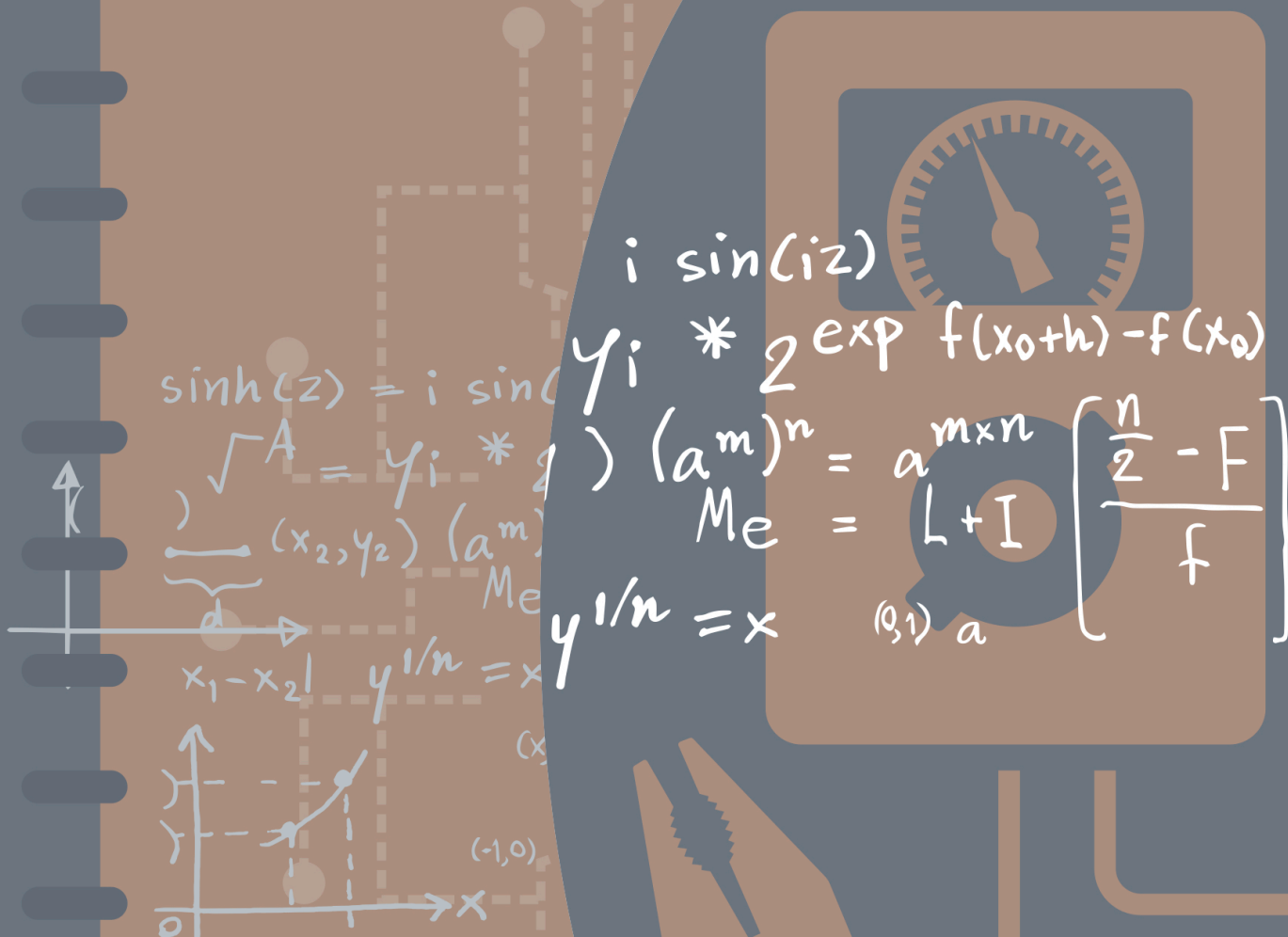




Lorsque l'alternance vient soutenir la professionnalisation



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**





Introduction

Christophe GREMION¹ (Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, Suisse) et **Méliné ZINGUINIAN**² (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@iffp.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 Colognesi 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 retraçant 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 littérature 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.



L'évaluation des compétences professionnelles sur le terrain : De la formation à la certification, une progressivité à interroger

Catherine TOBOLA COUCHEPIN¹ (Haute école pédagogique du canton du Valais, Suisse) et **Danièle PÉRISSET**² (Haute école pédagogique du canton du Valais, Suisse)

Cet article décrit le dispositif de formation à l'enseignement au degré primaire, en alternance, élaboré par la HEP-VS. 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.

Mots-clés : alternance, formation à l'enseignement, compétences, progressivité, évaluation

Introduction

L'évaluation des compétences professionnelles sur le terrain est une question récurrente depuis qu'existent des formations à l'enseignement. Cependant, depuis les transformations des structures de formation à l'enseignement qui ont eu lieu à la fin des années 1990 (Criblez, Hofstetter et Périsset, 2000), l'alternance est au centre des dispositifs qui voient la question de la complexité sociétale du 21^e siècle et celle de l'exigence d'un accroissement de la professionnalisation des futur·e·s enseignant·e·s s'inviter dans les finalités des nouvelles formations à l'enseignement. L'alternance est appelée à faire mieux que l'ancienne idée prévalente, à savoir qu'une « connaissance professionnelle est une connaissance appliquée qui se fonde sur des principes généraux au plus haut niveau et la résolution de problèmes concrets au plus bas » (Gauthier et Mellouki, 2006, p.5) : dans ce modèle applicationniste, les chercheur·e·s élaboraient des modèles d'enseignement que les praticien·ne·s étaient prié·e·s d'appliquer ; les enseignant·e·s expérimenté·e·s légitimé·e·s par les autorités scolaires étaient ensuite chargé·e·s de les transmettre aux novices lors de stages étroitement encadrés.

1. Contact : catherine.tobola@hepvs.ch

2. Contact : danielle.perisset@hepvs.ch



La pédagogie de la formation en alternance a été conçue pour « combler le fossé entre la sphère de la formation (cours, séminaires, exercices, simulations, ateliers,...) et la sphère de la production (stage pratique dans le milieu du travail réel) » (Akkari et Herr, 2005, p. 2). Borges (2005, p. 39) rappelle cependant que le concept est issu de l'enseignement professionnel et technique, qu'il apparait dans les années 1980 seulement en éducation et que si ceux qui le convoquent souhaitent toujours « une articulation entre théorie et pratique », la concrétisation de cette articulation n'est pas toujours évidente.

C'est pourtant bien à la concrétisation de cette articulation – et non juxtaposition – que les responsables de programme de la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS) se sont attelé·e·s dès la création de l'Institut tertiaire de formation à l'enseignement au début des années 2000. Dans le cas des formations à l'enseignement, la proposition de Perrenoud (1998, p. 16) a été ici prise à la lettre : « La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception ». Une formation à l'enseignement se doit de prendre en compte les différents paramètres tant scientifiques que pragmatiques permettant de réaliser l'idée d'une formation dite en « alternance intégratrice » (Périsset *et al.*, 2006a) afin de bien marquer la dynamique du processus de construction des compétences professionnelles.

Le présent article souhaite : rendre compte des dispositifs d'accompagnement mis en place à la HEP-VS et destinés à soutenir les professionnel·le·s qui accueillent les stagiaires dans leurs classes ainsi que les formatrices et formateurs en institution ; mettre en évidence les points de synergie permettant de tisser des ponts entre savoirs *de* la pratique, *pour* la pratique et *sur* la pratique (Maubant, 2007 ; Schön, 1994) ; relater les dispositifs d'évaluation certificative des compétences professionnelles et enfin, rendre compte de la réception de ces dispositifs par les étudiant·e·s et les professeur·e·s qui les ont expérimentés. Cette analyse permettra l'identification de points de vigilance dont il s'agira de tenir compte lors d'une prochaine régulation du curriculum de formation.

Le cadre théorique : les fondements de la construction des compétences professionnelles

Depuis plusieurs décennies, les réflexions théoriques et scientifiques sur les conditions favorables à la construction de compétences professionnelles en formation à l'enseignement ont produit nombre de propositions pertinentes. Plusieurs aspects nous intéressent ici : d'abord celui de la *réflexivité* nécessaire pour construire un agir professionnel expert, tourné vers les apprentissages des élèves ; ensuite la question du développement professionnel sur les deux axes indissolublement complémentaires que sont la formation en institution et la formation sur le terrain ; enfin, la progressivité des objectifs de formation en tant que facteur de construction efficace des compétences professionnelles.

La réflexivité pour construire un agir professionnel expert

Dans son livre fondateur du mouvement prônant une formation à la réflexivité en formation à l'enseignement, et donc à une formation en alternance



que nous qualifions d'*intégratrice*³ (Périsset *et al.*, 2006a), Schön (1994) appelle à un programme de «recherche réflexive [...] préparé à partir d'un dialogue entre chercheurs réflexifs et chercheurs praticiens. [...] Les rôles du praticien et du chercheur auront des frontières perméables [...]» (p.382). L'enseignant·e réflexif·ve trouvera particulièrement intéressante la technologie éducationnelle qui aide l'élève à prendre conscience de ses propres compréhensions intuitives, à trébucher dans des confusions cognitives et à explorer de nouvelles avenues pour comprendre et agir. Les notions de responsabilité, d'évaluation et de supervision y acquerront de nouvelles significations (Schön, 1994, p.392). La réflexivité n'est pas innée ni intuitive, ni due au hasard : cette compétence se construit dans un cadre de formation structuré et structurant, à l'aide d'outil et de l'accompagnement de formateurs et formatrices en institution et sur le terrain (Buysse, 2011 ; Buysse, 2009).

C'est dans ce cadre que se joue la construction d'un *savoir professionnel*, dans le sens où l'entendent notamment pour l'enseignement Buysse et Vanhulle (2009) : les *savoirs théoriques*, issus de la recherche scientifique, seront tissés avec des *savoirs issus de l'expérience du terrain*, l'un et l'autre s'éclairant, se nourrissant, se donnant réciproquement sens et légitimité. Le développement professionnel se construit autant des savoirs professionnels, issus de l'intégration des savoirs théoriques, scientifiques que des savoirs de la pratique, savoirs pragmatiques. Ces deux types de savoirs, lorsqu'ils s'intègrent l'un à l'autre deviennent *professionnels* et sont reconstruits, transformés, personnalisés (sans être pour autant détournés ou instrumentalisés).

Un agir professionnel tourné vers les apprentissages des élèves

Ces éléments rejoignent les constats de Boudreau (2001) pour qui un stage est réussi à partir du moment où le stagiaire prend en compte non plus ses propres émotions et préoccupations, mais les indices d'incompréhension et de compréhension des élèves. Une fois identifiés, la planification est réalisée en fonction du contenu et des élèves. Cette compétence, d'après Boudreau, se construit notamment grâce à l'intervention des enseignant·e·s qui accueillent les stagiaires dans leur classe. Saujat (2004) a bien montré quelles étaient les préoccupations des novices : les stagiaires sont soucieux de «prendre» et «tenir» la classe (c'est-à-dire s'assurer du calme et de l'attention des élèves et du groupe-classe) avant de la «faire» (c'est-à-dire permettre l'entrée dans les apprentissages) alors que les enseignant·e·s expérimenté·e·s savent que «faire» cours et favoriser une entrée rapide dans les apprentissages, leur permet de «prendre» l'attention des élèves et de «tenir» la discipline de la classe.

3. Lors de la construction de la HEP-VS (début des années 2000), l'adjectif «intégratrice» (pour qualifier l'alternance) a été préféré à celui d'«intégrative» en raison de la dynamique même du mot : il s'agit de dépasser la juxtaposition des formations en institution et sur le terrain que peut suggérer les mots «alternance intégrative» et de favoriser de manière active, proactive et interactive, l'imbrication de ces deux espaces de formation certes distincts mais inextricablement complémentaires, même si, dans l'esprit de celles et ceux qui se forment à l'enseignement, ces lieux restent encore bien souvent séparés, voire opposés. En 2020, nous maintenons notre choix de la dynamique que contient le suffixe «trice» de «intégratrice», ce suffixe ayant pour étymologie la notion «d'agent», d'acteur actif, agissant et construisant l'alternance sans hiérarchie, plutôt que l'adjectif «intrégrative», dont le suffixe suggère une relation de cause à effet.



Le développement professionnel sur le terrain et en institution : le défi de la complémentarité

Le stage est crucial dans le développement professionnel des jeunes qui se destinent à l'enseignement et pour la construction de leur développement professionnel. Bien souvent, les jeunes en formation rejettent l'institut et ses «savoirs théoriques déconnectés» au profit de ce que leur enseigne le «terrain de la vraie vie». C'est que, comme le relève Cohen-Scali (2000, p.55), les caractéristiques identitaires dépendent «à la fois de la structure stable des identités individuelles et des pressions de la situation. [...] La motivation à faire évoluer son identité prendrait essentiellement sa source dans des questions fondamentales liées à la connaissance de soi et à des repères pour guider l'action». Dans un effort de régulation du conflit cognitif révélé, les caractéristiques individuelles s'estompent au profit des caractéristiques de la collectivité dans laquelle le sujet s'inscrit et se structure. Les jeunes en formation vont donc apporter plus de crédit à ce que leur apportent les professionnel·le·s du terrain dans lequel ils et elles souhaitent s'inscrire plutôt qu'aux apports «théoriques» du lieu à quitter, celui des études en institut de formation.

Comprendre ce processus est essentiel pour saisir l'élément-clé qui va permettre à l'institut de formation de promouvoir un programme permettant de réaliser l'alternance intégratrice. Il s'agit, comme le propose Schön (1994), de réaliser un dialogue entre professionnel·le·s du terrain et formatrices et formateurs en institution, de clarifier les rôles de chacun·e, de les coordonner et de les rendre complémentaires, étroitement imbriqués, liés, indispensables pour l'écologie du dispositif de formation.

La progressivité pour construire une formation efficace

Construire un dispositif de formation à l'enseignement, c'est construire une didactique de la formation professionnelle. Un concept didactique nous intéresse donc particulièrement ici, celui de *progression* ou de *progressivité* : «La notion de progression, en ce qu'elle touche à l'organisation temporelle des enseignements et à l'expérience du temps, constitutive des apprentissages, est centrale dans toute réflexion didactique [...]. L'activité de programmation de l'enseignant s'inscrit en effet dans un ensemble de contraintes, dont celle des programmes, ce qu'on désigne par le terme de curriculum» (Nonnon, 2010, p.2-3).

Lebeaume (2000, p.95) rappelle que «le terme de progressivité ne se confond pas avec celui de planification ou de programmation car il met l'accent sur les progrès des élèves» : «La progressivité est liée aux rythmes temporels (organisation d'événements dans le temps), à la récurrence des événements, aux lieux de l'alternance (institut de formation et terrain du stage), aux apprentissages attendus et à la temporalité dans le processus de formation» (Lebeaume, 2018, p. 3-4).

C'est en tenant compte des présupposés décrits ci-dessus (la formation à la réflexivité ; les apprentissages des élèves comme indicateurs d'une formation réussie ; l'indispensable complémentarité de la formation en institution et de la formation sur le terrain ; la progressivité des objectifs de formation) que la formation de la HEP-VS a été élaborée.



Le contexte : description des instruments de formation à la réflexivité de la HEP-VS

Le dispositif de formation *par et à la réflexivité* prend différentes formes. Ainsi, un cours dit d'*intégration* et un dispositif de *mentorat* sont filés sur les trois ans de formation. Divers instruments accompagnent les étudiant·e·s tout au long de leur parcours, par exemple le *référentiel de compétences*, le *journal de bord* (Truffer Moreau, 2006), le *portfolio* (Buysse et Renaulaud, 2014) sur lequel se fonde, en fin d'étude, la *présentation critique du portfolio* (Buysse, 2011 ; Buysse et Vanhulle, 2009). Cette soutenance est un des trois volets de l'examen final et certificatif. Par rapport à la formation en institution et à sa coordination avec les stages, les étudiant·e·s sont tenu·e·s de réaliser quelques tâches dites *liées* (clairement annoncées dans le document décrivant le stage et les attentes institutionnelles à son propos). Au retour en institution, l'analyse collective des travaux réalisés dans le cadre de ces tâches liées permet à l'étudiant·e d'interroger son agir professionnel et d'élargir l'éventail des possibles, de donner du sens, *a posteriori*, aux actions didactiques et pédagogiques posées sur le terrain à l'aide de la littérature scientifique pertinente. Un suivi est réalisé dans le cadre du *mentorat*, où les groupes restent stables pendant toute la durée de la formation, permettant la construction d'un climat de confiance et de sécurité qui favorise une expression authentique. Ces rencontres de préparation puis de bilan de chaque stage soutiennent l'analyse individuelle et collective de situations particulières et l'émergence de propositions de régulations à expérimenter à une autre occasion.

Depuis 2013 (Tobola Couchepin et Ramillon, 2019), un séminaire d'*analyses de pratique* est mis en place en petits groupes lors de la dernière année de formation. Ce séminaire qui recouvre toutes les didactiques disciplinaires permet la mutualisation d'événements remarquables, de situations particulières ou qui interpellent. Une recherche collective des régulations et solutions utiles pour la pratique est menée, en partant d'une analyse didactique de la situation. Ainsi les étudiant·e·s effectuent des analyses théoriques en mobilisant un questionnement didactique (générique ou disciplinaire) et engagent une réflexion en termes d'obstacles et d'empêchements rencontrés par les élèves pour proposer des régulations adéquates (Tobola Couchepin, *à paraître*).

Dans le cadre de cet article, nous ne détaillerons pas davantage les dispositifs énoncés ci-dessus bien qu'ils jouent un rôle important dans la construction des compétences professionnelles et dans le processus d'évaluation finale certificative. Nous allons nous intéresser plus particulièrement aux dispositifs et outils qui entourent la *formation sur le terrain*, le *dispositif d'intégration des maître·sse·s de stage* (appelés « praticien·ne·s formateur·trice·s », soit PF) mis en place par la HEP-VS dans le processus formateur de la construction des compétences professionnelles ; nous allons enfin prendre connaissance de la place accordée aux objectifs de stage, de leur progressivité et des procédures qui permettent de vérifier leur atteinte et de valider (ou non) la réussite des stages puis celle de la formation lors de l'examen final certificatif. Ces éléments permettront d'esquisser des points de vigilance pour les futures régulations du plan d'études.



L'organisation du curriculum de formation à la HEP-VS

Commençons par le début : la structuration du curriculum⁴. Selon les dispositions légales qui organisent la HEP-VS, le dispositif de formation est organisé en cinq domaines et huit champs (voir le tableau 1) qui abordent les conditions-cadres de l'enseignement (champs 1 et 2), les questions d'enseignement et d'apprentissage (champs 3 à 7) et enfin la « formation aux pratiques professionnelles » (champ 8).

