs théoriques et pratiques, comme un futur enseignant du secondaire : « Au niveau de la gestion de classe, on n'en a jamais assez, mais en même temps, je ne vois pas comment on pourrait aller en chercher plus dans une classe d'université. Encore là, c'est vraiment les stages, le terrain et les premières expériences



qui nous forment» (S08, 221-224). C'est aussi ce que croit une étudiante en adaptation scolaire et sociale : «Je pense qu'on ne peut pas faire plus dans les cours. Quand tu as le côté théorique, il faut que tu pratiques et que tu trouves ta place à toi» (S05, 396-398).

Finalement, des finissants semblent saisir les liens étroits entre la gestion de classe, la planification de l'enseignement et l'enseignement proprement dit. L'un d'eux apprécie que la formation l'ait aidé à comprendre ces liens : «C'est super important de voir la gestion de classe et la planification pour connaître ce dont on parle lors du pilotage [enseignement en classe]. Je pense que ça aide beaucoup, beaucoup» (S09, 512-514).

Savoirs sur l'évaluation des apprentissages

Il y a peu de traces de satisfaction à l'égard de la formation sur l'évaluation des apprentissages des élèves, et ce, autant en ce qui concerne les savoirs théoriques abordés à l'université que les savoirs expérientiels construits pendant les stages. Un répondant au questionnaire met en évidence un sentiment d'incompétence quant à l'évaluation des apprentissages pour les élèves ayant des difficultés. Dans son commentaire, il demande «davantage de cours portant sur l'évaluation des apprentissages des élèves en difficulté d'apprentissage» (PP, sav, psped, éval, édi, 10). Une finissante ne se sent pas apte à porter un regard sur le développement des compétences des élèves. Elle aurait aimé avoir plus responsabilités à cet égard pendant les stages : «mettre des notes au bulletin, je l'ai fait, mais je les ai seulement rentrées. Ce n'est pas moi qui, au départ, ai décidé ce que j'allais évaluer selon les compétences» (S05, 71-73). Un extrait de discours porte sur l'absence d'une connaissance approfondie de l'évaluation qualitative et de ses fondements : «On gagnerait beaucoup à aborder l'évaluation qualitative et à former les étudiants [futurs enseignants] à l'expliquer et à défendre leurs choix. Bien souvent, j'aurais choisi des évaluations qualitatives, mais on me disait dans le milieu-école que les parents ne voulaient pas de ça. La direction n'en veut pas ou dit que c'est difficile d'utiliser le qualitatif, même si c'est beaucoup mieux pour l'élève et pour la connaissance de son développement en général» (S09, 504-509).

Savoirs sur la planification de l'enseignement

Les étudiants rencontrés en entretien accordent beaucoup d'importance à la planification de l'enseignement. Une étudiante apprécie avoir pu se projeter dans la réalité quotidienne d'un enseignant : «On a eu un cours sur la planification qui a été vraiment pertinent parce que c'était très concret et on avait beaucoup de pratique» (S05, 40-42). Les étudiants se disent outillés pour la planification de l'enseignement à court et à moyen terme. Toutefois, ils se sentent incompétents quand il est question de la planification à long terme. Ainsi, leur appréciation est à la fois positive et négative : «Des planifications à la période, on en a fait des tonnes..., mais par exemple, la planification globale, on n'en a jamais fait. Je pense que ce n'est pas normal que mon cours sur la planification globale n'ait duré que trois heures» (S05, 69, 299-300).

Les cours disciplinaires ont nourri la créativité des futurs enseignants en rapport avec les moyens d'enseigner les contenus et la conception-planification des situations d'enseignement-apprentissage. Un futur enseignant du



français au secondaire en parle avec enthousiasme : «... [mes cours disciplinaires], ça m'aide vraiment beaucoup à créer des cours intéressants, à être capable de me rapprocher de la culture de mes élèves pour réussir à les motiver et à avoir une meilleure gestion de classe» (S02, 473-476). Par ailleurs, un autre finissant déclare qu'il manque de connaissances pour planifier son enseignement : «... j'ai appris beaucoup de notions [sur la discipline que j'enseignerai], mais il y a beaucoup de notions que je n'ai pas appris à enseigner» (S08, 300-302).

