



Gremion, C. & Zinguinian, M. (2021). Introduction. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 7-14. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2021.296>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Christophe Gremion, Méliné Zinguinian, 2021



Lorsque l'alternance vient soutenir la professionnalisation



Christophe Gremion et Méliné Zinguinian

N°27 2021

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

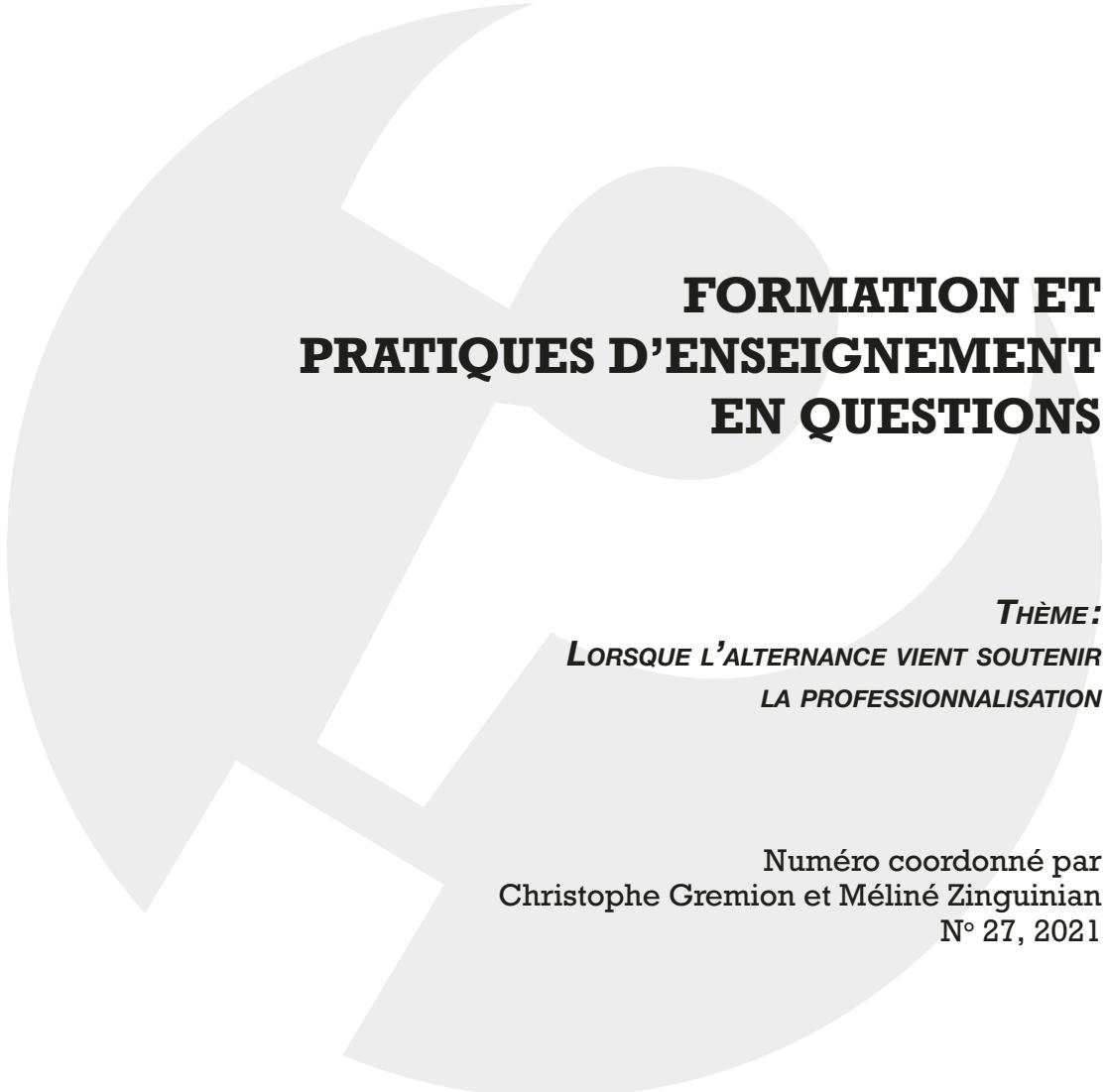
Sarah Boschung / boschungsa@edufr.ch

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



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



Introduction

Christophe GREMION¹ (Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, Suisse) et **Méliné ZINGUINIAN²** (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse)

Cette publication fait suite au symposium organisé par le groupe Evaluation des Pratiques Professionnelles (gEvaPP) lors du congrès de l'ACFAS à Gatineau en mai 2019 et au colloque organisé par le même groupe à Fribourg en février 2020. Ces rencontres ont rassemblé une centaine de chercheur·e·s³ de plusieurs pays. Ce collectif souhaite, par cette publication, rendre visibles les recherches et dispositifs présentés à ces occasions. Les articles qui composent cette revue thématique prennent donc soit la forme de textes scientifiques, soit celle de textes visant le partage de pratiques.