		Domaines de formation imposés par la loi					
		A	B	C	D	E	A
Champs professionnels							
Conditions cadre de l'enseignement	Société et Institution	Formation pédagogique, psychologique et sociologique	Didactique générale et didactique des disciplines	Formation pratique	Formation scientifique aux diverses disciplines	Formation artistique et culturelle	Initiation à la recherche
	Ecole et Développement						
Enseignement et apprentissage	Organisation de la vie et du travail scolaire						
	Planification - Réalisation - Evaluation						
	Développement de l'enfant et hétérogénéité						
	Introduction aux didactiques						
	Enseignements spécifiques à la mention élémentaire						
Enseignements spécifiques à la mention moyen							
Acteur de l'enseignement	Formation aux pratiques professionnelles						

Tableau 1 : Les champs de formation professionnels au croisement des domaines de formation imposés par la loi sur la HEP-VS (Andrey, 2013)

C'est le dernier champ, le champ 8, qui nous intéresse particulièrement ici puisque s'y joue l'alternance intégratrice qui articule le plus étroitement possible la *formation en institution (les champs 1 à 7)* et la *formation sur le terrain (les stages)*. Relevons que le référentiel de compétences institutionnel qui soutient cette alternance est organisé en quatre axes : i) enseigner et former ; ii) réfléchir sur sa pratique, iii) éduquer et former, iv) travailler en équipe. Ces axes regroupent les 15 compétences à construire au cours de la formation (voir Annexe I).

Les objectifs de stage et l'évaluation de leur atteinte à l'issue du stage

Durant la formation, six stages différents sont proposés. Ils prennent place sur chaque semestre de formation. Les *objectifs de stage* ont été pensés en fonction d'une progressivité liée à ce qui est attendu d'un·e jeune professionnel·le (voir le tableau 2). Une grille d'analyse accompagne chaque stage. Elle est

4. À propos de la construction des curriculums de formation dans le cadre des formations à l'enseignement en Valais, voir Périsset, 2019.



structurée d'une part autour de dix *critères de base*⁵ relatifs au cadre éthique et déontologique du métier (à noter que ces critères doivent impérativement être « acquis » et un critère de base « non acquis » signe l'échec du stage et oblige l'étudiant·e à le refaire) et, d'autre part, autour de *critères spécifiques* relatifs aux objectifs posés pour chaque stage. Construits dans une intention de progressivité, ils sont différents à chaque étape (pour les détails, voir *infra* le tableau 5). En fin de formation, l'ensemble des compétences est évalué lors de l'examen sur le terrain (présenté ci-après).

Formation initiale Nouveau plan d'études			
Formation de terrain dès la volée 2013			
1 ^{re} année	Semestre 1 3 crédits ECTS	Stage 1 3 semaines	Sensibilisation à la profession : immersion
	Semestre 2 3 crédits ECTS	Stage 2 4 semaines	Enseignement / apprentissage : hétérogénéité et évaluation
2 ^e année	Semestre 3 4 crédits ECTS	Stage 3 4 semaines	Enseignement / apprentissage : planification et réalisation
	Semestre 4 4 crédits ECTS	Stage 4 4 semaines	Enseignement / apprentissage : communication
3 ^e année	Semestre 5 6 crédits ECTS	Stage 5 5 semaines	Gestion autonome
	Semestre 6 10 crédits ECTS	Stage 6 7 semaines	Responsabilité professionnelle

Tableau 2 : La progressivité des objectifs de stage tout au long de la formation à la HEP-VS (Andrey, 2013)

5. Les 10 critères de base, identiques tout au long de la formation, sont :

1. Accomplir les tâches prévues ;
2. Assurer une bonne coordination du travail avec les PF (disponibilité en dehors des heures de classe) ;
3. Communiquer aux praticiens-formateurs les objectifs poursuivis et les méthodes appliquées (transparence) ;
4. Être capable de coopérer avec les PF, les autres intervenants et ses pairs (répartition des tâches) ;
5. Être capable de porter un regard critique sur son enseignement et d'apporter les réajustements nécessaires ;
6. Respecter les règles et les directives (ponctualité, sécurité, règles de fonctionnement de l'école, directives) ;
7. Être ouvert au dialogue sur les sujets de l'enseignement, l'école, la profession avec les PF, le·la partenaire du duo (pair), les élèves, le·la superviseur·e de la HEP ;
8. Ne transmettre des informations concernant la personnalité, l'environnement ou la situation scolaire et familiale d'un élève que si elles contribuent à éclaircir la situation et toujours pour le bénéfice et non au détriment de l'enfant (secret de fonction) ;
9. Assurer dans toutes les activités de l'école et sur les abords de celle-ci : l'intégrité psychique des enfants (éviter des pratiques répressives, humiliantes, le dénigrement de personnes en présence d'autres, les railleries et la ridiculisation par l'emploi d'expressions péjoratives pour qualifier certains traits de caractère ou de milieu, etc.) et leur intégrité physique (respecter les prescriptions légales ; considérer les recommandations en vigueur en matière de sécurité à l'école ; exemple : www.safetytool.ch) ;
10. Traiter avec respect tous les élèves malgré leurs différences (façon de penser, aptitudes, genre, religion, origine familiale, apparence, etc.)



Une *supervision pédagogique* a lieu au cours de chaque stage : un formateur ou une formatrice HEP vient observer, en présence du PF, une leçon et évaluer le degré d'atteinte des objectifs de stage. Les stagiaires fournissent au préalable un dossier comprenant des analyses *a priori* (analyse des conditions – contexte de la classe et spécificités des élèves ; analyse conceptuelle – objet d'enseignement et ses particularités ; analyse didactique de la leçon menée – obstacles des élèves et régulations anticipées). La supervision est suivie d'un *entretien* tripartite (entre stagiaire, PF et formateur·trice HEP) d'explicitation, de clarification (Acheson et Gall, 1993 ; Vianin, 2019).

Les entretiens de supervision pédagogique suivent un canevas précis :

- d'abord une réflexion et auto-évaluation de l'étudiant·e,
- ensuite un questionnement didactique et/ou pédagogique,
- puis, un retour sur les critères d'évaluation du stage,
- enfin la formulation d'un objectif de formation par le formateur ou la formatrice HEP, objectif à travailler au cours du prochain stage.

La formatrice ou le formateur HEP qui vient en supervision insiste sur le développement professionnel en cours et prend appui sur les pratiques observées pour questionner les stagiaires. Le·la PF intervient également et peut placer la pratique observée dans le contexte global du stage, des progrès effectués (ou non) par le ou la stagiaire. Chaque partie (stagiaire, PF, formateur·trice HEP) rédige ensuite un rapport structuré (de la même manière pour tous) par les objectifs de formation du stage (appréciation sur une échelle à quatre points⁶ et commentaires). L'analyse des rapports déposés par les formateurs·trices HEP, les PF et les stagiaires détermine la réussite du stage ou dans quelle mesure, pour quels objectifs, il y a des régulations à entreprendre, dans une répétition du stage ou au cours du prochain stage (dans ce cas, la progression dans la formation se poursuit) (voir le tableau 3).

Si critère de base non acquis ou deux critères spécifiques «--»	⇒	Le stagiaire doit refaire son stage complètement
Si un critère spécifique «--»	⇒	Le stagiaire continue son parcours avec le stage suivant MAIS il est réévalué par rapport au critère spécifique qualifié de «--»

Tableau 3 : L'évaluation des objectifs lors des stages : procédure

La formation des praticiens-formateurs, chevilles ouvrières de la formation en alternance

L'accompagnement de la formation sur le terrain a été l'objet d'une attention particulière. Ainsi, anticipant l'entrée en formation des premières cohortes d'étudiant·e·s de la HEP-VS, une *formation* destinée aux PF a été organisée (Truffer Moreau, 2001, 2011).

Ces PF doivent assumer des fonctions essentielles à la formation en alternance, soit des fonctions d'*encadrement* (didactisation du stage, contrôle

6. Soit une (auto-) appréciation qualifiée de très bonne «++», bonne «+», insuffisante «-», nettement insuffisante «--».



et maintien de la mise en œuvre des choix didactiques pour le stage : encadrement des moments de réflexivité), *d'intégration* (faire des liens avec les collègues, la direction, les inspecteurs ou inspectrices de la scolarité obligatoire), *d'accompagnement* (gestion du processus global de formation, coaching émotionnel), de *formation* (démontrer, initier, solliciter les pratiques professionnelles, coaching réflexif), *d'évaluation* (poser un regard formatif sur les actions de l'étudiant·e) et de *garant du suivi des apprentissages des élèves* de la classe de stage (connaître ses élèves et pouvoir accompagner les stagiaires dans leur manière de mettre en pratique les différentes formes d'évaluation). Les PF doivent en outre assurer les principales transitions :

- de l'étudiant·e (qui « fait pour répondre à la demande de l'institut de formation ») vers l'enseignant·e novice (qui enseigne et veille à ce que les élèves apprennent) ;
- d'une perception du métier héritée des souvenirs d'années passées en tant qu'élève vers une perception professionnelle du métier et de sa complexité ;
- de l'intuition subjective, de l'opinion personnelle vers une démarche d'enquête, d'investigation, d'expérimentation qui permet aux professionnel·le·s de convertir une situation délicate, indéterminée, « douteuse » (Thiévenaz, 2017, p. 89) à propos de laquelle le pouvoir d'agir échappe, en une situation claire, cohérente, réfléchie qui permet l'*institution* d'un problème identifié, défini et énoncé, et qui ouvre la porte aux actions potentiellement régulatrices et, partant, au contrôle du sujet sur son action professionnelle.

Être un·e enseignant·e dit « modèle », prêt à montrer une pratique à imiter, ne suffit pas pour accompagner la construction des compétences professionnelles, surtout dans la vision d'une formation à la réflexivité au sein de dispositifs d'alternance intégratrice. La formation que reçoivent les PF est là pour les aider à construire une posture d'accompagnement réflexif. Elle s'articule sur trois ans, en alternance (formation en institution simultanée avec l'accueil de stagiaires dans sa classe) (voir le tableau 4) et prépare à l'accompagnement des stagiaires notamment dans la réalisation des objectifs de stage posés par l'institut de formation.

Module 1 Phase introductive : De l'enseignant au formateur	Module 2 Phase intégrative Didactisation des stages Analyse des pratiques PF	Module 3 Phase certificative Analyse des pratiques PF
Explicitation et socialisation des pratiques enseignantes (interview) Outils de base pour la conduite d'un stage	Identification – analyse des savoirs en jeu – explicitation et socialisation des pratiques enseignantes Planification – organisation des stages	Éthique Travail de certification : analyse des pratiques PF
Conduite du Stage 1 Dossier de stage Rapport de stage (Éval. Stagiaire) Journal de bord Réf. de compétences PF Fiches portfolio	Conduite des Stages 2-3-4-5 Dossier de stage Rapport de stage (Éval. Stagiaire) Journal de bord Réf. de compétences PF Fiches portfolio	Conduite du Stage 6 (Ex. terrain) Dossier de stage Rapport de stage (Éval. Stagiaire) Journal de bord Réf. de compétences PF Fiches portfolio
Travail d'autoévaluation de fin de module	Analyse a priori du Stage 4 en autonomie	Travail de certification

Tableau 4 : Les modules de la formation des PF (Truffer Moreau, 2011)



Des compétences professionnelles à développer en trois ans : quelle progressivité ?

À l'issue des trois ans de formation à l'enseignement, les compétences professionnelles des jeunes stagiaires sont évaluées lors de la procédure certificative. Il appartient dès lors à l'institution qui évalue de se poser, de manière réflexive, certaines questions à propos des dispositifs formatifs mis en place : ces derniers favorisent-ils vraiment le développement des compétences ? Quelle progression est attendue ? Quelles récurrences sont voulues et à quel rythme ? S'agit-il vraiment d'une progression spiralaire ?

Avant de détailler le dispositif d'évaluation certificative et les attentes finales (référentiel de compétences et protocole d'examen), il convient de présenter de façon plus détaillée les critères spécifiques évalués lors de chaque stage et d'en identifier les liens avec l'évaluation finale. Pour cette analyse, nous focaliserons uniquement notre attention sur les items prescrits, soit ceux qui sont déclarés comme étant évalués lors de chaque stage et lors de l'examen terrain.

Les stages ou comment assurer la progressivité vers l'examen « terrain » certificatif

Comme mentionné, chaque stage est particulier et permet d'évaluer les compétences de base ainsi que les critères spécifiques qui correspondent aux compétences professionnelles attendues en fin de formation.

Les mots-clés des objectifs évalués au cours des différents stages (soit les grilles d'évaluation et les descriptifs qui identifient les compétences à travailler) sont présentés dans le tableau 5. À relever que tous les critères déclinés lors de chaque stage se rapportent *in fine* aux critères de l'évaluation certificative finale. Par exemple, la planification, qui est étudiée et travaillée en institution à l'occasion d'un cours spécifique du premier semestre puis à l'occasion des cours de didactiques spécifiques, n'est évaluée qu'au stage 3. Mais après ce stage 3, si l'évaluation du critère a été positive, la « planification » est considérée comme « acquise » et l'étudiant·e doit continuer à l'exercer au cours des stages suivants, même si ce critère n'est plus formellement évalué jusqu'à l'examen certificatif.

Critères finaux	Choix didactiques	Planification	Accompagnement des élèves	Gestion de classe	Evaluation	Autoévaluation et analyse de pratique
Stage 2			X	X	X	X
Stage 3	X	X	X		X	
Stage 4			X	X	X	X
Stage 5	X		X	X		X
Stage 6	Critère de l'examen final	Critère de l'examen final	Critère de l'examen final	Critère de l'examen final	Critère de l'examen final	Critère de l'examen final

Tableau 5 : Répartition des compétences travaillées lors des stages 2 à 6



Sur la base du tableau 5, plusieurs constats peuvent être faits. Tout d'abord, il est intéressant de mentionner que, sur l'ensemble du cursus, toutes les compétences sont exercées. Lors du stage 6, soit le dernier stage avant l'examen certificatif, tous les critères de l'évaluation finale sont présents : il s'agit d'un moment de bilan et de mise en œuvre simultanée, sans priorisation comme dans les stages précédents, de ce qui a été construit tout au long de la formation.

C'est bien lors de ce dernier stage *en responsabilité* que toute la complexité de l'ensemble des compétences à démontrer devient explicite. Auparavant, la progressivité des objectifs d'un stage à l'autre peut être perçue si l'effort est fait de retourner au document initial, reçu en début de formation, qui décrit l'intégralité du dispositif des stages et permet d'appréhender l'ensemble de la formation « terrain » dans sa complexité.

Dès lors, garder une vision complète du développement progressif des compétences représente un réel défi. Comme mentionné, l'ensemble des compétences n'est pas explicitement évalué à chaque stage avec le risque de rompre une certaine continuité. La mise en perspective du tout est donc laissée à la vigilance des différents acteurs : étudiant·e tout d'abord, puis PF et superviseur·e. Leur rôle est primordial pour soutenir les stagiaires dans leur développement professionnel puisque chacun·e a la charge de mettre en lumière l'ensemble des compétences et sortir de l'ombre les éléments qui restent à travailler.

Le dispositif d'évaluation certificative des compétences professionnelles

Au terme de la formation à la HEP-VS, un dispositif spécifique composé de trois épreuves certificatives a été mis en place (Périsset, 2012). Ces trois épreuves mettent la focale sur des compétences spécifiques et complémentaires :

- *L'examen « terrain »* porte sur les six compétences du champ « enseigner et former » et une du champ « réfléchir sur sa pratique ». L'étudiant·e réalise en classe, en présence de trois expert·e·s désigné·e·s par l'institution⁷, trois séances d'enseignement apprentissage qui sont au centre de l'entretien d'explicitation certificatif qui suit.
- *La présentation critique du portfolio* permet d'argumenter le développement de l'ensemble des compétences professionnelles en les illustrant par des événements clés et des ancrages théoriques. Les réflexions sont présentées devant le groupe d'expert·e·s qui a déjà évalué l'examen « terrain » et a vu l'étudiant·e enseigner. Ce jury peut donc mesurer la cohérence ou la distance entre la pratique montrée au cours d'une matinée et le discours tenu dans le cadre de l'institut de formation.

7. Le jury est composé d'expert·e·s issu·e·s de l'institut de formation (HEP-VS), du terrain (PF qui accueille en stage 6 un·e autre stagiaire que celui qu'il examine) et du Service de l'enseignement du Canton du Valais.



- *Le mémoire de fin d'étude* offre l'opportunité de développer et de soutenir la construction de compétences scientifiques dans la prise en compte et la discussion de questions professionnelles face à trois expert·e·s. Le jury spécifique à cet examen est présidé par le·la directeur·trice de mémoire, un·e expert·e externe spécialiste du domaine (qui peut être un·e enseignant·e du terrain) et un·e formateur·trice de l'institution.

Ces trois épreuves certificatives sont indépendantes, mais elles restent reliées entre elles par le référentiel de compétences institutionnel (Périsset, 2007). Pour être certifié·e, il faut réussir chaque épreuve. En cas d'échec à l'examen terrain, l'étudiant·e a droit à une unique session de remédiation et il doit refaire un stage de cinq semaines avec un·e autre PF, accueillir une nouvelle visite de supervision puis repasser l'examen certificatif avec trois nouveaux experts·es évaluateurs·trices. En cas d'échec à la *présentation critique du portfolio* ou à la *soutenance du mémoire*, l'étudiant·e peut se présenter une seconde et dernière fois devant le même jury.

Comme mentionné ci-dessus, le curriculum de l'institut de formation s'inscrit dans une progressivité déclarée (progrès, rythme temporel, lieux d'alternance, apprentissages attendus, récurrence des événements, Lebeaume, 2018). Présentons à présent de façon plus détaillée les critères de l'examen terrain.

Les critères de l'examen « terrain » de fin d'études

L'examen sur le terrain évalue l'atteinte de sept compétences du référentiel en vigueur au sein de l'institution. Afin de servir l'évaluation certificative, les compétences sont traduites en six critères et indicateurs connus de toutes les parties : l'étudiant·e, le·la PF et les expert·e·s. Les six critères définis sont regroupés en quatre gestes principaux attendus de l'enseignant en fin de formation : planifier, réaliser, évaluer et analyser sa pratique.