Préparation par les stages

Une importante part de la satisfaction concernant la préparation à l'insertion professionnelle revient aux stages, ce qui confirme les résultats déjà obtenus par différents chercheurs (Gervais et Desrosiers, 2005 ; Dufour *et al.*, 2019). Notre travail d'analyse nous permet de préciser cette appréciation positive des étudiants de même que les améliorations suggérées. Les répondants au questionnaire et, parmi eux, ceux qui ont participé à un entretien individuel témoignent de leur satisfaction générale à l'égard de la formation par les stages. Après quelques exemples issus de leur discours à ce sujet, nous présentons leurs commentaires et points de vue portant respectivement sur la vie au sein d'une équipe-école, le rôle de l'enseignant associé et celui du superviseur universitaire.

Globalement, les stages sont très appréciés par les finissants. Dans l'ensemble, leurs propos sont élogieux, considérant les stages comme «les activités les plus formatrices et importantes» (PP, sta, 14). Le besoin de savoirs concrets est presque comblé, surtout lorsque les stages sont l'objet d'une comparaison avec les cours à l'université : «Les stages nous montrent la réalité d'une école beaucoup plus que les cours à l'université» (PP, sta, vré, 174). D'une part, l'université n'aborderait pas les situations problématiques : «Lorsque nous arrivons en stage, nous sommes confrontés à certaines choses dont nous n'entendons jamais parler à l'université» (PP, sav, vré, 5). D'autre part, l'université aurait une méconnaissance de la vie quotidienne des enseignants au travail : «À chaque stage, les enseignants et les pairs nous confirment que l'université est déconnectée de la réalité des écoles d'aujourd'hui» (PĀ, unsc, 180). Ainsi, c'est dans la formation par les stages que les futurs enseignants trouvent la meilleure préparation à leur intégration dans le milieu scolaire.

Préparation par des savoirs sur la vie dans une école

La formation à la profession enseignante englobe de nombreux aspects. En plus de l'enseignement proprement dit, les étudiants découvrent notamment le travail au sein de l'équipe-école et les échanges avec ses membres. À ce sujet, ils nomment ce qui les prépare à leur insertion professionnelle, comme «avoir des rencontres avec des conseillers pédagogiques» (PĀ, viéc, reléq, 66) et «savoir comment communiquer avec la direction» (PĀ, viéc, reldi, 95). Il est également question des rencontres avec l'orthopédagogue ou le technicien en éducation spécialisée, considérées comme des occasions de formation. Les conversations informelles avec les enseignants sont aussi très



appréciées: «J'ai pu voir des équipes très fortes qui s'entraidaient...ça m'a aidée à développer un sentiment d'appartenance» (S07, 76-79). Aussi, les étudiants aiment participer aux réunions des comités dont fait partie leur enseignant associé.

Préparation par le soutien de l'enseignant associé

Les enseignants associés, formateurs de terrain, sont considérés comme les personnes les plus aptes à préparer un étudiant à son insertion professionnelle future. Nombreux sont les commentaires qui concernent l'accueil et l'intégration offerts par l'enseignant associé. Une étudiante résume bien les points de vue émis: «Les enseignants formateurs, c'est vraiment important! Ce sont eux qui nous aident à nous insérer, ... à être présentés aux autres, par exemple... J'ai observé comment ils interagissaient avec les autres, c'était quoi leurs habitudes chaque jour» (S07, 72-75). Bien que la satisfaction à l'endroit du soutien offert par les enseignants associés soit très élevée, il y a par ailleurs des bonifications souhaitées, par exemple à propos de la participation aux comités: «Avec une enseignante associée qui ne va dans aucune réunion et qui est dans aucun comité, c'est sûr que ça devient plus difficile de t'intégrer» (S01, 224-226). Une autre amélioration demandée a trait à la qualité de la formation offerte par l'enseignant associé: «Il y a eu deux stages sur quatre où j'ai été vraiment malchanceuse, mes enseignants associés avaient peut-être pris des stagiaires pour les mauvaises raisons (S05, 238-239)». À ce sujet, une autre participante s'exprime: «Les bonnes raisons, c'est d'accompagner les futures enseignantes... Ce n'est pas parce que je suis fatiguée et que je n'en peux plus» (S06, 454-455). Cette étudiante poursuit en mentionnant que les enseignants associés devraient recevoir une formation et obtenir un allègement de leur tâche d'enseignement pour leur permettre d'exercer leur rôle auprès des stagiaires.