Les formations professionnalisantes cherchent à former des professionnels exerçant une activité savante et non routinière tout en restant une activité pratique et réflexive (Lemosse, 1989; Schön, 1994). Pour ce faire, elles tentent de lier des savoirs académiques et scientifiques avec des savoirs plus proches de la pratique. Elles ont besoin de ces deux types de connaissances et ne peuvent donc pas être conçues comme des formations uniquement théoriques, ni uniquement pratiques. Dans tous les domaines, que l'on parle de formation d'ingénieurs (Zaid & Lebeaume, 2015), d'enseignants (Vanhulle, 2015) comme de toute autre formation à des professions adressées à autrui (Maubant, 2013) pour ne citer que ceux-ci, l'alternance est vue comme une opportunité pour mettre des savoirs scientifiques en application dans la pratique, pour découvrir et construire de nouvelles pratiques, pour analyser son activité et induire de nouvelles théories ou encore pour effectuer un travail d'auto-référentialisation (Gremion, 2020).

Les conceptions de l'alternance varient fortement d'une institution à l'autre, tant dans son mode d'articulation que dans l'importance qui est donnée aux parties théorique et pratique de la formation.

Au niveau de l'organisation entre les lieux et moments de formation, principalement trois formes d'alternances sont identifiées par Jorro (2007) : tout d'abord, une alternance juxtapositive, construite sur la séparation entre théorie et pratique, dans laquelle les différents moments et types de formation

1. Contact : christophe.gremion@ifpp.swiss

2. Contact : meline.zinguinian@hepl.ch

3. Dans la suite du texte, seul le masculin sera utilisé. Il renvoie naturellement à des collectifs mixtes.



entrent en concurrence, sans aucune coordination. Ensuite, une alternance intégrative qui met étroitement en relation les moments et les lieux distincts de formation. Zaid et Lebeaume (2015) relèvent que cette alternance peut être vue de manière déductive (applicationniste), qui développe le genre professionnel ou inductive (constructiviste), qui permet également de prendre conscience de son propre style professionnel. Enfin, une alternance projective peut être envisagée, qui permet de mélanger les temps et les lieux de formation afin de les faire dialoguer, de mettre en discussion les différents systèmes de valeurs et de soutenir l'éthos professionnel de la personne en formation. Dans cette dernière conception, il est à noter que l'alternance se distancie d'une pure ingénierie de formation pour se préoccuper plus particulièrement de la pédagogie et de l'apprentissage.

Au niveau de l'importance donnée aux temps et lieux de formation, les possibilités sont multiples. Citons quelques exemples : les stages filés qui peuvent proposer quelques périodes de pratique par semaine durant toute une année, les stages-blocs qui se concentrent sur une à plusieurs semaines sur le terrain, les semestres complets de stage ou encore la formation en cours d'emploi qui, elle, inverse le rapport entre les deux lieux de formation, le temps principal étant celui du terrain que l'acteur quitte, de temps à autre (journées, semaines, semestres là aussi), pour rejoindre une institution de formation.

La dimension organisationnelle de la formation ne suffit pas en soi à développer la professionnalisation. Ainsi, dans pratiquement toutes les ingénieries d'alternance, des dispositifs d'accompagnement ou de médiation (Donnay & Charlier, 2008 ; Jorro, 2012) sont proposés pour permettre de soutenir l'autoévaluation des personnes en formation, leur posture réflexive, l'exploitation de leur expérience ou pour que les savoirs académiques puissent être mobilisés dans une situation nouvelle. Ce travail permet la construction des savoirs de la pratique, des savoirs pour la pratique et des savoirs sur la pratique (Maubant, 2007).