La **planification** regroupe deux critères. Le premier concerne les *choix didactiques*. Il s'agit pour l'étudiant·e de démontrer les choix opérés afin qu'ils correspondent aux objectifs et aux besoins des élèves. Pour ce faire, les stagiaires sont tenus d'effectuer une *analyse a priori des conditions* de la classe (caractéristiques générales de la classe, élèves pour lesquels des mesures de différenciation sont mises en place, points saillants d'organisation dont il faut tenir compte, etc.). Ce faisant, ils sont amenés à analyser les savoirs et apprentissages travaillés durant les trois leçons présentées à l'aune de leurs implications didactiques et des concepts afférents. Le second critère porte sur la planification des situations d'enseignement-apprentissage dans la classe. Pour ce faire, l'étudiant·e anticipe les potentiels obstacles et organise la mise en œuvre des conditions qui devraient permettre à chaque élève d'apprendre, quelles que soient ses spécificités ou difficultés.

Deux critères constituent les éléments attendus par rapport à la **réalisation des situations d'enseignement-apprentissage**. Le premier, *accompagnement des élèves dans leurs processus d'apprentissage*, nécessite de prendre en considération la diversité des élèves afin de mettre en place les conditions



optimales et différenciées leur permettant d'apprendre. Afin de réaliser ce critère, les stagiaires doivent, entre autres, soutenir les processus cognitifs et métacognitifs et mettre en évidence les stratégies déployées tout en donnant aux élèves les moyens de gérer de manière autonome leurs apprentissages. Pour ce faire, les étudiant·e·s devraient s'appuyer sur les critères liés à la *planification*. Le second critère, en lien direct avec l'enseignement, gravite autour de la *gestion de classe et du climat à instaurer* afin que les élèves soient dans de bonnes conditions pour apprendre : clarification des attentes, consignes claires, temps d'apprentissage, soutien à la motivation,... Des exemples d'indicateurs permettant d'évaluer ces gestes figurent dans les documents d'évaluation à disposition du jury.

S'agissant des différentes formes de l'**évaluation**, les stagiaires doivent démontrer leurs capacités à *prévoir un dispositif d'évaluation critérié* afin de disposer d'un outil pour observer les élèves durant les processus d'apprentissage, donner des feedbacks différenciés et analyser l'atteinte des objectifs.

Pour finir, afin de démontrer la **capacité à analyser sa pratique**, les stagiaires doivent présenter un discours étayé, montrer qu'ils et elles sont conscient·e·s des éventuelles régulations à apporter et présenter un plan de développement professionnel futur. Il est attendu que les choix didactiques et pédagogiques soient mis en lien avec les concepts théoriques adéquats. Enfin, en analysant de manière critique leur agir professionnel, les étudiant·es en fin de formation évaluent leurs propres compétences, les mettent en discussion et esquissent une perspective de développement personnel futur.

Évaluation du dispositif de formation : des analyses régulières pour une amélioration en continu

Les différents instruments utilisés pour évaluer le développement professionnel progressif des stagiaires tout au long de leur formation jusqu'aux étapes certificatives ont été évalués par la HEP-VS. Leur développement a été soutenu par des premières analyses effectuées dès 2004 (l'institut a ouvert ses portes en 2000) (Périsset *et al.*, 2006a, 2006b; Périsset, 2009). Une première refonte des stages et des outils a été réalisée en 2013. Une nouvelle évaluation a été effectuée en 2018 afin d'envisager une régulation du dispositif de formation. Dans ce cadre, 61 étudiant·e·s ayant achevé leur formation et 45 formatrices et formateurs de la HEP-VS ont répondu à un questionnaire en ligne. Parmi les nombreuses questions traitant de tous les aspects de la formation, plusieurs items étaient en lien avec le terrain et l'alternance intégratrice. Les réponses se déclinaient sur une échelle à 4 points (« 4 » représentant l'adhésion complète à l'affirmation).

De manière générale, le plan d'études est reconnu comme « *permettant de développer une capacité de réflexion approfondie sur la pratique* » (moyenne étudiant·e·s (M.é) : 3.6; moyenne formateur·trice·s (M.f) : 3.5) et comme « *développant les savoir-être et attitudes indispensables à la profession* » (M.é : 3.6; M.f : 3.7)



Sans surprise, toutes les parties ont plébiscité le volet « pratique » de la formation. Par exemple, à l'item « *La formation pratique permet la construction puis l'animation progressive de séquences d'enseignement-apprentissage* », les répondant·e·s se sont positionné·e·s très positivement (M.é: 3.6; M.f: 3.7). S'agissant de l'item « *Les stages assurent une formation de qualité* », les réponses ont également été très positives (M.é: 3.6; M.f: 3.5).

Les résultats obtenus nous encouragent à continuer à soigner et penser de manière coordonnée les modalités d'alternance intégratrice institution-terrain. Par ailleurs, les résultats obtenus confirment les choix institutionnels quant à la progressivité proposée dans la prise en main des enseignements lors des stages. Ils nous invitent cependant à renforcer et aiguïser les liens explicites à effectuer entre la théorie et la pratique. En effet, s'agissant de l'item « *Les commentaires des PF durant le stage favorisent de manière explicite et régulière les liens entre théorie et pratique* » les commentaires des étudiant·e·s sont dubitatifs (M.é: 2.8) alors que les formateur·trice·s de l'institution imaginent que ces liens se font régulièrement (M.f: 3.6).

Il convient de mentionner que les liens entre théorie et pratique sont toutefois bien pris en considération par les outils de formation: « *Les commentaires des mentor·e·s favorisent de manière explicite et régulière les liens entre théorie et pratique* » (M.é: 3.2; M.f: 3.8) et « *Les expériences des étudiant·e·s sur le terrain sont exploitées de manière optimale dans le cadre des cours* » (M.é: 3.2; M.f: 3.7) pour soutenir l'alternance. En revanche, les questions relatives aux liens théorie-pratique ont donné à voir des résultats à prendre en compte pour l'amélioration du dispositif de formation. En effet, en réponse à l'item « *L'usage du portfolio et du référentiel de compétences est un outil indispensable de la mise en relation entre HEP et terrain* », les réponses sont unanimement mitigées (M.é et M.f: 2.6). Ces résultats nous invitent à réguler et à repenser les instruments destinés à accompagner la réflexivité, soit à renforcer la conscientisation du processus de développement professionnel attendu de la formation en alternance. Il s'agirait de mettre plus en évidence le référentiel de compétences et de proposer régulièrement des bilans (auto-évaluations) qui mettent en perspective l'ensemble des compétences travaillées sans perdre de vue leur complexité. Il s'agit bien de renforcer la visibilité du développement professionnel à travers des interactions dans des espaces collaboratifs et réflexifs.

Conclusion : Évoluer et faire évoluer le dispositif de construction des compétences professionnelles par l'alternance – un travail stimulant, jamais achevé

Le présent article souhaite rendre compte des dispositifs d'accompagnement par les professionnel·le·s du terrain (PF) et de la HEP, des points de synergie permettant de tisser des ponts entre savoirs de la pratique, pour la pratique et sur la pratique (Maubant, 2007; Schön, 1994), des dispositifs d'évaluation des compétences professionnelles en fin de formation ainsi que de la réception de ces dispositifs par les étudiant·e·s qui les ont expérimentés.



La progressivité du développement des compétences dans le domaine de la pratique professionnelle et la réception, par le public concerné, des instruments afférents laisse émerger des points intéressants pour poursuivre le développement des dispositifs de formation par l'alternance et pour renforcer les liens à tisser entre savoirs *de* la pratique, *pour* la pratique et *sur* la pratique. Tout d'abord, la photographie de la formation présentée confirme les choix institutionnels réalisés jusqu'à présent quant à l'alternance intégratrice, au suivi des étudiant·e·s et aux dispositifs mis en place pour favoriser la réflexivité. L'analyse des documents de stage montre que chaque compétence est travaillée durant le parcours mais, selon les compétences, de manière spiralaire, lorsque chaque compétence est reprise, travaillée et évaluée directement ou indirectement plusieurs fois durant le parcours de formation.

À la suite des analyses effectuées et au-delà des éléments positifs mis en évidence ci-dessus, plusieurs pistes (non exhaustives) d'amélioration se dessinent. Trois points de vigilance sont identifiés ici :

1. Garder une vision d'ensemble du développement progressif des compétences du début à la fin de la formation : le défi posé aux étudiant·e·s

Étant donné que les compétences se déclinent dans une progressivité définie pour chaque stage et que seuls certains aspects des dites compétences sont évalués, il peut arriver que les étudiant·e·s comme les formateur·rice·s en institution et sur le terrain perdent la vision d'ensemble. Comment renforcer, dès le premier stage la *conscientisation du développement professionnel attendu et évalué* en fin de formation ? Afin de favoriser l'évaluation progressive mais complète des compétences, des pistes innovantes sont proposées, par exemple l'évaluation 360° réalisée dans d'autres Hautes écoles de Suisse romande (Rey et Perruchoud, 2018). Dans ce dispositif, l'étudiant·e fait chaque semestre un bilan par rapport à l'ensemble du référentiel de compétences de son institut ; il confronte son regard à celui de ses pair·e·s et de ses formateur·trice·s afin d'identifier les priorités qu'il lui faut travailler. Ce processus rend visible la manière dont l'étudiant·e personnalise son parcours de formation et favorise son autonomie.

2. Mettre en lumière des « zones grises » : le rôle des formatrices et formateurs en institution

L'analyse du dispositif donne à voir que, pour quelques stages, certaines compétences sont peu, voire pas évaluées. Par exemple, la planification des séances d'enseignement figure explicitement dans les critères de stage uniquement lors du stage 3 et 6. Même si les stagiaires ont besoin de planifier leur enseignement lors de chaque stage, sans une vigilance des actrices et acteurs (stagiaire, PF et superviseur·e), ce critère pourrait rester dans l'ombre et ne pas faire l'objet d'un feedback nécessaire. Dès lors, un espace relativement important est laissé aux formateur·trice·s qui peuvent, lors de la visite de supervision, mettre en évidence les éléments à renforcer en lien avec toutes les compétences visées en fin de formation.



Le suivi personnalisé par les PF, les superviseur·e·s et les différents outils proposés sont là pour favoriser la vision d'ensemble du dispositif. Cette connaissance de l'ensemble est une gageure pour de nouveaux formateurs ou formatrices : relevons ici l'importance d'introduire aux intentions et visées de formation les collègues qui débutent dans l'institution en leur présentant précisément les dispositifs d'alternance choisis et les présupposés théoriques qui les sous-tendent (Barras et Périsset, 2016).

3. Multiplier les espaces de réflexion collaborative alliant théorie et pratique, institution et terrain

La spécificité et la force de la formation terrain de la HEP-VS résident dans les stages successifs qui permettent une rencontre tripartite (stagiaire, PF, superviseur·e) autour d'une situation vécue sur le terrain, dans la classe de stage. Ce retour sur la pratique observée *in vivo* permet un ancrage pragmatique des éclairages théoriques que l'institut de formation propose. Ce temps où le·la superviseur·e, qui représente l'institut de formation, se déplace sur le terrain de la pratique est un moment particulièrement fort pour la réalisation d'une alternance véritablement intégratrice, où l'institution va à la rencontre du terrain, comme le sont les situations vécues en stage qui sont analysées au retour des stagiaires en institut de formation (notamment lors des séminaires « analyses de pratiques » ou en mentorat). La progressivité au sein des espaces de formation sur le terrain et en institution gagnerait à être davantage analysée et soutenue à l'aide de la vidéo formation, au cours des séminaires d'*analyses de pratique* existants (Tobola Couchepin et Ramillon, 2019; Tobola Couchepin, Gabathuler et Michelet, 2019), mais aussi, pourquoi pas, lors des entretiens qui suivent les supervisions. Le tissage par les étudiant·e·s des liens entre savoirs *de* la pratique, savoirs *pour* la pratique et savoirs *sur* la pratique en serait certainement consolidé.



Références

- Acheson, K.A. et Gall, M. (1993). *La supervision pédagogique. Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*. Logiques.
- Akkari, A. et Herr, S. (2005). Introduction: la pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants. Dans A. Akkari et S. Herr (dir.), *La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants: perspectives de recherche en Suisse et au Canada* (p. 2-6). HEP-BEJUNE.
- Andrey, M. (2013). *Étudier à la HEP-VS* [document interne]. Haute école pédagogique du Valais.
- Barras, H. et Périsset, D. (2016). *L'accompagnement des futurs enseignants au degré secondaire: un pari sur le changement et la professionnalisation* (p. 288-291). Congrès ADMEE, Lisbonne. <http://admee2016.ie.ulisboa.pt/index.php/fr/actes/>
- Borges, C. (2005). La formation des enseignants: entre la pratique et la formation à la pratique. Dans A. Akkari et S. Herr (dir.), *La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants: perspectives de recherche en Suisse et au Canada* (p. 7-22). HEP-BEJUNE.
- Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi? *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 65-84.
- Buyse, A. (2009). Médiations contrôlantes et structurantes: une base pour penser la formation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(3), 585-601.
- Buyse, A. (2011). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. Dans P. Maubant et S. Martineau (dir.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (p. 243-284). Presses universitaires d'Ottawa.
- Buyse, A. et Renaulaud, C. (2014). Évolution des médiations dans les écrits réflexifs des étudiants en formation à l'enseignement primaire. Dans L. Portelance, J. Mukamurera et S. Martineau (dir.), *Le soutien au développement et à la persévérance professionnels des enseignants débutants* (p. 55-74). PUQ.
- Buyse, A. et Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel: quels indicateurs? *Questions vives. Recherche en Éducation*, 5(11), 225-242.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. PUF.
- Criblez, L., Hofstetter, R. et Périsset, D. (dir.). (2000). *La formation des enseignant(e)s: histoire et réformes actuelles = Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen: Geschichte und aktuelle Reformen*. Peter Lang.
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (dir.) (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Les Presses de l'Université Laval.
- Lebeaume, J. (2000). *L'éducation technologique*. Pratiques et enjeux pédagogiques. ESF.
- Lebeaume, J. (2018). *Rythmes et alternance. Perspectives didactiques et curriculaires*. Colloque GEVAPP, Martigny.
- Maubant, P. (2007). Sens et usage de l'analyse des pratiques d'enseignement: entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants en formation. Dans *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 18, 39-48.
- Nonnon, E. (2010). La notion de progression au cœur des tensions de l'activité d'enseignement. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 41, 5-34.
- Périsset, D. (2019). Les curriculums de formation à l'enseignement, instruments de coordination des idéaux sociaux. Dans J.-F. Marcel et T. Piot (dir.), *Division et coordination du travail dans l'enseignement et la formation* (p. 141-170). Editions du Croquant.
- Périsset, D. (2012). L'évaluation des candidats-es à l'enseignement primaire en fin de formation: sens de la mesure. Petit tour d'horizon helvétique. Dans R. Etienne et L. Clavier (dir.), *Tensions autour de l'évaluation de la formation des enseignants au niveau des acteurs, des dispositifs et des institutions* (p. 145-164). L'Harmattan.
- Périsset, D. (2009). Former à l'accompagnement et à la supervision pédagogique en stage: enjeux et défis. Les propositions de la Haute école pédagogique du Valais (Suisse). *Éducation et francophonie*. 37(1), 50-67.
- Périsset, D. (2007). Les référentiels de compétences, profils attendus de la professionnalité enseignante. Acteurs et points de vue en Suisse romande. Dans L. Talbot et M. Bru (dir.), *Des compétences pour enseigner: de l'objet social à l'objet de recherche* (p. 87-104). Presses universitaires de Rennes.
- Périsset, D. et Truffer Moreau, I. (2006). La formation sur le terrain à la HEP-VS: le rôle des praticiens-formateurs. *Enjeux pédagogiques, bulletin de la Haute école pédagogique du Berne, du Jura et de Neuchâtel*, 3, 19.
- Périsset, D., Andrey, M., Steiner, E. et Ruppen, P. (2006a). L'alternance intégratrice, une dynamique multiple. Les propositions de la HEP-VS. Dans A. Akkari et S. Herr (dir.), *La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants: perspectives de recherche en Suisse et au Canada* (p. 7-22). HEP-BEJUNE.



- Périsset, D., Andrey, M., Steiner, E. et Ruppen, P. (2006b). Former à la pratique réflexive : les instruments de la HEP-VS. Enquête auprès des étudiants. Dans P.-F. Coen et F. Leuenberger (dir.), *La réflexivité dans les pratiques d'enseignement et de formation. Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 3, 119-133.
- Perrenoud, Ph. (1998). La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception. Contribution à la réflexion sur les programmes. *Pédagogie collégiale*, 11(4), 16-22.
- Rey, J.-P. et Perruchoud, A. (2018, octobre). *Comment évaluer dans un apprentissage par l'action sans cours ? L'exemple de Team Academy*. 5e colloque du Groupe d'évaluation des pratiques professionnelles (GEVAPP), Martigny.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Editions Logiques.
- Thiévenaz, J. (2017). *De l'étonnement à l'apprentissage*. De Boeck supérieur.
- Tobola Couchepin, C. (à paraître). Franchir les obstacles : la force des régulations interactives. Dans E. Bulea Bronckart, K. Balslev, L. Nicolas et V. Laurens (dir.). *Les obstacles*. Éditions Lambert-Lucas.
- Tobola Couchepin, C. et Ramillon, C. (2019). *Vers une régulation du plan d'études des étudiants d'une Haute École Pédagogique (HEP)*. Colloque de l'ADMEE, Lausanne.
- Tobola Couchepin, C., Gabathuler, C. et Michelet, V. (2019, septembre). *Tisser le générique et le spécifique à travers l'analyse didactique de traces. Colloque du CAHR, Delémont*.
- Truffer Moreau, I. (2011). Le dispositif de formation des PF VS : un espace de développement des dynamiques identitaires professionnelles. Dans « *10 ans de HEP, 2001-2011* » (p. 69-72). HEP-VS.
- Truffer Moreau, I. (2001, novembre). Une formation de praticiennes et praticiens-formateurs, pourquoi ? , suivi de HEP/PF : un partenariat pour une formation pratique intégrée. ? *Résonances*, 3, 3-7.
- Truffer, I. (2006, mars). Le journal de bord de formation à la HEP-VS. *Résonances*, 6, 32-33.
- Vianin, P. (2019). *La supervision pédagogique. L'accompagnement des stagiaires*. De Boeck.