Préparation par le soutien du superviseur universitaire

Les superviseurs universitaires sont également vus comme des acteurs essentiels de la préparation à l'insertion professionnelle. Les propos des finissants indiquent leur appréciation positive des interventions du superviseur, que ce soit de manière individuelle ou collective. Un étudiant souligne que l'assistance offerte l'a aidé à traverser les moments difficiles pendant son stage: «On peut discuter de nos sentiments et émotions [avec la superviseure] tout au long du stage» (PP, sta, belpers, 13). Les propos d'une finissante en éducation préscolaire et enseignement primaire donnent un aperçu de son appréciation très positive des attentes élevées de sa superviseure: «Ma superviseure disait que c'était extrêmement exigeant ce qu'elle demandait, mais on en est ressorties grandies ... on s'est rendu compte qu'on était outillées ... Je l'ai eu à la dure, mais ça m'a donné confiance.» (S06, 373-377). Les séminaires de stage animés par le superviseur semblent particulièrement formateurs et même rassurants et réconfortants, notamment à cause des échanges et des discussions entre stagiaires: «On pouvait échanger sur nos différentes expériences et, à partir de là, voir ce qui était normal et ce qui n'était pas normal, prendre confiance, découvrir ce qui existait dans d'autres milieux, avoir des suggestions de nos pairs, mais aussi d'une personne avec de l'expérience [le superviseur] pour savoir comment réagir et comment appréhender différentes situations» (S02, 47-51).



Préparation par la suppléance

Bien que la suppléance ne fasse pas partie des programmes de formation à l'enseignement, les finissants s'expriment abondamment sur le sujet lors des entretiens. À leur avis, le remplacement d'un enseignant dans sa classe représente une occasion privilégiée de se préparer à l'insertion professionnelle. Notons qu'ils sont sollicités par les écoles à cause du manque de personnes aptes à suppléer un enseignant en son absence.

Les participants à la recherche sont élogieux à l'égard de leurs expériences en tant que suppléants. D'une part, la suppléance permet de connaître un grand éventail de situations d'enseignement: «...ça nous permet de voir vraiment beaucoup de réalités, pas seulement celle de notre discipline et pas seulement celle d'un niveau d'enseignement. Ça nous prépare aussi parce qu'on voit tous les ordres d'enseignement, toutes les matières et ça fait aussi qu'on va aller parler à plusieurs personnes. Souvent, on ne va pas faire de la suppléance dans une seule école, donc on va déjà découvrir certains milieux» (S02, 129-133). D'autre part, la suppléance représente un moyen de se familiariser avec la réalité scolaire avant d'obtenir un brevet d'enseignement: «... si on a fait pas mal de suppléance, on a déjà réussi à développer certains réflexes qu'on va pouvoir mettre en pratique sur le long terme et on a une petite longueur d'avance qui peut quand même faire une grande différence en début de carrière...» (S02, 146-149).