Si les formes de l'alternance sont diverses et les ingénieries variées, il en est évidemment de même pour les dispositifs d'évaluation soutenant ou certifiant la pratique. Quel est l'objet de l'évaluation ? L'observation est-elle centrée sur la pratique en situation réelle, sur un récit de la pratique, sur la résolution d'une tâche complexe, sur une simulation ? Par rapport à quel référentiel la pratique est-elle évaluée ? A-t-on un modèle du bon professionnel ? A-t-il de la liberté dans son action ? Doit-il correspondre à un genre professionnel admis comme souhaitable ou peut-il mettre en évidence son propre style professionnel ? (Gremion & Coen, 2016) Qui évalue la pratique professionnelle ? Est-ce le centre de formation, les acteurs du terrain, la personne en formation ? (Zinguinian & André, 2017) Ou l'évaluation est-elle le fruit d'un travail collaboratif ?

Toutes ces questions sont au cœur de cette revue thématique qui s'organise en trois grandes parties :



1. **Les dispositifs de formation en alternance.** Cette partie regroupe des textes présentant des ingénieries de formation dans lesquelles l'alternance est mobilisée pour développer la professionnalisation des personnes.
2. **Les dispositifs d'évaluation de la pratique.** Cette partie regroupe des textes présentant des modalités d'évaluation de la pratique dans des formations en alternance à visées professionnalisantes.
3. **Les effets des différentes ingénieries sur la professionnalisation.** Cette partie regroupe des textes présentant des recherches scientifiques qui tentent d'analyser les effets des dispositifs de formation et d'évaluation sur la professionnalisation des personnes.

Les résumés⁴ seront articulés dans la suite de ce texte introductif de manière à donner corps à chacune des trois parties qui composent ce numéro.

Partie 1 : Les dispositifs de la formation en alternance

Les deux premiers articles décrivent, analysent, évaluent les curricula de diverses formations en alternance.

Catherine Tobola Couchepin et Danièle Périsset décrivent le dispositif de formation à l'enseignement au degré primaire, en alternance, élaboré par la Haute école pédagogique du Valais. Ce dispositif mise sur la progressivité des objectifs de formation, à la croisée des didactiques, du transversal et du terrain. L'article rend aussi compte de plusieurs enquêtes qui ont permis de réguler périodiquement le dispositif de formation. Des pistes de développement, relatives à trois points de vigilance, sont enfin évoquées : garder une vision d'ensemble des visées finales et des compétences professionnelles attendues ; mettre en lumière les zones grises ; multiplier les espaces de réflexion collaborative alliant théorie et pratique.

Josianne Caron, Liliane Portelance et Abdellah Marzouk s'intéressent à la place des connaissances issues de la recherche (CIR) dans la formation des enseignants. En effet, celles-ci sont généralement sous-exploitées par les praticiens. Or, elles représentent des leviers de développement professionnel. Les enseignants associés sont appelés à aider les étudiants dans la mobilisation de CIR. Comment utilisent-ils des CIR lors de rencontres avec leur stagiaire ? Il est question du déploiement de deux approches d'utilisation : transmissive et d'acculturation scientifique. Leurs résultats proviennent d'une étude qualitative réalisée avec trois dyades. L'utilisation des CIR tend progressivement vers une approche d'acculturation scientifique.

L'article suivant discute des modalités de travail proposées ou qui pourraient l'être dans une formation en alternance.

Matthieu Petit, Julie Babin et Marie-Ève Desrochers traitent des possibilités offertes par le numérique de réaliser un accompagnement à distance. Ils expliquent que les stages en enseignement représentent des occasions pour

4. Les résumés ont été initialement produits par les auteurs. Nous y avons apporté quelques modifications dans un souci d'harmonisation. Les résumés originaux se trouvent dans la revue, au début de chaque article.



les étudiants d'explorer d'autres réalités en régions éloignées ou à l'international, mais présentent des défis d'accompagnement, notamment en raison des contraintes liées au déplacement. Pour superviser à distance ces groupes de stagiaires, les dispositifs numériques se développent toujours davantage, mais dans cette communauté d'apprentissage en ligne (CAL), comment les personnes superviseuses ajustent-elles leurs pratiques au service d'une «présence à distance»?

Les deux derniers articles de cette partie abordent les pratiques des formateurs engagés dans des formations en alternance.