Annexe I

Le référentiel de compétences de la HEP-VS

Champ de compétences 1. Enseigner et former

1. Penser son enseignement en lien avec le cadre légal
2. Organiser et conduire des situations d'enseignement / apprentissage
3. Faire des choix didactiques répondant aux objectifs et aux besoins réels des élèves
4. Accompagner les élèves dans leurs processus d'apprentissage
5. Articuler les différents types d'évaluation
6. Gérer la classe de manière à instaurer un climat propice aux apprentissages

Champ de compétences 2. Réfléchir sur sa pratique

7. Prendre sa pratique comme outil d'analyse et comme outil d'auto-formation
8. Utiliser la réflexion sur la pratique comme élément de co-construction d'identité professionnelle
9. Utiliser la réflexion sur sa pratique comme vecteur de changement et d'innovation
10. Utiliser la recherche pour faire évoluer sa pratique

Champ de compétences 3. Éduquer et former

11. Inscrire sa pratique dans un cadre éthique défini
12. Reconnaître les problèmes de société et en tenir compte dans son activité professionnelle
13. Développer chez les élèves le sens des responsabilités, de la solidarité, le sentiment de justice et de citoyenneté

Champ de compétences 4. Travailler en équipes

14. Travailler en équipes éducatives
15. Construire un partenariat efficace avec les différents acteurs impliqués





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

Josianne CARON¹ (Université du Québec à Rimouski, Canada),
Liliane PORTELANCE² (Université du Québec à Trois-Rivières,
Canada) et **Abdellah MARZOUK**³ (Université du Québec à
Rimouski, Canada)

Les connaissances issues de la recherche (CIR) sont sous-exploitées par les praticiens (Dagenais *et al.*, 2007). Or, elles représentent des leviers de développement professionnel (Laugksch, 2000). 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. Nos résultats proviennent d'une étude qualitative réalisée avec trois dyades. L'utilisation des CIR tend progressivement vers une approche d'acculturation scientifique.

Mots-clés : stage en enseignement, connaissances issues de la recherche (CIR), approches d'utilisation de connaissances issues de la recherche, acculturation scientifique, enseignant associé

Introduction

Il est impossible d'occulter le fait que la rare utilisation de connaissances issues de la recherche (CIR) représente un défi actuel en éducation, au Québec, comme ailleurs (Cooper & Levin, 2013; Dagenais *et al.*, 2007). Cette faible utilisation a un impact sur le développement professionnel des enseignants (Dagenais *et al.*, 2007), mais aussi des futurs enseignants (Marion & Houlfort, 2015). Il importe donc de décrire la possible utilisation de CIR dans le contexte de la formation à l'enseignement, un objet de recherche peu étudié à l'heure actuelle. Nous avons voulu comprendre comment l'enseignant associé – un enseignant expérimenté agissant à titre de formateur de terrain lors de stages en milieu scolaire – utilise des CIR dans l'exercice de son rôle auprès des futurs enseignants. Après la mise en contexte et la problématique de la recherche, nous présentons les assises conceptuelles et la démarche méthodologique. Les résultats mis en évidence concernent les types de CIR

1. Contact : Josianne_caron@uqar.ca

2. Contact : Liliane.Portelance@uqtr.ca

3. Contact : abdellah_marzouk@uqar.ca



utilisées par les enseignants associés ainsi que les approches d'utilisation qu'ils ont déployées. Avant de conclure, nous proposons une interprétation des résultats.

Mise en contexte et problématique

Dans le contexte québécois de la formation initiale à l'enseignement, les activités professionnalisantes se déroulent en alternance. Les futurs enseignants font des allers-retours entre l'université et le milieu scolaire durant quatre années et réalisent un stage par an. Idéalement caractérisée par une interdépendance entre les savoirs théoriques et pratiques, la formation comprend un peu plus de 700 heures de présence en milieu scolaire. Chaque stage est certes une occasion de construction professionnelle, d'acquisition de connaissances et de développement de compétences, mais il est aussi un moment propice à la mobilisation de connaissances théoriques et à la confrontation de celles-ci aux réalités du travail quotidien (Altet, 2010). Il est attendu que les étudiants soient, d'une part, initiés à la recherche et à ses méthodes et, d'autre part, encouragés à utiliser des CIR dans leur pratique pendant les stages (CSÉ, 2006). Actuellement, la formation laisse voir un fossé entre la recherche et la pratique en éducation (Cool, 2018). Des efforts restent à déployer pour qu'elle tende progressivement vers une alternance intégrative facilitant une véritable articulation des connaissances expérientielles et théoriques qui s'éclairent mutuellement (Chaubet *et al.*, 2018). Force est d'admettre qu'on n'accorde pas toute la place qui revient à l'interdépendance des connaissances issues de l'expérience (CIE) et des CIR. Il s'ensuit que cette interdépendance est difficilement palpable pour les stagiaires, d'autant plus que les enseignants associés n'arrivent pas à les aider de manière optimale (Caron & Portelance, 2017). Les formateurs de terrain ont besoin de soutien pour exploiter la complémentarité des connaissances pour permettre aux étudiants de composer avec la réalité complexe du milieu scolaire.

Importance des CIR dans la préparation à la réalité du terrain

L'apprentissage de la profession enseignante nécessite une formation visant, notamment, à atténuer le choc de la réalité (Dufour *et al.*, 2019; OCDE, 2005). Ce choc est attribué à plusieurs facteurs, incluant de plus en plus la complexité de l'enseignement à des élèves dont les besoins sont diversifiés (Dufour *et al.*, 2019; Leroux & Paré, 2016). Les milieux de formation désirent préparer les futurs enseignants à faire face aux réalités mouvantes et multiformes du travail (Dubet, 2011; Potvin, 2015) en prônant la collaboration entre les acteurs (Tardif *et al.*, 2007) et en articulant ce que l'école véhicule et ce que les sciences de l'éducation ont à offrir. Les connaissances engendrées par des recherches offrent de réelles pistes pour favoriser la compréhension de phénomènes et de situations problématiques et la prise de décisions. La formation à l'enseignement tente de se construire à partir de connaissances issues de l'expérience en milieu scolaire (CIE) et de la recherche (CIR) (Buysse, 2011) pour éclairer des situations complexes. Dans cette optique, la professionnalisation de l'enseignement engage une



formation invitant les étudiants à utiliser des CIR et à mobiliser un jugement critique sur des connaissances pouvant soutenir l'agir professionnel (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001).

Difficulté d'utilisation de CIR chez les stagiaires en enseignement

Selon le Ministère de l'Éducation du Québec (2001), il est attendu de l'enseignant compétent qu'il soit en mesure de repérer, comprendre et utiliser des ressources (littérature de recherche et littérature professionnelle, réseaux pédagogiques, associations professionnelles, banques de données) disponibles sur l'enseignement. À cet égard, le futur enseignant est aussi interpellé. Or, les stagiaires peinent à saisir la complémentarité des ressources variées qui leur sont accessibles. En fait, des études mettent en évidence qu'ils parviennent difficilement à établir des liens entre les connaissances issues de la recherche (CIR) et la pratique enseignante (Altet, 2010 ; Caron & Portelance, 2017). N'y arrivant pas seuls, ils demandent notamment le soutien de leurs enseignants associés, les accompagnant dans le quotidien du stage, pour aplanir leur difficulté à concilier les savoirs véhiculés par l'école et par l'université (Desbiens *et al.*, 2012). Evans et ses collaborateurs (2017) proposent un moyen de répondre à cette demande. Selon eux, il importe de soutenir plus spécifiquement l'utilisation de CIR par les stagiaires. Les futurs enseignants ont besoin de savoir repérer et utiliser de manière critique les données de recherche. Les auteurs ajoutent que les CIR devraient faire partie intégrante de leur pratique quotidienne en stage plutôt que d'être considérées comme une entité distincte.

Défi de l'utilisation de CIR pour les enseignants

Dans plusieurs domaines, le bât blesse chez les praticiens dès qu'il est question de l'usage de CIR (Dagenais *et al.*, 2007 ; Nelson *et al.*, 2009). Ceux-ci manquent de compétence ou ont un faible sentiment de compétence quant à l'utilisation de CIR (Stavor *et al.* 2016). Ils disent manquer de temps pour lire et porter un jugement sur des écrits et ils se déresponsabilisent du repérage de textes. En s'attardant au domaine de l'enseignement, Dagenais *et al.* (2007), soutiennent qu'il y a pourtant une corrélation positive entre l'utilisation consciente et fondée de CIR, la prise de décisions professionnelles et la réussite des élèves. La consultation critique de CIR en éducation aurait pour effet d'orienter les interventions des enseignants pour qu'elles soient adaptées aux besoins des élèves, et ce, par une meilleure compréhension des situations de classe. Par ailleurs, les CIR peuvent permettre de justifier des décisions pédagogiques et de répondre à des questionnements quotidiens. Or, même si l'impact positif de l'utilisation de CIR est reconnu, les enseignants, qu'ils soient formateurs de stagiaires ou non, les utilisent rarement (Dagenais *et al.* 2007). D'ailleurs, d'après une étude menée par ces auteurs, les enseignants sont ceux qui ont le moins recours aux résultats issus de la recherche ; le tiers d'entre eux mentionnent n'en faire jamais usage dans leur pratique. Ceux qui utilisent les CIR documentent leur pratique essentiellement au moyen des sites Internet et des médias de masse tels la télévision, la radio, les journaux et les magazines.



Défi de l'utilisation de CIR pour les enseignants associés

Le portrait dépeint du côté des enseignants semble être le même lorsque ceux-ci deviennent enseignants associés. Les formateurs de terrain ont généralement peu recours à des repères scientifiques pour guider leurs actions (L'Hostie *et al.*, 2013). Ils préfèrent s'en remettre aux superviseurs universitaires pour la mobilisation de ceux-ci dans l'encadrement de stagiaires (Caron & Portelance, 2017). Les pratiques d'encadrement des formateurs pourraient permettre aux futurs enseignants de devenir progressivement autonomes dans la recherche de CIR et la confrontation de celles-ci à leurs expériences, comme le suggèrent Marion et Houlfort (2015). Dans le cadre de référence de la formation des formateurs du stagiaire (Portelance *et al.*, 2008), on peut lire que l'enseignant associé, présent au quotidien, devrait encourager l'étudiant à poser un regard critique sur sa pratique et à établir des liens entre des CIR et ses savoirs expérientiels. Or, face à cette attente, des enseignants associés expriment un inconfort en raison d'une difficulté à y répondre ; ils se sentent dépourvus relativement à la mobilisation de référents théoriques (Caron & Portelance, 2017). Dans cette recherche de Caron et Portelance (2017), certains enseignants disent utiliser les CIR et s'y référer occasionnellement. Considérant que l'investigation n'est pas poussée plus loin, il est impératif de savoir comment ils font, avec quelles pratiques, selon quelles intentions. À notre connaissance, aucune recherche ne s'est attardée à ces aspects. Plus spécifiquement, quelles CIR utilisent-ils dans leur encadrement du stagiaire et selon quelles approches ? Le présent texte offre une réponse à cette question.

Assises conceptuelles

Certains concepts ont assuré les fondations de la recherche. Ils sont présentés dans la section suivante. Dans un premier temps, nous clarifions le sens accordé aux connaissances en éducation, et ce, en fonction de quelques typologies. Ensuite, nous définissons les connaissances issues de la recherche en éducation. Enfin, deux approches d'utilisation de connaissances issues de la recherche sont explicitées.

Connaissances en éducation

Au début des années 1900, la connaissance représente une croyance vérifiée, justifiée et argumentée (Besnier, 2011). Elle est le fruit d'une activité scientifique pouvant être mise en doute (Gervais et Chagnon, 2010). En éducation, selon différentes typologies (Grossman & Richert, 1988 ; Guay, 2004 ; Shulman, 1987 ; Tamir, 1991), les connaissances touchent la discipline enseignée, la didactique, les caractéristiques des élèves, notamment. Le tableau suivant rassemble des typologies concernant les connaissances en éducation.



Tableau 1 : Différentes typologies des connaissances en éducation (adaptation de Caron, 2019)

Auteurs	Typologies
Grossman et Richert (1988)	Connaissances sur la discipline, la pédagogie, le contexte
Tamir (1991)	Connaissances professionnelles, personnelles expérientielles
Guay (2004)	Connaissances philosophiques, scientifiques, praxéologiques
Shulman (1987)	<i>Knowledge about content, curriculum, general pedagogical, pedagogical content, learners and their characteristics, educational contexts</i>

Dans la typologie qu'ils proposent, Grossman et Richert (1988) se concentrent sur la pédagogie et les stratégies d'enseignement, le contenu à enseigner et le contexte dans lequel évoluent l'enseignant et ses élèves. Pour Tamir (1991), les connaissances en éducation se conçoivent comme un amalgame de connaissances professionnelles sur la profession enseignante et de connaissances personnelles expérientielles. Guay (2004) convoque les connaissances scientifiques en les liant à toute recherche qui permet de répondre à un besoin de mieux comprendre des situations, des difficultés d'élèves et d'enseignants. Elle intègre de plus les connaissances praxéologiques, soit des pratiques éducatives qui consistent à intervenir et améliorer l'enseignement. Shulman (1987) inclut les connaissances des programmes et des contextes éducatifs. De plus, sa typologie concerne la planification et l'enseignement susceptibles de favoriser les apprentissages à partir des besoins différenciés des élèves. Comme d'autres, elle touche le contenu à enseigner.

Connaissances issues de la recherche en éducation

Pour Cordingley (2000), les connaissances issues de la recherche proviennent d'une analyse de données engendrées par une recherche systématique qui prend en compte des critères de rigueur comme la pertinence, la suffisance et la véracité et qui est organisée dans une méthodologie donnée. Les CIR sont des extraits obtenus par le fruit du travail de chercheurs. Ces derniers recueillent de manière systématisée des données (faits, discours spéculatif, énoncés théoriques, observations, traces d'expérience) au moyen d'une démarche de recherche rigoureuse (Mabiala Nlenzo, 2004). Les CIR sont des connaissances provenant de recherches empiriques ou de recherches théoriques. Ces connaissances permettent de comprendre des situations préoccupantes et d'entrevoir des possibilités dans la prise de décision sollicitant le jugement professionnel. Allaire et Laferrière (2011) affirment que l'utilisation de CIR permet d'alimenter de façon critique, systématique et réfléchie une compréhension éclairée, circonscrite et renouvelée d'une situation d'enseignement. Les connaissances issues de la recherche sont diffusées et rendues accessibles sous des formes diverses : articles scientifiques, professionnels ; traces de communications, actes ; produits vulgarisés, synthétisés, contextualisés sous forme d'infographie, de capsule vidéo, de balado, etc. (Rousseau *et al.* 2019).



Se penchant sur le domaine de l'éducation, Saussez et Paquay (2004) distinguent les connaissances issues de l'expérience (CIE) et les connaissances issues de la recherche (CIR). Pour ces auteurs, les CIE regroupent des concepts tirés du quotidien des intervenants scolaires. Ils puisent leur source à même les expériences vécues dans la pratique. Les CIR sont, quant à elles, des concepts dits scientifiques, c'est-à-dire des extraits de recherches en éducation. Perrenoud et ses collaborateurs (2008) ajoutent que les CIR diffèrent des connaissances issues de l'expérience par leur origine, théorique ou empirique, leur langage scientifique et leur degré d'abstraction, leur rapport indirect à l'action et leurs critères de validité.

Lorsque confrontés aux CIE, les CIR sont des lignes directrices servant à éclairer des situations et guider l'action en milieu scolaire (Marion et Houllfort, 2015). Les mêmes auteures affirment que les CIR en éducation sont des connaissances mobilisables pouvant être exploitées par les intervenants scolaires. Ceux-ci peuvent en faire usage en déployant diverses pratiques, notamment selon une approche transmissive ou une approche d'acculturation scientifique.

Approches d'utilisation de connaissances issues de la recherche

Nous l'avons déjà mentionné, les enseignants ont à utiliser les CIR (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Nous dégageons de la consultation des écrits deux grandes approches, soit l'utilisation de CIR selon une approche transmissive et l'utilisation de CIR selon une approche d'acculturation scientifique.

Approche transmissive

Le courtage de connaissances fait son apparition dans la littérature scientifique au début des années 2000. Il vise à assurer une diffusion du haut vers le bas, c'est-à-dire de l'université vers des publics ciblés. Le rôle du courtier de connaissances ou d'agent de transfert est exercé par des personnes (direction d'école, conseiller pédagogique, conférencier, autres) qui se tiennent à jour quant aux CIR, traduisent et diffusent des CIR (Lamari, 2012). Ces personnes se mobilisent pour rapprocher les praticiens du monde de la recherche (Landry *et al.*, 2008). Pour Landry et ses collaborateurs (2008), l'utilisation de CIR est vécue à travers des activités de transfert vers les milieux de la pratique. Selon une approche transmissive, l'agent de transfert repère des CIR, les adopte, les adapte et les dissémine sous forme de conseil pédagogique. D'après Guillemette *et al.* (2019), la conseil pédagogique concerne le soutien des praticiens dans un projet de changement à caractère pédagogique ou éducatif ainsi que la mise en œuvre d'activités en lien avec les orientations de l'organisation et en vue de soutenir le développement professionnel du personnel scolaire. Avant d'arriver au destinataire, les connaissances ont subi une transformation dans la synthèse qui en découle. D'aucuns diront qu'il est intéressant d'opter pour une approche transmissive d'utilisation de CIR pour répondre à un besoin d'intermédiaires entre les CIR et les utilisateurs (Dagenais *et al.*, 2007;



Landry *et al.*, 2008). Les auteurs mettent en évidence l'impérative adaptation des CIR relativement au langage, au format de présentation des résultats et à la contextualisation des données, et ce, par un courtier de connaissances.

Lorsque cette approche est mobilisée en contexte de stage en enseignement, ce sont les enseignants associés qui, à l'instar d'un agent de transfert, identifient les besoins de connaissances des stagiaires, repèrent des CIR, lisent des textes et les synthétisent.

Approche d'acculturation scientifique

L'approche d'acculturation scientifique est fortement liée au concept de culture scientifique, lequel est saisi comme une connaissance des principes et des finalités du raisonnement scientifique (Mabiala Nlenzo, 2004). Allaire et Laferrière (2011) proposent une utilisation des CIR par le développement d'une littératie de recherche chez les stagiaires en enseignement. La littératie de recherche réfère à une prise de conscience de ce que la science a à offrir ainsi qu'à une compréhension et une intégration des idées qu'elle véhicule (Laugksch, 2000). Chaque stagiaire aurait ainsi à développer sa compétence à lire, comprendre et préparer ses interventions auprès des élèves à partir de CIR, en complémentarité avec des CIE. Allaire et Laferrière (2011) insistent sur l'engagement des acteurs du milieu scolaire dans un processus qui exige leur implication proactive pour comprendre et éprouver des CIR ayant le potentiel d'orienter leur agir professionnel. Grancher (2017) conçoit l'acculturation scientifique comme un moyen d'analyser des phénomènes et comme un vecteur de développement professionnel par un accès à la culture scientifique et à son lot de connaissances. L'acculturation scientifique nécessite un travail cognitif et des interactions langagières argumentatives au sujet de ce que sont la science et la démarche de recherche (Saïd & Delserieys-Pedregosa, 2016) ainsi que sur le sens des CIR consultées et de la pertinence de s'en inspirer pour agir. Des auteurs invitent à considérer une approche qui met au premier plan l'utilisateur dans le processus d'utilisation de CIR à l'état brut (Allaire & Laferrière, 2011 ; Marion & Houlfort, 2015). Marion et Houlfort (2015) affirment que la formation initiale à l'enseignement est une occasion de faire de la recherche d'articles scientifiques, de comprendre des critères de scientificité, de faire la distinction entre des types de recherche et d'interpréter des résultats en les mettant en lien avec des situations préoccupantes.