Les finissants établissent des liens entre suppléance et stages. Selon eux, les deux sont importants pour se sentir préparés à l'insertion professionnelle. La suppléance est considérée comme le complément des stages qui sont, eux, partie prenante des programmes de formation à l'enseignement: «C'est complémentaire [stages et suppléance]. Je dirais que c'est important de faire les deux parce que les stages sont plus structurés et tu es plus encadré. Tandis que, quand tu vas en suppléance, quand c'est toi qui es là, c'est toi qui es là» (S05, 123-126). Pour sa part, un étudiant qui enseignera le français au secondaire compare avantageusement les stages à la suppléance: «Les stages ont été beaucoup plus pertinents [que la suppléance] dans le sens où en suppléance, tu as une liste de choses à faire qui ressemblent souvent beaucoup plus à du gardiennage de la classe tandis que, quand tu es dans les stages, on te demande de créer, de piloter, d'organiser une gestion de classe qui a beaucoup plus rapport à la pédagogie et à la didactique, ce qui est notre métier» (S09, 127-133). Au bout du compte, les finissants apprécient leurs expériences en classe à titre de stagiaires ou de suppléants.

Interprétation

Les résultats sont interprétés à partir des repères théoriques de l'alternance en formation, l'insertion professionnelle et la professionnalisation. L'interprétation s'articule en trois parties: une meilleure préparation souhaitée, une meilleure préparation par l'alternance intégrative et une meilleure préparation par l'engagement de l'étudiant.



Une meilleure préparation souhaitée

Les finissants se sont exprimés au regard de leur satisfaction générale à l'égard de la formation initiale concernant la préparation à l'insertion professionnelle. Ce regard évaluatif des finissants serait un indicateur de la qualité de la formation universitaire (Cordazzo, 2013). Il importe de souligner qu'au terme des quatre années de formation, les futurs enseignants semblent satisfaits quant à leur développement professionnel et identitaire. La formation initiale atteint la cible de la professionnalisation en insufflant une transformation identitaire qui se poursuivra en insertion professionnelle (Vivegnis, 2016). Tout compte fait, elle a permis la construction de savoirs professionnalisants (Roquet, 2012), autant les savoirs théoriques que les savoirs expérientiels, et ce, même si les étudiants demandent davantage de savoirs concrets.

Toutefois, les étudiants déplorent certains enseignements jugés trop abstraits, sans lien avec la pratique. Des savoirs expérientiels ne seraient pas suffisamment abordés à l'université ni certaines tâches accomplies par les enseignants. Selon les finissants, la meilleure préparation à l'insertion professionnelle s'accomplit dans le *milieu réel*, par les stages et la suppléance, bien que celle-ci ne fasse pas partie des programmes de formation initiale. Il est possible de présumer que les discours divergents provenant de l'université et du milieu scolaire peuvent faire obstacle à la professionnalisation, en menant à une perte de repères et à un sentiment d'incompétence, ce que Wittorski et Roquet (2013) appellent déprofessionnalisation.

Par ailleurs, l'accompagnement par l'enseignant associé et le superviseur universitaire représente une nécessité en contexte de formation parce que des apprentissages essentiels réalisés pendant le stage font partie du répertoire de savoirs essentiels pour tout enseignant compétent. La suppléance permet d'apprendre sur le tas, par essais et erreurs. Il est possible que les apprentissages du suppléant ne soient pas ceux qui sont attendus par la formation universitaire.

Les résultats font ressortir que d'une part, les finissants déclarent une certaine satisfaction générale quant à leur formation initiale. D'autre part, les améliorations souhaitées sont nombreuses. Ce paradoxe apparent est dû au fait que nous avons donné la parole aux étudiants sans censurer leurs points de vue sur les améliorations souhaitées. Par ailleurs, leur appréciation positive de tout ce qui est concret et négative de ce qui est plus théorique nous incitent à un questionnement. Quelle place accorderont-ils aux connaissances issues de la recherche lorsqu'ils seront sur le terrain? Également, si les instances ministérielles et les universités souhaitent une formation en alternance intégrative qui permet une articulation des savoirs théoriques et pratiques, ne faut-il pas constater que l'alternance est plutôt associative ou même peut-être juxtapositive?