Lucie Dionne, Claudia Gagnon et Matthieu Petit s'intéressent aux pratiques de personnes superviseuses universitaires de stages en enseignement. À la suite d'une recension des écrits, cinq cadres de référence identifiant différentes pratiques de supervision ont été analysés. Leur comparaison a amené l'émergence de regroupements d'items qui, une fois organisés en catégories, forment un nouveau cadre d'analyse de pratiques de personnes superviseuses. Contextualisé au domaine de la formation à l'enseignement professionnel, ce cadre composé de cinq fonctions (accompagnement, médiation, collaboration, évaluation et administration) offre des perspectives intéressantes pour l'analyse des pratiques de supervision dans tous les secteurs de formation pratique à l'enseignement.

De leur côté, Liliane Portelance et Josianne Caron explorent la collaboration entre acteurs de la formation. Elles avancent que la formation initiale à l'enseignement pose des exigences de collaboration entre les acteurs des milieux universitaire et scolaire, notamment dans l'organisation des stages au Québec. Or, les cultures institutionnelles sont distinctes. De ce fait, des tensions peuvent émerger. Par ailleurs, la nécessité de se concerter, de coopérer et de maintenir une communication se bute à différents obstacles. Visant à comprendre comment s'actualise la collaboration dans l'organisation des stages en enseignement, elles ont mené des entretiens individuels semi-dirigés avec des responsables universitaires et scolaires. En émergent des similitudes et des divergences quant aux défis à relever pour établir les bases d'une collaboration interprofessionnelle au service des apprentissages du stagiaire.

Partie 2 : Les dispositifs d'évaluation de la pratique

Le premier article de cette partie présente l'évaluation des stages comme dispositif de formation des stagiaires.

La contribution d'Olivier Maes, Agnès Deprit, Marc Blondeau, Stéphane Collonges et Catherine Van Nieuwenhoven vise à vérifier si la coévaluation de stages en enseignement est propice à l'établissement de liens «théorie-pratique». L'étude s'inscrit dans une recherche collaborative à visée compréhensive. Elle est construite sur l'analyse de contenu de seize entretiens de coévaluation issus de deux hautes écoles pédagogiques en Belgique francophone. Les résultats laissent apparaître peu d'articulation de la pratique avec les savoirs appris et, si les théories sont évoquées, elles le sont surtout à des fins d'évaluation, qu'elle soit formative (suggérer des pistes de régulation) ou certificative (déterminer une note).



Les deux articles suivants s'intéressent à la manière d'évaluer la pratique professionnelle lors des stages de formation.

En retracant les étapes et les résultats de la mise en œuvre d'un instrument d'évaluation des compétences des étudiants en stage pour l'enseignement au secondaire obligatoire en Suisse, Méliné Zinguinian et Bernard André mettent en lumière les enjeux de l'évaluation. L'analyse porte principalement sur les notes mises dans les bilans de stage et sur les retours des évaluateurs en vue d'améliorer l'instrument. Les principaux résultats montrent que le nouvel instrument d'évaluation sous forme d'échelles descriptives remplit son rôle de balise sans pour autant amener une baisse massive des notes ni une augmentation significative du nombre d'insuffisances comme les évaluateurs le présageaient. La multiplicité des acteurs concernés par le résultat d'une évaluation certificative permet de comprendre que cet instrument semble influencer davantage le suivi formatif des étudiants en stage, qui est finalement au cœur de leur professionnalisation durant leurs études.

Mylène Leroux, Vincent Boutonnet et Karina Lapointe nous parlent de la révision des programmes de formation à l'enseignement. En effet, leur département a entrepris un changement d'évaluation des stages vers la notation succès/échec. Ce changement a engendré une révision des outils et modalités d'évaluation, s'appuyant sur un travail concerté entre les divers acteurs impliqués dans les stages, pour s'inscrire dans une logique de formation et de développement des compétences. Leur article rend compte de l'expérimentation des nouveaux outils et modalités d'évaluation par divers acteurs concernés par les stages, à partir des données d'un questionnaire électronique complété par une centaine de participants à l'automne 2018. Les résultats permettent de dégager les diverses perceptions des acteurs quant aux bénéfices et défis de ce type de notation, à la clarté et à la convivialité des outils d'évaluation, puis aux aspects positifs et défis rencontrés.

Partie 3 : Les effets des différentes ingénieries sur la professionnalisation

Les deux premiers articles de cette partie analysent la qualité des stages proposés ainsi que la formation des acteurs de l'alternance.