Dans le contexte d'un stage, l'approche d'acculturation scientifique peut être rattachée à l'utilisation de CIR de manière autonome. Chez les stagiaires, cela peut se manifester lorsque ceux-ci, encouragés par leur enseignant associé, identifient leurs besoins de connaissances, repèrent des CIR, lisent des textes et synthétisent des CIR.

Démarche méthodologique

De juin 2014 à juin 2015, nous avons réalisé une étude qualitative compréhensive et interprétative présentée par cas. La stratégie de recherche, les participants, les outils de collecte des données et la stratégie de traitement et d'analyse des données sont présentés.






La présente recherche compréhensive et interprétative a permis de générer des données descriptives en provenance du discours des participantes et de leurs actions dans leur milieu naturel. Selon cette perspective, comprendre l'utilisation des CIR par les enseignantes associées a exigé d'analyser, avec elles, leurs pratiques et leurs intentions dans l'encadrement du stagiaire. Ainsi, nous avons eu accès à ce qu'elles font concrètement dans leur contexte de travail (Dumez, 2011 ; Savoie-Zjac, 2019).

Nous avons choisi de nous approcher de notre objectif en créant un groupe de codéveloppement professionnel, considérant, comme Christianakis (2010), que les enseignants ont la capacité d'exprimer leur point de vue et leurs besoins, et de contribuer à l'élaboration d'une base de connaissances en enseignement. Dans cette recherche, les interactions et les échanges nourrissent la coconstruction de savoirs relatifs à l'utilisation de CIR en contexte d'encadrement de stagiaires. Nous avons privilégié une approche mettant le chercheur dans une position où il évite de prescrire ou de poser un regard extérieur sur l'agir des enseignants associés. Dans cette optique, les participantes ont été appelées à mettre en mots leurs pratiques et les intentions qui les sous-tendent, la chercheuse avait un rôle se traduisant par l'écoute et le questionnement. Enfin, l'étude multicas nous a permis de proposer différents points de vue sur le phénomène de l'encadrement selon une utilisation de CIR.

Le groupe de codéveloppement professionnel était composé de six enseignantes qui ont accepté de participer, en l'occurrence des enseignantes associées du primaire en dyade avec leur stagiaire du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Nous avons étudié trois cas que nous présentons dans ce texte. Les dyades sont celles de Charlotte et Maude, Béatrice et Pascale ainsi que Caroline et Simone. Les enseignantes associées ont respectivement 12, 4 et 3 ans d'expérience en encadrement de stagiaires. Le tableau 2 présente les principales caractéristiques de chaque formatrice.

Tableau 2 : Caractéristiques de chaque enseignante associée

Présentation des caractéristiques de chaque EA	
 Charlotte (ST: Maude, 4 ^e année)	Enseignement depuis 25 ans École primaire – 2 ^e année Encadrement de stages depuis 12 ans
 Béatrice (ST: Pascale, 4 ^e année)	Enseignement depuis 11 ans École primaire – 5 ^e année Encadrement de stages depuis 3 ans
 Caroline (ST: Simone, 4 ^e année)	Enseignement depuis 17 ans École primaire – 2 ^e année Encadrement de stages depuis 4 ans

Trois instruments ont généré des données: l'enregistrement vidéo, l'autoconfrontation simple et l'autoconfrontation croisée. Afin de nous attarder aux interactions au sein des dyades, trois séries de rencontres formelles entre enseignante associée et stagiaire ont été captées sur vidéo, en l'absence de la chercheuse, au début, au milieu et à la fin du stage. Par ces vidéos, il était possible de suivre la progression de l'utilisation des CIR par



les deux membres de la dyade. L'autoconfrontation simple, correspondant à la confrontation d'une participante à son activité, a permis aux enseignantes associées de clarifier individuellement leurs pratiques d'utilisation de CIR au sein de la dyade, et ce, en présence de la chercheuse principale. L'autoconfrontation croisée, référant à une confrontation d'une participante à son activité au sein d'un groupe, a permis aux enseignantes associées d'enrichir leurs pratiques à partir des questions et commentaires d'autrui.

Les données collectées ont été traitées à la suite de leur transcription. Après une lecture des conversations transcrites, nous avons, d'une part, procédé à une opération d'élagage pour déterminer les unités de sens, avant de créer les catégories émergentes quant aux pratiques et intentions d'utilisation de CIR. D'autre part, à partir du cadre théorique, les objets de CIR utilisées ont été associés à des codes établis en se référant aux différentes typologies de connaissances (Grossman & Richert, 1988; Guay, 2004; Shulman, 1987; Tamir, 1991). La classification plus fine qui en a découlé a été soumise à un travail d'intercodage. L'analyse des propos des participantes prend en compte des interactions conversationnelles entre enseignante associée et stagiaire ainsi qu'entre enseignantes associées. Elle a permis de mettre en évidence la coconstruction argumentative (Vincent, 2001) référant à une utilisation des CIR.

Présentation des résultats

Les résultats de la recherche sont présentés par cas. Pour chacune des dyades composées d'une enseignante associée et d'une stagiaire, nous exposons à la fois les objets de CIR utilisées et les pratiques et intentions d'utilisation de CIR. Les résultats proviennent des autoconfrontations simples et croisées. Les données extraites des autoconfrontations croisées donnent une voix au groupe de codéveloppement professionnel et précisent les éléments d'influence de ce dernier sur les pratiques et intentions subséquentes de chaque participante. Dans ce texte, des extraits de conversation en dyade, qui ont été commentés par les participantes lors des autoconfrontations simples et croisées, sont présentés selon un ordre chronologique (début, milieu et fin de stage), et ce, pour chacune des dyades. Ces extraits sont les plus significatifs au regard de l'objectif général de la recherche.

Dyade de Charlotte (EA) et sa stagiaire Maude (ST)

Au début du stage, Charlotte repère un article scientifique et le présente à Maude, parce qu'elle anticipe une situation de collaboration interprofessionnelle difficile dans la classe. À la lumière de l'autoconfrontation simple, il apparaît qu'aux yeux de Charlotte, la situation problématique anticipée concerne le rôle d'une technicienne en éducation spécialisée (TES) dans l'accompagnement d'un élève présentant un trouble du spectre de l'autisme. Dans les faits, la TES assume un rôle pédagogique qui ne lui revient pas. C'est l'enseignante associée qui procède au repérage de CIR pouvant combler un manque de connaissances concernant la collaboration entre un enseignant et un TES. Chacune de leur côté, Charlotte et Maude lisent le même article



scientifique. À la suite de cette lecture, Charlotte fait la synthèse des CIR. À l'aide de ses notes manuscrites, elle résume l'article à sa stagiaire tout en lui demandant ce que le texte lui a permis de comprendre. La conversation dyadique suivante fait état brièvement de ce que Maude a saisi :

- (EA, l'article en main) De l'information sur une TES, est-ce que ça t'aide à comprendre ?
- (ST) Ça aide à voir plus clairement la tâche d'une TES. La TES travaille auprès de l'enfant et non sur l'environnement de l'enfant, soit le groupe. [...] (Ch-Ma-Colla-R1)

La formatrice et l'étudiante planifient ensuite une rencontre de concertation avec la TES visant à clarifier les rôles respectifs d'un enseignant et d'un TES.

À mi-stage, la conversation porte sur une situation problématique survenue en classe. Anthony, l'élève présentant un trouble du spectre de l'autisme, a fait une crise après avoir entendu des bruits forts. Pour Maude, il est crucial de revenir sur cet événement et elle porte celui-ci à l'attention de Charlotte. La stagiaire aimerait acquérir des connaissances sur le trouble du spectre de l'autisme. Sachant cela, la formatrice explique, lors de l'autoconfrontation simple, qu'elle a repéré deux documents et qu'elle les a proposés à Maude, en l'occurrence un article scientifique et un document ministériel. Charlotte et Maude s'engagent ensuite dans une lecture collaborative. Cette initiative avait été suggérée à Charlotte par le groupe de codéveloppement professionnel, lors de la première autoconfrontation croisée. Les deux membres de la dyade lisent l'article scientifique, chacune de leur côté, en gardant contact par l'entremise d'une application de messagerie électronique. Tout en lisant, en surlignant des passages et en annotant le texte, chacune attire l'attention de l'autre sur des extraits ciblés, et ce, au moyen du clavardage. Leur conversation en présentiel vise, entre autres, à dégager du texte des idées jugées pertinentes par la stagiaire, comme l'indique l'extrait suivant :

- (EA) Qu'est-ce que tu as découvert dans ce texte qui pourrait t'aider et même m'aider à l'avenir ?
- (ST) Ce qui ressort de l'article, c'est [...] comment encadrer l'enfant TSA dans le volet psychologique. (Ch-Ma-Carac-R2)

Les apprentissages réalisés durant la lecture et la conversation permettent à la dyade de planifier des interventions auprès d'Anthony. La stagiaire souhaite encadrer son élève en mettant l'accent sur la régulation émotionnelle.

À la fin du stage, Charlotte, influencée par ses collègues du groupe lors de la deuxième autoconfrontation croisée, demande à sa stagiaire de lui dire sur quel sujet elle aimerait acquérir de nouvelles connaissances. Pour se préparer à son insertion professionnelle imminente, la stagiaire veut en apprendre sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration et sur leur accueil à l'école et en classe. Ce sujet l'interpelle étant donné la vague d'immigration dans la région où elle prévoit enseigner. Pour éviter que sa stagiaire soit en attente d'une recherche documentaire réalisée par une autre personne, Charlotte demande à Maude d'effectuer un repérage de CIR. C'est ce qu'elle mentionne lors de l'autoconfrontation simple.



La stagiaire repère deux textes, un article scientifique et un rapport statistique. Comme à mi-stage, la dyade s'engage dans une lecture collaborative des écrits. En discutant, Charlotte et Maude s'attardent à la conclusion du texte se rapportant à une comparaison des résultats scolaires des immigrants et des non-immigrants :

- (EA, après avoir lu un extrait) As-tu vu ce que le rapport disait à la fin, en conclusion ?
- (ST) Oui, avant la fin du parcours scolaire, s'il y a un bon encadrement, l'écart entre les résultats des deux catégories d'élèves [immigrants et autres] se dissipait. (Ch-Ma-Carac-R3)

En tenant compte de cette conclusion, la formatrice et Maude planifient de futures interventions auprès des élèves immigrants et un encadrement approprié de ces derniers afin de favoriser leur réussite scolaire.

Nous rassemblons dans le tableau 3 les objets de connaissances issues de la recherche utilisées par la dyade de Charlotte (EA) et de sa stagiaire Maude. Nous y synthétisons également les pratiques d'utilisation des CIR.

Tableau 3 : Synthèse du cas de Charlotte et sa stagiaire Maude

Moment de la conversation	Objets des CIR	Pratiques d'utilisation des CIR
Début du stage	La collaboration interprofessionnelle (connaissances contextuelles)	EA choisit l'objet des CIR EA repère des CIR EA fait la synthèse des CIR
Mi-stage	Le trouble du spectre de l'autisme (connaissances sur les apprenants et leurs caractéristiques)	EA demande l'objet des CIR EA repère des CIR EA écoute la synthèse des CIR
Fin du stage	L'accueil et la réussite des élèves immigrants (connaissances contextuelles, connaissances sur les apprenants et leurs caractéristiques)	EA demande l'objet des CIR EA valorise le repérage des CIR EA repère aussi des CIR EA écoute la synthèse des CIR

Dyade de Béatrice (EA) et sa stagiaire Pascale (ST)

Au début du stage, Béatrice a constaté, chez Pascale, une certaine incompréhension de l'enseignement de la grammaire rénovée. Dès lors, la formatrice cible un manque de connaissances manifeste chez sa stagiaire sur cet aspect de la didactique du français. C'est ce qu'elle évoque à l'occasion de la première autoconfrontation simple. Béatrice repère, sélectionne et présente à Pascale deux articles de revues professionnelles. La dyade lit ensuite les deux textes, avant d'en faire une synthèse. Même si Béatrice parle longuement de ce qu'elle retient des écrits consultés – pratique mise en question par le groupe de codéveloppement professionnel lors de la première autoconfrontation croisée –, elle interroge Pascale pour savoir ce que celle-ci retient de sa lecture, comme le montre l'extrait suivant.

- (EA) Tu vas me parler de ton premier document. Que retiens-tu ? Je t'écoute.
- (ST) Dans le premier texte, l'auteur parle des difficultés [dont le manque de métalangage] que peuvent éprouver les élèves dans leur apprentissage de la grammaire. (Bé-Pa-Disc-R1)



Conjointement, la formatrice et l'étudiante planifient la prochaine leçon de grammaire en fonction de leur lecture des CIR relativement aux difficultés éprouvées par les élèves.

À mi-stage, l'enseignante associée remarque que plusieurs élèves de la classe manifestent de l'anxiété. Certains s'absentent lorsqu'une évaluation sommative est annoncée. D'autres se replient sur eux-mêmes et refusent de participer en classe. Par conséquent, Béatrice croit que sa stagiaire devrait acquérir des connaissances. Elle mentionne cette intention durant l'autoconfrontation simple à mi-stage. Elle repère quelques textes au sujet de l'anxiété en contexte scolaire et propose à sa stagiaire d'en sélectionner un pour favoriser son engagement dans l'utilisation de CIR. Cette initiative lui a été inspirée par des membres du groupe de codéveloppement professionnel pendant la première autoconfrontation croisée. Pascale choisit un article scientifique et le présente à sa formatrice. La dyade lit cet article de manière collaborative. Dès lors, chacune met en évidence des passages qu'elle juge pertinents. Souhaitant faire preuve d'écoute active, comme les autres participantes de la recherche le lui avait suggéré, Béatrice demande à l'étudiante de s'exprimer sur sa synthèse des CIR. Une partie de leur échange va comme suit :

- (EA feuillette l'article) Qu'est-ce qui a le plus retenu ton attention ? Qu'est-ce qu'on fait qui génère du stress, inconsciemment ? [...]
- (ST) Ça commence avec une définition de l'anxiété. Il y a une inquiétude [chez les élèves] qui est provoquée par de l'incertitude [manifestée par l'enseignant]. (Bé-Pa-Carac-R2)

Leur discussion se poursuit et porte sur une conscientisation aux pratiques enseignantes anxiogènes à éviter.

À la fin du stage, Béatrice amène sa stagiaire à s'exprimer sur un aspect du stage qui lui semble marquant et significatif. Pascale constate que l'apprentissage par projet nécessite que l'enseignant adopte des rôles particuliers qui lui échappent encore. Ce constat est verbalisé lors de la dernière autoconfrontation simple. La formatrice demande à la stagiaire de creuser le sujet. Influencée par ses collègues du groupe de codéveloppement professionnel lors de la deuxième autoconfrontation croisée, Béatrice veut encourager l'autonomie de sa stagiaire dans la recherche documentaire de CIR. L'étudiante repère des articles, en sélectionne un en provenance d'une revue professionnelle et le présente à son enseignante associée dans le but d'en dégager des CIR relatives à la pédagogie de projet. Béatrice, quant à elle, valorise le repérage de sa stagiaire qui a utilisé cet article rapportant une brève recension d'écrits scientifiques au sujet de la pédagogie de projet. La dyade s'engage dans une lecture collaborative et la formatrice écoute attentivement la synthèse de CIR verbalisée par Pascale. Béatrice incite sa stagiaire à clarifier son intérêt pour le texte choisi :

- (EA) Pourquoi as-tu choisi [ce texte-] là ?
- (ST) Je m'intéressais aux rôles de l'enseignant en pédagogie de projet. Je faisais un projet alors j'ai lu sur la pédagogie de projet. (Bé-Pa-Didac-R3)



Poursuivant leur échange, Béatrice reprend la parole pour aider Pascale à planifier la suite de l'enseignement par projet. La stagiaire mentionne son intention de s'approprier les rôles de l'enseignant en cohérence avec l'apprentissage par projet.

Nous regroupons dans le tableau 4 les objets de connaissances issues de la recherche utilisées par la dyade de Béatrice (EA) et de sa stagiaire Pascale. Nous y résumons également les pratiques d'utilisation des CIR.

Tableau 4 : Synthèse du cas de Béatrice et sa stagiaire Pascale

Moment de la conversation	Objets des CIR	Pratiques d'utilisation des CIR
Début du stage	L'enseignement de la grammaire renouvelée (connaissances disciplinaires-didactiques, connaissances sur la pédagogie)	EA choisit l'objet des CIR EA repère des CIR EA fait/écoute la synthèse des CIR
Mi-stage	L'anxiété en contexte scolaire (connaissances sur les apprenants et leurs caractéristiques, connaissances contextuelles)	EA choisit l'objet des CIR EA repère des CIR EA fait choisir des CIR EA écoute la synthèse de CIR
Fin du stage	La pédagogie de projet (connaissances sur la pédagogie générale)	EA demande l'objet des CIR EA valorise le repérage des CIR EA écoute la synthèse des CIR

Dyade de Caroline (EA) et sa stagiaire Simone (ST)

L'autoconfrontation simple au début du stage permet d'apprendre que la dyade souhaite répondre aux besoins de Mathis, un élève manifestant un trouble d'opposition avec provocation (TOP), mais aussi à ceux des autres élèves de la classe aux comportements inappropriés. Verbalisant ses intentions, Caroline considère que Simone pourrait parfaire ses connaissances quant aux troubles de comportement. Caroline et des membres de l'équipe-école repèrent deux articles scientifiques, deux documents ministériels, un diaporama d'une conférence offerte à des enseignants du primaire et un article de l'Association québécoise des neuropsychologues. Lors de la première autoconfrontation croisée, le groupe de codéveloppement apprécie la démarche collaborative de Caroline. Par la suite, la stagiaire prend l'initiative de relire ses notes de cours et son recueil de textes du cours universitaire *Gestion éducative de la classe au primaire*. Cette initiative est valorisée par la formatrice ainsi que par ses collègues du groupe. Devant les nombreux textes à lire, la dyade se les répartit. Caroline rédige une synthèse des CIR qui alimente leur discussion. La conversation avec son étudiante débouche sur une planification d'interventions en lien avec les CIR consultées. Le fragment de conversation proposé explicite le désir de l'enseignante associée d'amener sa stagiaire à atténuer les manifestations d'opposition et de provocation en distribuant de manière stratégique le renforcement positif.