Une meilleure préparation par l'alternance intégrative

Selon le point de vue des finissants, la formation en alternance est incontestablement le dispositif qui prépare le mieux à l'insertion professionnelle. Ils veulent être sur le terrain pour apprendre. Le manque de savoirs concrets à l'université semble même partiellement comblé par la suppléance, qui ressort comme un moyen informel de préparation à l'insertion professionnelle. L'aller-retour dans la mise en action des savoirs dans l'activité professionnelle et l'importance de la réflexion pour donner du sens à l'expérience apparaissent essentiels (Roquet, 2011). Qui plus est, la réflexion sur la pratique peut mener à son amélioration et répondre à la complexité de l'enseignement (Wittorski et Roquet, 2013). Or, malgré ses effets positifs sur la préparation à l'insertion professionnelle, il semble que l'alternance ne comble pas tous les besoins des futurs enseignants. Nous croyons qu'une formation en alternance véritablement intégrative serait plus bénéfique (Tardif et Jobin, 2014). Elle mettrait de l'avant une circulation bidirectionnelle des savoirs théoriques et pratiques, les uns servant de base à la construction des autres. En d'autres termes, les savoirs acquis en milieu de pratique seraient à la source des savoirs abordés à l'université et, inversement, ces derniers seraient mobilisés en stage avec le regard critique des stagiaires (Chaubert et Gervais, 2014).

Dans la visée d'une alternance intégrative (Chaubert et Gervais, 2014), un travail de collaboration entre les deux milieux, particulièrement avec les principaux acteurs, superviseur, enseignant associé, permettrait de favoriser les échanges, ainsi que les liens théorie et pratique, d'harmoniser les discours, les attentes et les exigences et d'éviter que les futurs enseignants rejettent certaines pratiques jugées non pertinentes. Resserrer les liens avec le milieu professionnel favoriserait la professionnalisation (Bourdoncle, 2000). Former des groupes de travail et de recherche collaborative, ou encore, favoriser l'implication de personnes du milieu scolaire dans la formation universitaire, que ce soit à titre de conférencier, chargé de cours ou professeur invité, seraient des voies à privilégier. De telles initiatives contribueraient à aplanir les divergences, à co-construire divers savoirs, et à former, de façon complémentaire, les futurs enseignants à tous les aspects de la profession.

Une meilleure préparation par l'engagement de l'étudiant

Il apparaît pertinent de souligner que les étudiants sont conscients de l'importance de leur engagement dans leur formation et leur préparation à l'insertion professionnelle. Cela explique possiblement que la plupart s'engagent dans la pratique sans préparation adéquate par la voie de la suppléance. Ils savent tirer profit des expériences variées et considérées formatrices pour développer des « réflexes » qui seront utiles en insertion professionnelle. Néanmoins, la suppléance incite les étudiants à exercer la profession sans être diplômés. Ils obtiennent même des contrats pour enseigner dans un autre domaine que celui de leur formation. Cette situation dévalorise la profession et peut renforcer une impression selon laquelle la



formation en psychopédagogie et en didactique n'est pas nécessaire pour enseigner. Les résultats montrent, au contraire, que les étudiants apprécient les cours universitaires et en demandent davantage. Ils souhaitent des améliorations qui concernent les liens entre théorie et pratique, ce que Chaubet et Gervais (2014) associent à une alternance intégrative.

Conclusion

Cette recherche visait à comprendre le point de vue de finissants en enseignement sur leur formation initiale au regard de leur préparation à l'insertion professionnelle anticipée. La principale limite de cette recherche réside dans le faible nombre de participants ayant répondu au questionnaire, compte tenu que les futurs enseignants sont des milliers à compléter leur baccalauréat en enseignement chaque année. Au total, 212 finissants de différents programmes de huit universités québécoises francophones sur neuf ont répondu à un questionnaire en ligne et neuf d'entre eux ont participé à un entretien individuel. Les principaux résultats confirment que les expériences vécues en milieu scolaire sont très appréciées des finissants parce qu'elles préparent à la « vie réelle » d'un enseignant. Ils mettent en évidence que les stages et la suppléance sont porteurs de bénéfices distincts et complémentaires, ce qui n'avait pas été mis au jour auparavant par d'autres chercheurs. En stage, les étudiants, guidés par l'enseignant associé, en apprennent plus sur les gestes professionnels alors qu'en contexte de suppléance, ils développent davantage des « réflexes » professionnels. Cette complémentarité d'expérience favoriserait le développement de l'identité professionnelle et un certain niveau d'autonomie des futurs enseignants.