Mylène Beaulieu, Yves Chochard, Annie Dubeau, Camille Jutras-Dupont et Isabelle Plante présentent la validation de la version française de l'échelle de mesure de la qualité des stages offerts en milieu de travail (QSMT) qui a été réalisée en contexte québécois auprès d'un échantillon de 293 élèves francophones engagés dans un programme de formation professionnelle (FP) en alternance travail-études. La procédure test-retest a indiqué des indices de cohérence interne et une stabilité temporelle très acceptable pour l'instrument de mesure. En ayant recours à des analyses factorielles exploratoire et confirmatoire, les indices obtenus ont permis de valider une structure à trois facteurs : «la planification du stage», «le soutien offert au stagiaire» et «la formation du stagiaire». Cette étude dote les chercheurs d'un instrument permettant d'identifier avec précision le rôle de ces trois dimensions dans l'expérience scolaire des élèves qui doivent réaliser un stage en milieu de travail pendant leur formation professionnelle.



Glorya Pellerin, Liliane Portelance, Isabelle Vivegnis et Geneviève Boisvert nous parlent de la formation initiale en enseignement au Québec qui se déroule alternativement en milieu universitaire et en milieu scolaire. Dans ce contexte, l'enseignant associé a un rôle crucial et complexe à jouer auprès du stagiaire. Il est encouragé à suivre une formation qui vise à le guider dans l'exercice de ce rôle. 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 sur la construction de l'identité individuelle et collective d'enseignant associé.

Les quatre articles suivants abordent différents dispositifs de formation soit globaux au sens où ils structurent l'entier de la formation, soit spécifiques parce qu'ils en représentent seulement une pièce.

Christophe Gremion compare deux systèmes de formation duale par alternance, l'un en partenariat privé-public (PPP), l'autre en école à plein temps proposant des parties pratiques intégrées (PPI). Sur la base de 12 entretiens semi-directifs, il cherche à comprendre leurs fonctionnements et à savoir si ces deux filières offrent les mêmes opportunités en termes de formation, d'employabilité et de professionnalisation. Les résultats mettent en évidence que les systèmes présentés peuvent être qualifiés « d'alternance juxtapositive » et que la communication est insuffisante entre les lieux de formation. Toutefois, les situations réelles rencontrées dans le PPP représentent un avantage en termes d'employabilité et d'appréciation de la formation.

De son côté, Marcos Maldonado explore les potentialités didactiques d'un dispositif en alternance créé et utilisé à l'Université de Buenos Aires, Argentine, dans la formation des enseignants de langues pour le degré secondaire. À partir de la notion de systèmes d'activités en interaction, d'activité inter/intra-psychique et de réflexivité collective et individuelle, les discours des étudiants en formation et les interactions verbales, écrites, contenus dans ces dispositifs sont analysés afin d'observer les situations de l'alternance qui sont mises en interaction et la manière dont elles favorisent le développement professionnel. Les résultats montrent que les dispositifs mettent en évidence les synergies existantes entre des situations d'interactivité et des situations d'intra-activité. Par ailleurs, l'alternance entre discours monologiques et dialogiques typiques de ces dispositifs permet de confronter les interprétations des expériences vécues sur le terrain lors de l'analyse de l'activité, en prolongeant de cette manière l'activité productive de l'action.

Marc Blondeau, Anaïs Laurent et Catherine Van Nieuwenhoven présentent une recherche sur le développement professionnel d'étudiants ayant participé à des entretiens d'autoconfrontation (AC) dans le cadre d'une recherche doctorale. Ces entretiens avaient pour objectif de mener les étudiants à l'expression simple de ce qui a été vécu pendant leurs séquences de cours filmées, sans générer d'apprentissages consécutifs à ceux-ci, en référence aux AC de premier niveau selon Theureau. Cependant, la littérature pointe les AC comme un levier de développement professionnel puissant par le discours même d'un sujet sur son activité, adressé à autrui. Les auteurs les



ont donc interrogés pour savoir si (1), malgré leurs précautions, les AC ont généré de la réflexivité, (2) si cette posture réflexive a été la source de développement professionnel et (3) si ce développement professionnel va dans le sens d'une normalisation des pratiques ou s'il s'inscrit dans une perspective développementale. Les auteurs ont également récolté leurs arguments pour une potentielle utilisation de l'AC dans des dispositifs de formation.