- (EA) Qu'est-ce que tu retiens de ces lectures [sur les TC] ?
- (ST) C'est de cibler les bonnes interventions pour Mathis. Il peut réagir de manière négative aux félicitations. C'est donc à doser. J'ai lu qu'on pouvait aussi féliciter à retardement [...]. (Ca-Si-Carac-R1)

Simone prévoit expérimenter une piste d'intervention, soit de patienter avant de féliciter Mathis lorsque ce dernier se comporte selon les attentes à son égard.



À mi-stage, lors de la deuxième autoconfrontation simple, Caroline mentionne que la stagiaire se dit toujours aussi préoccupée par le TOP qu'elle observe chez son élève Mathis. Encouragée par sa formatrice, Simone prend l'initiative de repérer trois livres destinés principalement aux enseignants et aux parents. Les écrits présentent des outils d'intervention en psychologie, en santé et en éducation. Caroline accueille positivement cette initiative. De son côté, elle recueille des documents proposés par une psychologue lors d'une journée de formation et elle les annote. Se partageant les différents textes, Caroline et Simone lisent des CIR. Inspirée par les pratiques de Béatrice, dont il a été question pendant l'autoconfrontation croisée en début de stage, Caroline écoute avec attention la synthèse de CIR formulée par Simone. La stagiaire se dit satisfaite de connaître les différentes causes du TOP.

- (EA) On a lu beaucoup sur le sujet [synthèse dans les mains]. Ça m'aide beaucoup à m'orienter face à Mathis.
- (ST) Je trouve qu'on est plus capables de mettre le doigt sur le type de trouble d'opposition, [...] d'où ça part. (Ca-Si-Carac-R2)

Leur échange démontre que la recherche des causes potentielles du TOP leur permet d'orienter les interventions à venir auprès de Mathis.

À la fin du stage, Caroline s'enquiert des besoins de formation actuels de sa stagiaire. L'étudiante pense à son insertion professionnelle. Elle envisage d'enseigner selon l'approche des centres mathématiques qui nécessite la manipulation de matériel didactique et ludique. Elle voudrait trouver des arguments fondés sur des recherches pour appuyer ce choix pédagogique et défendre ses avantages devant une direction d'école, des parents ou des collègues. L'étudiante repère deux documents qu'elle présente à Caroline, un mémoire de maîtrise et un texte du CCA (Conseil canadien sur l'apprentissage). Sa formatrice la félicite pour ce repérage autonome et lui prête un ouvrage didactique portant sur les centres mathématiques. C'est ce qu'elle mentionne lors de la troisième autoconfrontation simple. La conversation en dyade permet à l'enseignante associée d'inciter Simone à poser un regard critique sur les résultats présentés dans le mémoire, une pratique d'encadrement que le groupe de codéveloppement professionnel compte adopter au terme de la dernière autoconfrontation croisée. Dans l'extrait suivant, Caroline juge que les résultats de la recherche auraient laissé voir plus d'éléments favorables à la manipulation en mathématiques si l'étude avait été longitudinale. C'est ce que sa stagiaire mentionne :

- (ST) Tu disais que les résultats présentés seraient peut-être différents si on refaisait l'expérience [de manipulation en maths] sur une année.
- (EA) Nous pourrions continuer nos recherches d'articles. (Ca-Si-Didac-Dis-R3)

Une brève de leur conversation dyadique permet de constater que la consultation d'autres articles permettrait de mieux planifier la mise en place de centres mathématiques.



Nous recueillons dans le tableau 5 les objets de connaissances issues de la recherche utilisées par la dyade de Caroline (EA) et de sa stagiaire Simone. Nous y synthétisons également les pratiques d'utilisation des CIR.

Tableau 5 : Synthèse du cas de Caroline et sa stagiaire Simone

Moment de la conversation	Objets des CIR	Pratiques d'utilisation des CIR
Début du stage	Les troubles du comportement, dont le trouble d'opposition avec provocation (connaissances sur les apprenants et leurs caractéristiques)	EA choisit l'objet des CIR EA valorise le repérage des CIR EA repère aussi des CIR EA fait choisir des CIR EA fait la synthèse des CIR
Mi-stage	Le trouble d'opposition avec provocation (connaissances sur les apprenants et leurs caractéristiques)	EA demande l'objet des CIR EA valorise le repérage des CIR EA repère aussi des CIR EA écoute la synthèse des CIR
Fin du stage	La manipulation dans l'enseignement des mathématiques (connaissances didactiques, connaissances sur la pédagogie)	EA demande l'objet des CIR EA valorise le repérage des CIR EA repère aussi des CIR EA écoute la synthèse des CIR EA incite à critiquer des CIR

Constats et pistes d'interprétation

Dans l'interprétation des résultats, nous mettons d'abord en évidence les objets des connaissances issues de la recherche consultées. Nous exposons ensuite les approches d'utilisation de CIR qui se dégagent des pratiques déployées par les enseignantes associées et de leurs intentions.

Les principaux objets de CIR utilisés

Rappelons que les connaissances issues de la recherche sont le fruit du travail de chercheurs ayant recueilli des données au moyen d'une démarche de recherche rigoureuse (Mabiala Nlenzo, 2004). Lorsque diffusées et rendues accessibles, elles peuvent être repérées par les praticiens cherchant à comprendre des situations préoccupantes et à entrevoir des possibilités dans la prise de décision sollicitant le jugement professionnel.

L'utilisation de CIR par les enseignantes associées dans leurs pratiques d'encadrement des stagiaires couvre plus d'une catégorie de connaissances à la fois. Ainsi, les principaux objets de CIR utilisés se rattachent aux différents éléments de typologies présentées dans le cadre conceptuel (Grossman et Richert 1988; Shulman, 1987), soit les connaissances sur les apprenants et leurs caractéristiques (ex. les élèves anxieux); les connaissances contextuelles (ex. la collaboration); les connaissances disciplinaires-didactiques (ex. français, mathématiques); les connaissances sur la pédagogie (ex. pédagogie de projet). Cela permet notamment aux stagiaires de se représenter l'enseignement et l'apprentissage dans un ensemble cohérent, compte tenu de la complexité du travail enseignant.

Selon les objets de CIR utilisés (voir les tableaux 3, 4 et 5), il appert qu'une priorité est accordée aux caractéristiques et aux besoins des élèves, un élément constitutif de la typologie de connaissances proposée par Shulman (1987). Les dyades veulent faire de la classe hétérogène un milieu commun



inclusif dans lequel un soutien est apporté à tous les élèves, comme le suggèrent Leroux et Paré (2016). Les enseignantes associées et les étudiantes se préoccupent d'adapter leurs interventions auprès d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap, soucieuses de maintenir un climat de classe qui favorise les apprentissages. Par ailleurs, on peut penser que les participantes sont motivées par une intention de s'ouvrir à la diversité sociétale en croissance (Dubet, 2011) ainsi qu'aux mouvements migratoires (Potvin, 2015).

L'analyse des résultats converge également vers une préoccupation à l'égard des CIR portant sur la collaboration entre les acteurs du milieu scolaire. L'enseignement à des élèves dont les besoins sont diversifiés est complexe (Dufour *et al.*, 2019; Leroux & Paré, 2016). Pour répondre aux besoins des élèves immigrants et de ceux qui présentent un trouble du spectre de l'autisme, une anxiété ou un TOP, les participantes ont fait appel aux différents membres de l'équipe-école, dont une TES, des psychologues et des directions. Collaborer pour unir des forces nécessite une clarification du rôle de chacun, celui d'un enseignant et d'un TES, par exemple. La collaboration interprofessionnelle implique une interdépendance entre les acteurs et la mise à profit de leur expertise respective (Tardif *et al.*, 2007).

Les participantes accordent une certaine importance aux CIR relatives à la didactique, dont la didactique des mathématiques (importance de la manipulation) et la didactique du français (grammaire rénovée) (Shulman, 1987). Leurs recherches documentaires n'ont pas été concentrées sur les contenus disciplinaires (Grossman & Richert, 1988). Mentionnons que les enseignants du primaire ont à couvrir un large éventail de savoirs essentiels, ce qui peut les restreindre dans l'approfondissement de chacune des disciplines.

D'une approche d'utilisation de CIR transmissive à une approche d'acculturation scientifique

Au début du stage, les pratiques et les intentions d'encadrement des enseignantes associées relativement à l'approche d'utilisation de CIR se caractérisent par une dominance transmissive illustrée sur le continuum suivant.



Figure 1 : L'approche dominante de l'utilisation de CIR lors de la première rencontre de rétroaction

Cette dominance s'explique par le fait que les enseignantes associées choisissent les objets de CIR, repèrent des CIR, lisent des textes et en font la synthèse. Il est possible que les enseignantes associées reproduisent un modèle de conseil pédagogique auquel elles sont habituées en milieu scolaire, lors d'activités de formation continue. Les formatrices sont au centre de

l'utilisation de CIR en agissant à la manière d'un agent de transfert (Landry *et al.*, 2008). En d'autres termes, elles adoptent un rôle qui se rapproche du courtage de connaissances. Par ailleurs, une enseignante associée valorise le repérage autonome de CIR par sa stagiaire. Cette pratique est encouragée par Marion et Houlfort (2015) et positivement accueillie par le groupe de co-développement professionnel. En effet, Caroline influence ses collègues qui se reprochent d'être responsables de la posture attentiste de leur stagiaire. Béatrice, quant à elle, suggère au groupe de participantes d'impliquer les stagiaires dans la synthèse de CIR. Dès le début du stage, une ouverture s'est créée pour faire évoluer les pratiques à dominance transmissive.

À mi-stage, les pratiques et les intentions d'encadrement des enseignantes associées relativement à l'utilisation de CIR se situent, sur le continuum, à mi-chemin entre l'approche transmissive et l'approche d'acculturation scientifique.

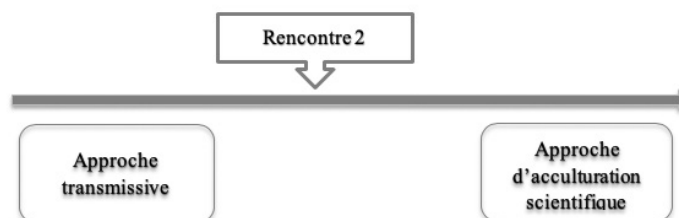


Figure 2 : L'approche dominante de l'utilisation de CIR lors de la deuxième rencontre de rétroaction

En effet, des changements surviennent peu à peu. C'est en s'apercevant que les stagiaires ont besoin d'aide pour lire, annoter et faire la synthèse des écrits que la lecture collaborative de CIR suivie de discussions fait son apparition. Les enseignantes associées prennent aussi des initiatives et adoptent des pratiques en fonction des échanges entre participantes lors des rencontres collaboratives du groupe de codéveloppement professionnel. Par ailleurs, les formatrices prennent en compte les caractéristiques des stagiaires en tant qu'utilisatrices de CIR. Cela rejoint ce que proposent Dagenais *et al.* (2007) ainsi que Marion et Houlfort (2015) à l'effet que la prise en compte des besoins, des croyances, du vécu et du regard critique des étudiants est cruciale.

À la fin du stage, les pratiques et les intentions d'encadrement des enseignantes associées relativement à l'approche d'utilisation de CIR se caractérisent par une dominance d'acculturation scientifique illustrée sur le continuum suivant.



Figure 3 : L'approche dominante de l'utilisation de CIR lors de la troisième rencontre de rétroaction



Progressivement, l'approche d'utilisation de CIR devient le reflet du désir des enseignantes associées d'encourager les stagiaires à s'engager activement dans leurs apprentissages. À la fin du stage, elles font usage des CIR selon une approche qui tend vers l'acculturation scientifique pour favoriser une posture proactive chez les stagiaires, lesquelles font une entrée dans la culture scientifique (Grancher, 2017). Les formatrices veulent aussi les mener vers une plus grande autonomie professionnelle, autonomie requise lors de l'insertion professionnelle. Elles sont conscientes que l'apprentissage de la profession enseignante exige une formation pratique visant à atténuer le choc de la réalité (Dufour *et al.*, 2019 ; OCDE, 2005). Les stagiaires, encouragées par leur enseignante associée respective, expriment leurs besoins de connaissances, repèrent des CIR, lisent des textes et synthétisent des CIR. Les dyades traitent les CIR avec discernement (Gervais & Chagnon, 2010) et les mettent à l'épreuve de la pratique dans le but d'apporter des solutions à des situations problématiques anticipées ou vécues. Caroline amène même les membres du groupe de codéveloppement professionnel à exercer un jugement sur des résultats d'une recherche. Les pratiques de cette formatrice vont dans le même sens que ce que proposent Marion et Houlfort (2015) : la formation initiale à l'enseignement est un moment bien choisi, non seulement pour faire de la recherche d'articles scientifiques, mais aussi pour s'approprier des critères de scientificité, distinguer des types de recherche et interpréter des résultats en les articulant aux connaissances issues de l'expérience.

Conclusion

Notre investigation a mené à connaître, à partir de conversations en dyade et des autoconfrontations simples et croisées, les objets de CIR utilisées dans l'encadrement du stagiaire ainsi que les approches d'utilisation de CIR par des enseignantes associées rassemblées en groupe de codéveloppement professionnel. Nous croyons que la mise au jour de ces éléments représente une occasion de confirmer qu'il est possible pour les enseignants associés d'utiliser des CIR avec les stagiaires. Cette utilisation est non seulement possible, elle est également souhaitable (Marion & Houlfort, 2015) pour analyser des situations préoccupantes anticipées ou vécues. Par ailleurs, cette recherche illustre la variété des CIR qui sont mobilisables et utiles durant un stage pour notamment répondre aux besoins diversifiés des élèves (Leroux & Paré, 2016). Ainsi, nous ne pouvons que souligner à nouveau l'importance des CIR dans la préparation à la réalité du terrain visant à réduire une forme de choc lors de l'insertion professionnelle (Dufour *et al.*, 2019).

Selon les enseignantes associées, l'approche d'acculturation scientifique est à privilégier. Elle est favorisée pour mener à l'autonomie professionnelle dans l'utilisation de CIR (Allaire et Laferrière, 2011) parce que nécessaire pour assurer une intégration scolaire harmonieuse aux enseignants débutants. Il est possible de prétendre que des dyades qui s'engagent activement dans une démarche d'apprentissage alimentée par des CIR ont l'occasion de se développer professionnellement.



Trois cas singuliers sur six cas ont été présentés de manière détaillée. La combinaison de trois outils de collecte des données ajoute à la crédibilité des résultats. Toutefois, les résultats seraient plus représentatifs si nous avions présenté les particularités des autres cas, aussi subtiles soient-elles. Or, les résultats présentés dans ce texte proviennent également des propos des six enseignantes associées rassemblées lors des autoconfrontations croisées. Dans le but d'avoir une interprétation plus fine des approches d'utilisation de CIR, il aurait été intéressant d'investiguer pour savoir ce qui facilite ou entrave l'utilisation de CIR chez les praticiens de l'enseignement. Ultérieurement, il serait pertinent de comprendre comment l'approche d'acculturation scientifique peut être déployée dans le contexte des cours à l'université. Des objectifs pourraient cibler précisément l'identification des liens entre ladite approche et l'aisance des étudiants à utiliser des CIR, mais aussi la capacité à articuler théorie et pratique. Nous pourrions aussi nous intéresser à l'accompagnement des enseignants associés dans le passage de l'approche transmissive à celle d'acculturation scientifique. Il s'agirait d'un pas de plus vers une alternance intégrative en formation à l'enseignement, une formation professionnalisante.



Références

- Allaire, S. et Laferrière, T. (2011). Communauté d'élaboration de connaissances en réseau pour le développement de la littérature de recherche chez des stagiaires en enseignement. Dans F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p. 231-261). Presses de l'Université du Québec.
- Altet, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM : d'une opposition à une nécessaire articulation. *Education sciences & society*, 1(1), 117-141.
- Besnier, J.-M. (2011). *Les théories de la connaissance*. Presses universitaires de France.
- Buysse, A. (2011). Les mécanismes inductifs et déductifs dans la genèse des savoirs des enseignants en formation. Dans P. Maubant, J. Clénet et D. Poisson (dir.), *Débats sur la professionnalisation des enseignants* (p. 267-308). Presses de l'Université du Québec.
- Caron, J. (2019). *Utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignantes associées d'un groupe de codéveloppement professionnel dans leur encadrement réflexif de stagiaires* [thèse de doctorat]. Université du Québec.
- Caron, J. et Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession*, 25(1), 34-49.
- Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais, C. et Malo, A. (2018). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance. Vers la définition d'un noyau conceptuel*. Presses de l'Université du Québec.
- Christianakis, M. (2010). Collaborative research and teacher education. *Issues in teacher education*, 19(2), 109-125.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2006). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005*. Gouvernement du Québec. <http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0182-01.pdf>
- Cool, J. (2018). *Le développement professionnel des enseignants doit être priorisé*. <https://www.cadre21.org/innovation/sommetdp18-le-developpement-professionnel-des-enseignants-doit-etre-priorise/>
- Cooper, A. et Levin, B. (2013). Research use by leaders in Canadian school districts. *International journal of education policy and leadership*, 8(7), 1-15. <https://doi.org/10.22230/ijep.2013v8n7a449>
- Cordingley, P. (2000). *Teacher perspectives on the accessibility and usability of research outputs*. <http://www.canteach.gov.uk/publications/community/research/panel/bera.doc>
- Dagenais, C., Janosz, M., Abrami, P. et Bernard, R. (2007). *Examen des mécanismes en jeu dans la décision des intervenants scolaires d'utiliser les connaissances issues de la recherche pour changer leurs pratiques*. Rapport de recherche intégral No. 2007-PE-118545 (p. 1-85). Université de Montréal.
- Desbiens, J.F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2012). *J'ai mal à mon stage. Problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement*. Presses de l'Université du Québec.
- Dubet, F. (2011). *Régimes d'inégalité et injustices sociales*. <http://sociologies.revues.org/3643>
- 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 & Formation*, e-315, 29-45.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative? *Le Libellio AEGIS*, 7(4), 47-58. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00657925>
- Evans, C., Waring, M. et Christodoulou, A. (2017). Building teachers' research literacy: integrating practice and research. *Research papers in education*, 32(4), 403-423. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1322357>
- Gauthier, C., Martineau, S. et Simard, D. (1994). À la recherche d'une base de connaissances en enseignement. *Pédagogie collégiale*, 8(2), 31-36.
- Gervais, M.-J. et Chagnon, F. (2010). *Modélisation des déterminants et des retombées de l'utilisation des connaissances issues de la recherche psychosociale*. Université du Québec, Chaire d'étude sur l'application des connaissances dans le domaine des jeunes et des familles en difficulté.
- Grancher, C. (2017). *Engager des élèves dans des processus d'acculturation scientifique dans une perspective développementale : étude de cas sur le vivant à l'école primaire* [thèse de doctorat inédite]. Université de Bordeaux.
- Grossman, P.L. et Richert, A.E. (1988). Unacknowledged knowledge growth: A re-examination of the effects of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 53-62. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90024-8)
- Guay, M.-H. (2004). *Proposition de fondements pour la structuration de l'éducation en tant que discipline* [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec.