Cette première incursion chez les finissants québécois révèle également que l'appréciation de la formation en milieu de pratique n'est pas significativement supérieure à celle qui est offerte en milieu universitaire. Le milieu universitaire semble préparer à l'insertion professionnelle par des savoirs psychopédagogiques, didactiques et disciplinaires que les étudiants considèrent comme des outils pour l'enseignement. Cependant, les résultats nous interpellent quant au mode de coconstruction de ces savoirs et au développement des compétences des futurs enseignants, ainsi qu'aux gestes professionnels. Un autre apport important de cette recherche consiste aussi à offrir des propositions pour améliorer la formation initiale en enseignement. Il nous semble nécessaire que les deux milieux de formation en tiennent compte.

Des recherches futures pourraient s'intéresser, par exemple, à la triade stagiaire, enseignant associé et superviseur dans l'établissement des liens entre théorie et pratique, ou encore à la mise à l'essai de différentes modalités de stage en alternance comportant plusieurs allers-retours entre les cours et les passages en milieu scolaire à différents moments de l'année. L'équipe de recherche poursuit ses travaux sur la préparation à l'insertion professionnelle en s'intéressant au rôle des directions d'établissement.



Références

- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, 35, 117-132.
- Chaubet, P. et Gervais, C. (2014). Analyser l'alternance d'enquêtes entre pratique et théorie pour mieux les provoquer? *Éducation et francophonie*, 42(1), 151-168.
- Cordazzo, P. (2013). *Parcours étudiants: de la formation à l'insertion professionnelle* (rapport pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Montesquieu-Bordeaux IV). <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01077686/>
- Develay, M. (2013). Au niveau de la formation des enseignants, suggérer une alternance intégrative et un accompagnement. Dans M. Develay (dir.), *Comment refonder l'école primaire: regards croisés* (p. 225-238). De Boeck Supérieur.
- Doidinho Vicoso, M.-H. (2012). *Un dispositif de codéveloppement professionnel pour les enseignants débutants: quels vécus, quels bénéfices?* [Mémoire de maîtrise inédit, Université catholique de Louvain].
- Dubar, C. (2004). *La formation professionnelle continue* (5^e éd.). La Découverte.
- Dubar, C. (1998). Identités collectives et individuelles dans le champ professionnel. Dans M. De Coster et F. Pichault (dir.), *Traité de sociologie du travail* (2^e éd., p. 385-401). De Boeck Supérieur.
- Dufour, F. (2010). *L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3939/DUFOUR_FRANCE_2010_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G. et Boies, I. (2019). La préparation à l'insertion dans la profession: regard d'enseignants débutants sur la formation initiale au Québec. *Éducation et formation*, e-315. 29-45.
- Dufour, F., Portelance, L., Van Nieuwenhoven, C. et Vivegnis, I. (2018). *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement*. Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C. (2011). Pour une continuité entre la formation initiale et le soutien à l'insertion professionnelle. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 105-118). Les Éditions CEC.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). Les stages: un parcours professionnel accompagné. *Revue canadienne de l'éducation. Canadian Journal of Education*, 26(3), 263-282.
- Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7 (4), 4-19. <https://doi.org/10.7202/1056316ar>
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Delachaux et Niestlé.
- Jorro, A. (2007). *Évaluation et développement professionnel*. L'Harmattan.
- Kamanzi, P.C., Barroso Da Costa, C. et Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens: de la vocation à la désillusion: une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 115-134. <https://doi.org/10.7202/1040807ar>
- Kamanzi, P.C., Tardif, M. et Lessard, C. (2015). Les enseignants canadiens à risque de décrochage: portrait général et comparaison entre les régions. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(1), 57-88. <https://doi.org/10.7202/1036551ar>
- Lacey, C. (1987). Professional socialization of teachers. Dans M. J. Dunkin (dir.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Pergamon.
- Lang, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèle de formation. *Recherche et formation*, 23, 9-27. <https://doi.org/10.3406/refor.1996.1366>
- Loiselle, C.G., Profetto-McGrath, J., Polit, D.F. et Beck, C.T. (2007). Faire l'analyse des données qualitatives. Dans Loiselle, C.G., Profetto-McGrath, J., Polit, D.F. et Beck, C.T. (dir.), *Méthodes de recherche en sciences infirmières: approches quantitatives et qualitatives* (p. 399-427). ERPI.
- Merhan, F. (2014). Stage professionnel. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 305-308). De Boeck Supérieur.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1994). *La formation à l'enseignement. Les stages*.
- Miles, M.B. et Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.