Léa Couturier présente le texte réflexif comme outil de formation visant l'alternance intégrative. En effet, cet exercice demande à l'étudiant d'articuler des références théoriques à sa propre pratique. Tout en mobilisant différents types de savoirs, l'apprenant est invité à développer une posture critique sur ses propres expériences pratiques. De fait, ce dispositif agit comme un potentiel «déclencheur de sens» sur les expériences vécues, offrant une intelligibilité de l'action. Cet outil est largement employé en formation des enseignants, mais qu'en est-il de ses effets, à la fois en termes d'appropriation des savoirs théoriques mais également en termes de développement professionnel? Cet article vise à mettre en lumière les effets du texte réflexif sur l'appropriation du savoir théorique chez trois enseignantes en formation de première année Bachelor ainsi que leur évolution en termes de postures identitaires. La question du guidage et de l'accompagnement des étudiants à la littératie académique dans ce type de dispositif se pose également et quelques pistes sont présentées.

Enfin, les deux derniers articles de cette revue thématique invitent à penser la frontière entre la formation et l'insertion professionnelle des diplômés.

Dans leur article, France Dufour, Liliane Portelance, Glorya Pellerin et Geneviève Boisvert cherchent à comprendre le point de vue de finissants en enseignement sur leur formation initiale au regard de leur préparation à l'insertion professionnelle. 212 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.

Pour terminer, Yves Chochard, Tetyana Ryabets, Caroline Turcotte, Félix-Antoine Cloutier et Marc-Antoine Vallée Lebouthillier présentent une recherche qui décrit l'évaluation d'un nouveau dispositif d'alternance travail-études à l'attention de travailleurs de l'industrie manufacturière québécoise. La formation professionnelle a pour but de les aider à progresser au sein de leur entreprise et à occuper un nouveau poste requérant davantage de qualifications. Au moyen de 63 entrevues téléphoniques semi-directives, l'étude a évalué les effets du dispositif sur la qualité de l'emploi de 25 travailleurs formés. Les principaux effets de la formation concernent la rémunération horaire, le niveau de qualification, la stabilité de l'emploi et les conditions psychologiques. Les conditions physiques et les heures de travail ont été peu impactées par la formation.



Références

- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif* (2^e éd.). Presse Universitaire de Namur.
- Gremion, C. (2020). Accompagner et/ou guider pour aider à la professionnalisation: des pistes pour dépasser le paradoxe. Dans C. Pélissier (dir.), *Notion d'aide en éducation* (p. 33-56). ISTE Editions.
- Gremion, C. et Coen, P.-F. (2016). De l'influence du contrôle dans les dispositifs d'accompagnement. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(3), 11-27.
- Jorro, A. (2007). L'alternance recherche – Formation – Terrain professionnel. *Recherche et formation*, 54, 101-114. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.938>
- Jorro, A. (2012). Préface. L'accompagnement, comme processus singulier et comme paradigme. Dans E. Charlier et S. Biémar (dir.), *Accompagner. Un agir professionnel* (p. 5-7). De Boeck.
- Lebeaume, J. et Zaid, A. (2015). Vers une caractérisation de la formation du CFA ingénieurs 2000. Essai d'objectivation du modèle de l'alternance. Dans A. Zaid et J. Lebeaume (dir.), *La formation d'ingénieurs en alternance : rythmes et temporalité vécus* (p. 167-184). Presses universitaires du Septentrion.
- Lemosse, M. (1989). Le «professionnalisme» des enseignants: le point de vue anglais. *Recherche et formation*, 6, 55-66.
- Maubant, P. (2007). Sens et usages de l'analyse des pratiques d'enseignement: entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants en formation. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 18, 39-48.
- Maubant, P. (2013). *Apprendre en situations: un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*. Presses de l'Université du Québec.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.
- Vanhulle, S. (2015). (Se) former dans l'alternance: des mondes de discours en déséquilibre. Dans K. Balslev, L. Filliettaz, S. Ciavaldini-Cartaut et I. Vinatier, *La part du langage: pratiques professionnelles en formation* (p. 249-279). L'Harmattan.
- Zaid, A. et Lebeaume, J. (2015). *La formation d'ingénieurs en alternance: Rythmes et temporalité vécus*. Presses universitaires du Septentrion.
- Zinguinian, M. et André, B. (2017). Certifier les stagiaires: Le «dur travail» voire le «sale boulot» du formateur en établissement scolaire. *Phronesis*, 6(4), 71-84.