- Guillemette, S. Vachon, I. et Guertin, D. (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogique en soutien à la réussite des élèves. À l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec*. JFD éditions.
- Lamari, M. (2012). Le courtage de connaissances à l'ère du numérique : portrait empirique des pratiques émergentes et examen de leurs impacts dans le secteur de la santé au Canada. *Les Cahiers du numérique*, 1(8), 97-130.
- Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O. et Castonguay, Y. (2008). *La recherche, comment s'y retrouver? Revue systématique des écrits sur le transfert des connaissances en éducation*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/LaRechercheCommentSYRetrouver.pdf
- Laugksch, R.C. (2000). Scientific literacy: a conceptual overview. *Science Education*, 84(1), 71-94. doi:10.1002/(SICI)1098-237X(200001)84:13.0.CO;2-C
- Leroux, M. et Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves. Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière Éducation.
- L'Hostie, M., Monney, N. et Nadeau-Tremblay, S. (2013). Une recherche-action-formation en communauté de pratique. Un projet novateur pour la formation continue des enseignants associés. Dans C. Landry et C. Garant. (dir.), *Formation continue, recherche et partenariat* (p.63-91). Presses de l'Université du Québec.
- Mabiala Nlenzo, G. (2004). *La connaissance scientifique et son processus selon Gaston Bachelard* [thèse de doctorat inédite]. Institut Saint Augustin.
- Marion, C. et Houffort, N. (2015). Transfert de connaissances issues de la recherche en éducation : situation globale, défis et perspectives. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(2), 56-89. <https://doi.org/10.7202/1036033ar>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Nelson, S.R., Leffler, J.C. et Hansen, B.A. (2009). *Toward a research agenda for understanding and improving the use of research evidence*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Rapport final*. OCDE.
- Perrenoud, P. (2010, juin). *Des savoirs pour enseigner, vraiment ?* [communication orale]. Rencontres internationales du réseau francophone de Recherche en Education et Formation (REF), Nantes.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. et Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. De Boeck.
- Potvin, M. (2015). L'école n'est pas neutre : diversité, discriminations et équité à l'école québécoise. Dans S. Demers, D. Lefrançois et M.-A. Éthier (dir.), *Les fondements de l'éducation. Perspectives critiques* (p.381-448). Multimondes.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M., Beaulieu, P. et collaborateurs. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Rousseau, N et collaborateurs. (2019). *La démarche de recherche-développement au RÉVERBÈRE : soutien à la transformation des connaissances issues de la recherche en produits vulgarisés, synthétisés et contextualisés*. Réverbère.
- Said, F. et Delserieys-Pedregosa, A. (2016). Débattre pour apprendre en sciences expérimentales : le cas de la circulation sanguine. *Review of science, mathematics and ICT*, 10(2), 105-129.
- Saussez, F. et Paquay, L. (2004). Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire? Dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir), *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner* (p.115-138). De Boeck.
- Savoie-Zajc, L. (2019). Les pratiques des chercheurs liées au soutien de la rigueur dans leur recherche : une analyse d'articles de Recherches qualitatives parus entre 2010 et 2017. *Recherches qualitatives*, 38(1), 32-52. <https://doi.org/10.7202/1059646ar>
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Stavor, D.C., Zedreck-Gonzalez, J. et Hoffmann, R.L. (2016). Improving the use of evidence-based practice and research utilization through the identification of barriers to implementation in a critical access hospital. *JnursAdm*, 47(1), 56-61. <https://doi.org/10.1097/NNA.0000000000000437>



- Tamir, P. (1991). Professional and personal knowledge of teachers and teacher educators. *Teaching and teacher education*, 7(3), 263-268. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90033-L](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90033-L)
- Tardif, M., Marcel, J-F., Dupriez V. et Périsset-Bagnoud D. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck.
- Vincent, D. (2001). Les enjeux de l'analyse conversationnelle ou les enjeux de la conversation. *Revue québécoise de linguistique*, 30(1), 177-198. <https://doi.org/10.7202/000517ar>



Présence enseignante lors de stages supervisés à l'aide du numérique : analyse qualitative de pratiques de supervision à distance

Matthieu PETIT¹ (Université de Sherbrooke, Canada),
Julie BABIN² (Université de Sherbrooke, Canada) et
Marie-Ève DESROCHERS³ (Université de Sherbrooke, Canada)

Les stages en enseignement représentent des occasions pour les étudiant.e.s 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) (Garrison, Anderson et Archer, 2000), comment les personnes superviseuses ajustent-elles leurs pratiques au service d'une « présence à distance »? Suivant une analyse thématique des trois types de présence dans la CAL, nous rapportons ici les résultats spécifiques à la présence enseignante tirés de 11 entretiens.

Mots-clés : Supervision, stage, présence enseignante, distance, numérique

Contexte

Que ce soit en enseignement ou dans d'autres programmes postsecondaires, la formation pratique ne peut ignorer au Québec l'étalement de la population sur le territoire. Les étudiant.e.s qui doivent se rendre dans un centre urbain (ou une autre région que la leur) pour leurs études supérieures se voient parfois offrir l'occasion de retourner comme stagiaires dans leur région d'origine, considérablement éloignée dans certains cas. Il leur est également possible d'explorer la réalité d'autres milieux au pays (en territoire autochtone par exemple) ou en optant pour un stage à l'international. Dans ce contexte, de nombreux programmes de formation professionnalisante ont adopté, pour certains stages, des mesures d'accompagnement à distance (Petit, Dionne et Brouillette, 2019).

Dans le cas de la formation pratique en enseignement en contexte québécois, un.e enseignant.e associé.e accueille l'étudiant.e dans le cadre du stage, mais une personne superviseuse (ci-après PS) est aussi mobilisée; celle-ci représente l'université où la formation initiale est dispensée. Responsable d'un petit groupe de stagiaires, elle doit alors se rendre à quelques

1. Contact : matthieu.petit@usherbrooke.ca

2. Contact : julie.babin@usherbrooke.ca

3. Contact : marie-eve.desrochers@usherbrooke.ca



reprises dans les différents milieux scolaires qui les accueillent. Chacune de ces visites de supervision comporte habituellement une observation en classe et un entretien réflexif postobservation, lequel réunit l'étudiant.e et la PS, et souvent l'enseignant.e associé.e (Boutet et Pharand, 2008).

Le coût des déplacements des PS peut représenter une part importante du budget de fonctionnement des programmes en enseignement, comme l'ont observé Grable, Hunt et Unrue (2008) aux États-Unis. De surcroît, au-delà de considérations budgétaires, les grandes distances que les PS doivent parcourir peuvent nuire à la qualité de l'accompagnement des stagiaires (Carlin, Milam, Carlin et Owen, 2012; Nault et Nault, 2001). Ainsi, entre autres pour éviter aux PS la lourdeur que peuvent causer certains déplacements et ne pas limiter le nombre de visites de supervision (Dionne et Petit, 2020), certains stages se réalisent sans la présence physique de la PS en classe. L'accompagnement, la médiation et l'évaluation propres à la supervision de stage (Gervais et Desrosiers, 2015) s'effectuent alors à distance.

Plusieurs recherches, selon Ferrier-Kerr (2009), démontrent que l'accompagnement des stagiaires est d'une grande importance dans une formation en alternance entre l'université (ou l'institution d'enseignement supérieur) et le milieu de pratique : le développement professionnel des stagiaires dépend énormément de la supervision offerte (Boudreau, 2009). Les PS doivent assurer un accompagnement de qualité, entre autres par la structure de formation à distance qu'elles proposent (Jiang, Parent et Eastmond, 2006), tout en s'assurant d'offrir de la flexibilité aux étudiant.e.s d'aujourd'hui, toujours connecté.e.s à Internet (Pallotff et Pratt, 2007).

Les objectifs de la supervision de stage à distance demeurent les mêmes qu'en présentiel, mais les rôles des PS changent (Hamel, 2012) : l'arrivée massive du numérique a ouvert la porte à une approche multidimensionnelle (Pellerin, 2010), dont les PS peuvent de plus en plus tirer profit. Les outils technologiques (vidéo synchrone ou asynchrone, webconférence, forum électronique, blogue, portfolio numérique, etc.) permettent en effet un accompagnement en ligne de plus en plus riche (Conn, Roberts et Powell, 2009). Cela permet de contrer certaines limites de la supervision à distance et d'offrir aux stagiaires l'accompagnement souhaité, axé sur le développement de leurs compétences professionnelles (Boutet et Rousseau, 2002).

Peu de publications ont porté sur les pratiques de supervision à distance spécifiques aux programmes de formation en enseignement des universités québécoises (Petit, 2015, 2016 2018; Hamel, 2012; Pellerin, 2010). Il faut reconnaître l'abondance d'études sur la formation à distance, mais selon Young et Lewis (2008) très peu de travaux concerneraient précisément la formation en enseignement, et encore moins la supervision de stage à distance, de l'avis de Routier et Otis-Wilborn (2013). Pourtant, mieux connaître les pratiques des responsables de la supervision des stages dans un contexte de formation à distance en fonction de leur utilisation du numérique représente une avenue innovante pour repenser la formation pratique des programmes en enseignement.



Dans une précédente publication, nous avons mis en évidence que le design de la supervision à distance des stages en enseignement – design à la fois pédagogique, organisationnel, technologique et éthique (Petit, 2015) – doit considérer la «présence à distance» au sein des cohortes de stagiaires afin d'éviter leur abandon et d'assurer la qualité d'accompagnement. Pour Jézégou (2010), créer une telle présence en *e-learning* serait même incontournable, mais comment les PS y arrivent-elles? Cette question plus générale a mené à la question de recherche spécifiquement à la base de cet article : lorsque la supervision de stage se fait à distance à l'aide du numérique, comment les PS ajustent-elles leurs pratiques au service de la présence au sein de leur cohorte de stagiaires afin de diminuer l'isolement de celles et ceux qui font le choix d'un stage en région éloignée ou à l'international?

Cadre de référence : la présence enseignante au sein d'une communauté d'apprentissage en ligne

Portée par un besoin d'innovation curriculaire (Bédard et Béchar, 2009), la recherche rapportée ici place la focale sur la PS, selon une conception de l'accompagnement en stage davantage collaborative que normative (Wallace, 1991). Cette conception s'observe entre autres lors de l'entretien réflexif postobservation ; la qualité du dialogue au cours de celui-ci jouerait un rôle déterminant dans la construction de savoir professionnel (Schillings, Depluvrez et Fagnant, 2018). Se voulant au service du développement professionnel des stagiaires (Gremion, 2020), les pratiques de la PS s'inscrivent dans une alternance dite intégrative (Jorro, 2007), dont par l'accompagnement d'une démarche réflexive (Donnay et Charlier, 2008). Cet accompagnement peut se faire au sein de la triade (réunissant la PS, l'enseignant.e. associé.e et la personne stagiaire), mais elle peut également inclure les membres d'une cohorte de stages ou d'un autre collectif, parfois formé en ligne (Petit, 2018).

Comme la notion de présence constitue une porte d'entrée pertinente pour réfléchir aux pratiques de supervision à distance, la recherche repose principalement sur le modèle théorique de communauté d'apprentissage en ligne (ou CAL) de Garrison, Anderson et Archer (2000). Prenant appui sur la théorie de présence sociale de Short, Williams et Christie (1976), ce modèle de la CAL s'impose depuis sa création (Petit, Deaudelin et Brouillette, 2015). Il est utilisé comme cadre pour examiner la nature de certains dispositifs numériques de formation (Ke, 2010), mais par sa cohérence comme outil de recherche, son usage ne s'arrête pas là (Shea *et al.*, 2010).

Le sens de la communauté s'avère un élément essentiel à la création d'apprentissages significatifs en ligne et à la persistance dans les formations suivies à distance (Traver, Volchok, Bidjerano et Shea, 2014). Le modèle de la CAL présuppose qu'en l'absence d'un face-à-face, les membres de la communauté tentent de recréer, par diverses négociations, le processus de développement de savoirs qui survient en présentiel (Lambert et Fisher, 2013). La CAL reposant sur le socioconstructivisme (Akyol et Garrison, 2011 ; Garrison, Cleveland-Innes et Fung, 2010 ; Arbaugh *et al.*, 2008), elle s'inscrit



dans une posture selon laquelle l'apprentissage émerge au sein d'environnements numériques grâce aux interactions entre les personnes dans un contexte de création de sens (Kozan et Richardson, 2014) ; paradoxalement, la distance peut alors les rapprocher (Caraguel, 2012).

Selon une posture favorable aux apprentissages en enseignement supérieur (Akyol et Garrison, 2011), le modèle de la CAL décline la présence en trois catégories : enseignante, cognitive et sociale. Ces trois types de présence – regroupant diverses dimensions (cf. 1 : modèle de la communauté d'apprentissage en ligne (cal) de Garrison, Anderson et Archer (2000)) – offrent une vision plus globale et compréhensive de l'expérience éducative en ligne (Arbaugh *et al.*, 2008).

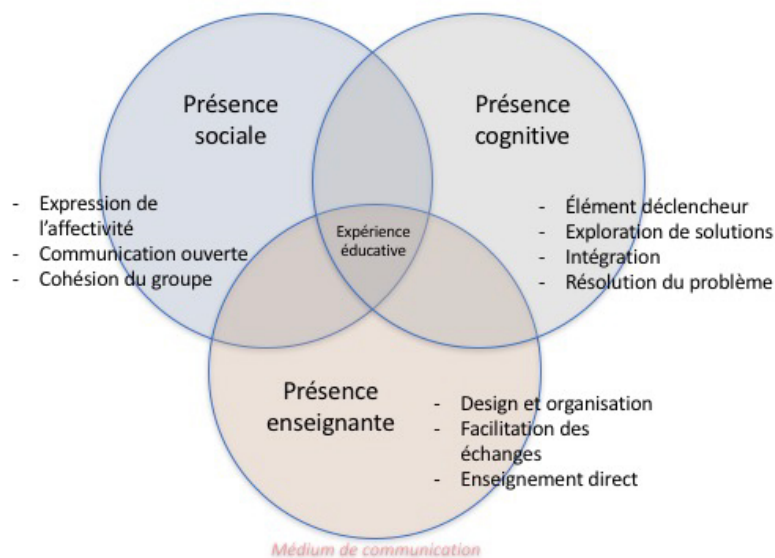


Figure 1 : Modèle de la communauté d'apprentissage en ligne (CAL) de Garrison, Anderson et Archer (2000)

Afin de faire évoluer le modèle de la CAL, différentes équipes de recherche ont proposé d'y ajouter des types de présence complémentaires comme la présence apprenante (Shea et Bidjerano, 2010 ; Traver, Volchok, Bidjerano et Shea, 2014), autonome (Lam, 2015) ou régulatrice (Kilis et Yildirim, 2018), ou les présences transactionnelle et institutionnelle (Kawachi, 2011 ; Shin 2001). Si ces autres types de présence ont été considérés dans notre projet de recherche en plus des trois types de présence de la CAL, nous ciblons pour cet article la présence enseignante (Garrison, Anderson et Archer, 2000) afin d'en approfondir les manifestations chez les PS.

La présence enseignante peut être définie comme l'ensemble des méthodes employées par les personnes formatrices pour créer des expériences d'apprentissage à distance enrichissantes et stimulantes (Bangert, 2009). Ces personnes jouent un rôle important dans un environnement en ligne (Thiele, 2003) : elles initient la communication, donnent de la rétroaction, proposent du matériel, encouragent et stimulent les discussions. Leur leadership autant que le design des activités d'apprentissage qu'elles proposent facilitent



l'engagement des étudiant.e.s dans la formation à distance (Garrison et Cleveland-Innes, 2005 ; Shea, Pickett et Pelz, 2003). Toutefois, la présence enseignante ne se limite pas aux personnes formatrices ; dans le cas des stages, la CAL inclut aussi les autres membres de la communauté comme les stagiaires et possiblement l'enseignant.e associé.e (selon son accès au dispositif numérique de formation pratique). Toutes les personnes impliquées peuvent contribuer aux processus communicationnels, sociaux et cognitifs au sein de la CAL (Coll, Engel et Bustos, 2009 ; Engel, Coll et Bustos, 2013).

La présence enseignante constitue donc un élément clé de l'établissement et du maintien de la CAL (Garrison, Cleveland-Innes et Fung, 2010) ; elle est cruciale pour la satisfaction des personnes impliquées et donc, pour la réussite de la CAL (Arbaugh *et al.*, 2008 ; Garrison et Arbaugh, 2007 ; Shea, Li et Pickett, 2006 ; Swan et Shih, 2005). Elle permet la régulation de la présence sociale et de la présence cognitive, et la médiation entre ces deux types de présence (Deris, Zakaria et Mansor, 2012) ; celles-ci feront d'ailleurs l'objet de prochaines publications sur notre projet de recherche.

Les personnes formatrices sont perçues comme « présentes » dans les cours en ligne lorsqu'elles sont « visibles » par les étudiant.e.s (Deris, Zakaria et Mansor, 2012) ; la présence enseignante relève donc de la visibilité par l'engagement (Lear, Isernhagen, LaCost et King, 2009). Cet engagement se manifeste dans les trois dimensions de la présence enseignante, dont la première concerne le design et l'organisation. Selon Mannheimer Zydney, de Noyelles et Kyeong-Ju Seo (2012), le design et l'organisation rassemblent la création ou la sélection d'activités qui encouragent une compréhension partagée, la proposition de stratégies pour structurer les discussions d'un niveau supérieur de cognition, et l'énonciation de consignes claires, tant sur les interactions entre pairs que sur les travaux à réaliser (échancier, longueur, contenu, etc.).

La deuxième dimension, la facilitation des échanges, décrit la fréquence et le style des interventions permettant de stimuler la construction d'apprentissages par les étudiant.e.s (*Ibid.*). Certes, la personne formatrice n'est pas la seule à pouvoir intervenir efficacement (d'où l'importance des pairs), mais sans responsable de la facilitation, les discussions en ligne prennent difficilement leur envol (non-participation, discussion peu significative, « domination » des échanges par certaines personnes, etc.).