- Mukamurera, J. (2011). Les multiples dimensions de l'insertion professionnelle : portrait, expériences et significations d'enseignants. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P-F Coen et N. Changkakoti (dir.), *Insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspectives internationales* (p. 17-39). HEP-BEJUNE.
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire* [thèse de doctorat inédite, Université Laval].
- 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, *Education et formation*, e-299, 13-35. <https://www.cnipe.ca/?Les-programmes-d-insertion>
- Nappert, C. (2018). *Analyse d'un décrochage enseignant : insertion professionnelle et confrontation entre besoins et réalité – Outil destiné aux directions d'école pour améliorer l'insertion professionnelle des jeunes enseignants* [mémoire de maîtrise, Université Laval]. Corpus^{UL}. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/32465/1/34661.pdf>
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire* [thèse de doctorat inédite, Université de Montréal].
- Portelance, L., Boisvert, G., Gervais, C. et D'Amours, L. (2018). Développement professionnel d'enseignants associés : effets anticipés de dispositifs de formation. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 7(2), 34-39.
- Portelance, L., Martineau, S., Gervais, C et Mukamurera, J. (2008). L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant. Presses de l'Université Laval.
- Roquet, P. (2012). Comprendre les processus de professionnalisation : une perspective en trois niveaux d'analyse. *Phronesis*, 1(2), 82-88. <https://doi.org/10.7202/1009061ar>
- Roquet, P. (2011). L'institutionnalisation et la professionnalisation de l'alternance des processus différenciés. Dans P. Maubant, J. Clénet et D. Poisson (dir.), *Débats sur la professionnalisation des enseignants : les apports de la formation des adultes* (p. 247-266). Presses de l'Université du Québec.
- Salazar Noguera, J. et McCluskey, K. (2017). A case study of early career secondary teachers' perceptions of their preparedness for teaching: lessons from Australia and Spain. *Teacher Development*, 21(1), 101-117. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1204353>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zjac (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4^e éd., 191-217). Presses de l'Université de Montréal.
- St-Pierre, J. (2015). *Étude anthropologique sur le processus d'insertion professionnelle des enseignants non permanents du secondaire de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda* (Rapport de recherche, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue).
- Tardif, M. et Jobin, V. (2014). Les compétences en formation à l'enseignement : bilan critique de vingt ans de réformes québécoises. Dans M. Tardif et J.-F. Desbiens (dir.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir* (chap. 3, p. 61-86). Les Presses de l'Université Laval.
- Tülüce, H.S. (2016). Using the Case Story Method in a Teacher Education Practicum: Affordances and Constraints. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(4). <https://doi.org/10.12738/estp.2016.4.0155>
- Vacher, Y. (2015). Professionnalisation, alternance et émergence de nouveaux savoirs dans la formation initiale des enseignants. *Recherche et formation*, (79), 91-102. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2461>
- Vivegnis, I. (2016). Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/9331/1/D3198.pdf>
- Wittorski, R. et Roquet, P. (2013). Professionnalisation et déprofessionnalisation : des liens consubstantiels. *Recherche et formation*, 72, 71-88. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2038>