La troisième dimension de la présence enseignante correspond enfin à l'enseignement direct, c'est-à-dire aux moments où l'un.e des membres de la CAL dispense aux autres des contenus nouveaux, selon les besoins exprimés. Il s'agit le plus souvent de la personne formatrice, mais il est possible de déléguer des responsabilités aux étudiant.e.s. Dans le cadre de notre projet de recherche portant spécifiquement sur des PS, nous avons plutôt retenu l'expression « supervision directe » pour désigner cette dimension.



Méthodologie

Dans son ensemble, ce projet de recherche se présente comme une étude évaluative visant à améliorer des dispositifs (van der Maren, 2003), en l'occurrence ceux destinés à la supervision de stage à distance. Nous en présentons ici un volet descriptif, qui s'appuie sur une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) d'entrevues individuelles semi-dirigées menées auprès de PS (n=11). Ce nombre de PS s'est révélé suffisant pour obtenir une saturation lors du traitement des données.

Notre échantillon de convenance a été constitué de huit femmes et trois hommes agissant comme PS dans six universités québécoises (de cinq régions différentes) 1) qui offrent un ou des programmes de formation en enseignement et 2) où la supervision à distance est possible lors de stages en région éloignée ou à l'international. Ces PS accompagnent des stagiaires en enseignement au préscolaire et primaire, en enseignement au secondaire ou en adaptation scolaire et sociale. Les cohortes qui leur sont confiées comptent de 6 à 38 stagiaires (au maximum) par cohorte; l'accompagnement d'une cohorte de stagiaires représente ainsi une charge de travail qui peut grandement varier d'une institution à l'autre. Ces PS soulignent avoir reçu une formation à l'égard de l'accompagnement de stagiaires, que ce soit par une formation créditée ou par des activités de perfectionnement, mais pas nécessairement en ce qui a trait à la supervision à distance. Leur expérience comme PS varie de 3 à 17 ans.

Collecte de données

Le guide d'entretien utilisé lors des entrevues a été construit par le chercheur responsable (Petit, 2016) et adapté à un registre familier pour faciliter le contact avec les personnes interviewées. Ce guide, composé d'items ouverts permettant aux PS de témoigner de leur présence enseignante, a fait l'objet d'un premier essai avec une personne volontaire de notre établissement, essai qui n'a mené à aucune modification majeure. La plupart des entretiens, d'une durée moyenne d'une heure, ont été réalisés en présence physique de la PS. Dans trois cas, toutefois, l'entretien a dû se tenir en webconférence (par Skype) en raison de l'éloignement ou d'un horaire serré. Dans tous les cas, le son des entrevues a été enregistré sur deux supports différents (enregistreuse numérique, téléphone portable ou ordinateur) afin d'éviter la perte de données si un problème technique survenait avec l'un ou l'autre des supports.

Analyse

L'analyse thématique des verbatims d'entretiens a été réalisée à l'aide du logiciel Nvivo11, selon une grille de codage dont les rubriques correspondaient aux trois types de présence et à leurs dimensions respectives (Anderson, Rourke, Garrison et Archer, 2001). Le processus d'encodage a fait l'objet d'une validation interjuge (Miles et Huberman, 2003) par trois membres de l'équipe de recherche, ce qui a entraîné l'ajout de codes émergents et des précisions dans les définitions à utiliser comme repères pour chacune des



dimensions⁴. La validation interjuge a aussi permis de constater la difficulté de coder uniquement ce qui s'appliquait à la supervision de stage à distance (et non à l'enseignement ou la supervision en général). Pour remédier à ce problème, un encodage spécifique à l'accompagnement à distance a été fait, ce qui a permis de croiser les passages codés avec ceux des liés aux types de présence dans une matrice en condensés. Par processus de réduction et de triangulation, les rapports d'encodage propres à chaque croisement de codes ont ensuite fait l'objet d'une synthèse.

Résultats : présence enseignante des personnes superviseuses

De manière générale, lorsque la supervision de stages se fait à distance, les PS utilisent différents dispositifs et leurs pratiques varient énormément d'une université à l'autre. De nombreux outils technologiques sont utilisés, tant en synchrone qu'en asynchrone, mais au vu du discours des PS rencontrées, il semble que les formats audio et vidéo s'imposent dans leurs pratiques afin d'appriivoiser la distance. En synchrone se démarquent la webconférence (parfois avec un robot de type Swivl permettant de suivre les déplacements de la ou du stagiaire), la messagerie instantanée (textos ou clavardage) et le téléphone. En asynchrone, nous avons noté le recours aux réseaux sociaux, au courriel, au blogue (journal de bord), au portfolio numérique, au forum de discussion, au wiki et au partage de fichiers sur une plateforme en ligne (ou un espace nuagique).

Avant de présenter les résultats détaillés de chacune des dimensions de la présence enseignante, soulignons que celle des PS rencontrées se caractérise globalement par la personnalisation que celles-ci font du design pédagogique proposé par leur programme de formation en enseignement. Elles mobilisent aussi plusieurs ressources de leur dispositif de supervision de stage à distance (incluant les outils technologiques favorables à une démarche réflexive) pour accompagner les stagiaires, mais aussi pour collecter de l'information implicite et en tirer du sens (autant pour elles que pour les stagiaires). Fait à noter, enfin, les PS semblent montrer une plus grande implication auprès des stagiaires supervisé.e.s à distance avant et pendant le stage qu'auprès des stagiaires qu'elles visitent en présentiel.

Design et organisation

Parmi les PS que nous avons rencontrées, cinq ont indiqué que le stage à distance n'était pas offert à l'ensemble des stagiaires dans leur université, ce qui signifie que le stage à distance n'est autorisé qu'à des conditions précises dans certaines des neuf institutions francophones administrant un programme de formation à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2020). La sélection des étudiant.e.s pour un stage à distance se fait certes sur la base de leurs résultats selon Jonathan et Lucie⁵, mais aussi sur celle de leur

4. Par exemple, il s'est avéré nécessaire de distinguer, dans la facilitation des échanges, ce qui relevait des aspects techniques de ce qui relevait des aspects pédagogiques.

5. Les noms des PS ont été remplacés par des pseudonymes pour assurer leur anonymat.



performance dans les stages précédents (Jonathan, Jacques) : les personnes acceptées doivent avoir eu « une belle expérience de stage » au préalable, nous confie Jonathan. Dans l'université où Lucie occupe un poste à temps plein, il est exigé en plus que les stagiaires intéressé.e.s déposent un dossier de candidature et acceptent de « passer un test à l'écrit ». Si la PS fait partie du corps professoral ou de l'équipe qui coordonne les stages, elle peut donc dès cette étape de sélection faire sentir sa présence enseignante aux candidat.e.s., que ce soit lors des rencontres d'information ou des entrevues de sélection. Certaines organisations (comme celle de Lucie) prévoient aussi, lors de rencontres préparatoires, un accompagnement particulier aux étudiant.e.s qui ont été retenu.e.s pour un stage hors Québec, ce qui constitue une occasion supplémentaire aux PS de faire preuve de présence enseignante : ce sont des moments où « on structure davantage et où on précise comment ça va se dérouler, le stage » (Lucie).

Le design et l'organisation de la formation pratique en milieu éloigné semblent toutefois présenter des différences importantes selon les établissements. Jessica, par exemple, raconte que son institution ne lui a donné que très peu d'instructions, alors qu'Alain affirme qu'« il y a toujours eu des règles et des procédures de supervision à distance » et considère « que ça aide beaucoup pour encadrer [et savoir] exactement quoi faire ». Jacques semble également bien au fait du design prévu dans son université : « c'est ce qu'on nous demandait de faire : [les étudiant.e.s doivent] se filmer et après, on fait une rencontre par Skype ou par Messenger. »

Lucie et ses collègues exercent également leur supervision en suivant des procédures établies : en premier, dit Lucie, on « communique [par téléphone] avec les enseignants associés » qui accueillent les stagiaires à l'étranger pour les remercier, expliquer les attentes compte tenu des différences dans les programmes d'études et ouvrir la porte aux communications futures en cas de problème ». La présence enseignante des PS se fait aussi sentir lors de retours sur les travaux remis, retours prévus dans le cadre du stage : les stagiaires doivent soumettre « un calendrier à long terme, sur 55 jours », puis « une planification détaillée » d'une semaine de cours à venir, normalement à la septième ou huitième semaine du stage ; « c'est avant cette semaine-là qu'[elles vont] réaliser l'accompagnement via Skype » avec leurs stagiaires. Lucie considère que cet exercice permet de « vraiment les guider ». Des courriels sont parallèlement envoyés régulièrement aux personnes enseignantes associées qui accueillent les stagiaires, notamment au moment de la coévaluation. Lucie et ses collègues leur partagent leurs attentes au regard de la future rencontre bilan en triade : « le but, c'est d'arriver à discuter. La discussion est plus importante » que l'identification des points forts et des éléments à améliorer de la personne stagiaire.

Les PS d'autres institutions disent souvent devoir ajouter des consignes, se donner des moyens d'assurer leur présence par des initiatives personnelles : « ce n'est pas une activité qui était obligatoire, c'est que moi, j'ouvre toujours un forum » (Paule). Quant à Ginette, elle propose à ses stagiaires une formule non intrusive d'observation à distance et attend qu'on l'« invite



à ouvrir la caméra». Certaines PS trouvent aussi des façons de montrer leur intérêt pour le milieu de stage : Paule demande par exemple aux stagiaires «d'appuyer leurs réflexions par des photos pour [qu'elle soit] capable de peut-être mieux cerner le milieu», alors que Frédérique demande de s'«entretenir au téléphone [avec l'enseignant.e] une trentaine de minutes» lors de la première observation à distance de la personne stagiaire. Jacques, pour sa part, a ajouté une demande aux étudiant.e.s en stage éloigné, soit celle de rédiger un journal de bord hebdomadaire et dont le partage pouvait se faire de manière numérique, selon le dispositif en place. Il se dit «beaucoup plus présent et ça oblige la stagiaire à tenir compte de [s]a présence virtuelle». L'exercice gagnerait même à être imposé, selon lui : «je crois que ça, on devrait vraiment le mettre [obligatoire], le dire à tous les superviseurs de supervision à distance d'avoir un contact avec le journal de bord régulièrement».

Certaines PS rencontrées vivent néanmoins des irritants liés aux problèmes techniques anticipés ou effectivement rencontrés lors de la supervision à distance, surtout lors des captations audio et vidéo en classe. Quand tout est au point, Jessica considère le dispositif facilitant : «on appuyait dessus, puis tout de suite, l'image apparaissait. La qualité de l'image, c'était parfait». Éloïse se dit satisfaite d'avoir eu un peu d'aide, affirmant qu'elle a reçu la visite d'un technicien qui lui a expliqué «comment ça marchait». Par ailleurs, après s'être fait dire «Apporte ça, puis les documents [d'utilisation] sont dans la boîte», Jessica a fait emmener le matériel à l'école de stage et a constaté lors de l'observation à distance que «le service des technologies et de l'information, [à l'université], n'avait pas changé les piles dans le micro». Elle a donc dû se contenter de l'image.

Comme la présence à distance est difficile à faire sentir lorsque le matériel technique ne fonctionne pas, les PS s'assurent de la bonne marche des appareils, tantôt auprès de l'enseignant.e associé.e, tantôt auprès de la personne stagiaire, tantôt auprès du personnel de soutien. Ginette se souvient avoir eu, à une autre époque, «une collaboration à établir avec la commission scolaire, [...] l'ouverture de ports internet, [la] création d'une adresse IP, [...] l'installation physique de la caméra au plafond». Jacques opte plutôt pour la dévolution complète de la communication technique à la personne stagiaire :

C'est sa responsabilité. «T'as accepté de signer un contrat, alors dans mes attentes de ton contrat de stage, je vais mettre que tu dois t'assurer que la connexion est bonne, si la connexion n'est pas bonne, trouve un autre moyen. Ce sera chez toi, dans ton appartement, je ne sais pas, tu trouves un autre moyen, c'est à toi de communiquer, de créer des liens entre les continents.»

Frédérique adopte une position similaire : si une personne en stage éloigné ne pouvait se présenter physiquement à une rencontre de cohorte, elle suppose qu'elle demanderait à une personne stagiaire présente d'ouvrir un canal de communication pour la personne à distance : «je délèguerais un étudiant qui connaît bien le stagiaire en question, puis "amène ton ordi, puis t'sais, tu t'occupes de [Louis], mettons. Tu traines [Louis] avec toi.»



Pour Jonathan, l'absence de stagiaires en raison de leur formation pratique en région éloignée paraît fréquente et facile à gérer : « on se fait une rencontre mixte. [...] Par exemple, deux stagiaires à distance et quatre autres stagiaires avec nous sur place. Donc, on se fait un groupe, on se fait un partage d'écran, puis on se fait une visioconférence. »

Facilitation des échanges

Les outils que les PS préconisent pour superviser spécifiquement des stagiaires à distance semblent les mêmes que ceux utilisés par les autres stagiaires de la cohorte (supervisés en présentiel). Par contre, les étudiant.e.s en stage à l'international ou en région éloignée doivent y avoir recours de manière plus systématique, et les PS paraissent porter une attention accrue aux interventions de ces stagiaires, voire en exiger davantage. Par exemple, Jacques et Alain imposent des entrées très régulières au journal de bord. Pour Jacques, c'est chaque semaine et pour Alain, cela doit se faire quotidiennement ou « aux deux jours ». Il se dit ainsi « capable de [...] faire un suivi, même à distance ». Cette exigence peut contribuer à rendre la PS plus présente auprès des stagiaires et à faciliter les échanges synchrones, dans la mesure où toute l'information reçue au fil des jours permet probablement à la PS et à l'étudiant.e d'être plus en phase, de faire référence à des événements du quotidien connus des deux parties.

Pour Paule, la stratégie de facilitation des échanges passe par deux moyens impliquant le forum de discussion, qui permet de réunir la cohorte autour de situations problèmes. Parfois elle choisit de s'effacer pour laisser les stagiaires « essayer de se répondre entre eux, d'aller plus loin », alors qu'à d'autres occasions elle intervient en fin de conversation pour consolider les réflexions déjà indiquées et soutenir la synthèse : « Bon, bien maintenant qu'on sait ça, où vous voulez aller ? ». Cette manifestation de présence enseignante s'avère, en complément, un signe de présence cognitive au sein de la cohorte.

Les relances et les messages de suivi reviennent également comme des façons, pour les PS rencontrées, de faciliter les échanges et d'assurer leur présence. Alain, par exemple, insiste auprès de ses stagiaires à distance pour recevoir les codes d'accès nécessaires aux différentes plateformes et va, dès les premiers jours de stage, le « leur rappeler : "s'il vous plaît, envoie-moi le *login*, je [l'ai] pas encore reçu" ». En synchrone, Paule forme des petits groupes de stagiaires, groupes « différents à chaque fois pour que tout le monde puisse rencontrer tout le monde ». La PS choisit de se « promener d'équipe en équipe [dans la plateforme de visioconférence] pour voir si ça va bien » plutôt que d'être constamment en ligne ; elle « les laisse vraiment discuter ». Selon elle, cette modalité permet aux étudiant.e.s d'« échanger aussi sur, des fois, ce qui va moins bien, sur un propos un peu moins politiquement correct que [...] si on était toujours en grand groupe » et donc, contribue à faciliter les échanges au sein de la CAL, entre la PS et sa cohorte, mais aussi entre les stagiaires.



Supervision directe

Chez les PS interviewées, deux pratiques de supervision directe bien établies dans le design en présentiel sont maintenues à distance : l'observation (synchrone ou asynchrone) de l'enseignement et l'entretien réflexif post-observation. L'observation à distance semble permettre tout autant aux PS de jouer leurs rôles que si elles étaient présentes physiquement en classe. Alain dit qu'il est « capable de dire avec précision à [s]on stagiaire : "Ton élève [à qui] tu as dit *Assis-toi* est resté debout pendant 10, 15 minutes. T'as jamais remarqué ça" ». Ces moments d'observation paraissent parfois solliciter la présence des PS par une implication sur le plan technique. C'est le cas de Ginette : avant une leçon diffusée en synchrone, dit-elle, « on fait les tests de son, les tests d'images, je m'assure que la caméra bouge bien, [que] tout est correct ».

Quant aux entretiens réflexifs postobservation, seul Jonathan en explique le déroulement lorsqu'ils ont lieu en ligne : une plateforme est déterminée, « que ce soit Skype ou que ce soit Facetime », et le cours observé est suivi d'un « débriefing immédiat » avec le ou la stagiaire « et leur enseignante associée, idéalement ». Les dix autres PS rencontrées n'évoquent pas les spécificités des entretiens réflexifs lorsqu'ils sont réalisés à distance. Ce constat nous mène à deux hypothèses : soit les PS ne considèrent pas que leurs pratiques sont différentes lorsque cet entretien est mené à distance, soit elles ne sont pas conscientes de ces différences. De notre point de vue, il faut préconiser la deuxième de ces hypothèses en analysant les entours des propos tenus par Alain. D'une part, il dit : « C'est vraiment les mêmes étapes, mais enregistrées », alors que d'autre part, il affirme que la nature même de l'entretien est modifiée. Premièrement, avant le cours qui doit être observé, l'échange entre PS et étudiant.e est remplacé par un monologue filmé de l'étudiant.e, qui répond aux questions que la PS pose habituellement en présentiel : « Comment tu te sens ? [Qu'est-ce] qu'on va voir aujourd'hui ? ». Deuxièmement, après la captation vidéo du cours lui-même, l'enseignant.e – qui a assisté au cours – enregistre ses commentaires sur vidéo ; Alain ne précise toutefois pas si cette vidéo montre l'enseignant.e en échange avec l'étudiant.e ou s'il s'agit d'un monologue. L'entretien comme tel avec la PS n'a lieu qu'après que l'étudiant.e ait transmis les trois vidéos (monologue précédent le cours, cours, commentaires de l'enseignant.e). Alain en explique le déroulement : « on prend rendez-vous par Skype ou au téléphone pour discuter, nous trois ensemble, [du] même élément que [l'enseignant.e] avait [re]sorti et moi, je donne mes commentaires devant [elle ou lui]. »

Dans les circonstances décrites par Alain, l'entretien réflexif ressemble peut-être davantage à un entretien d'autoconfrontation (Moussay et Flavier, 2014) et ne peut faire l'économie du décalage temporel entre le cours et le moment d'échange avec la PS ; les trois personnes impliquées ont un recul qui leur permet de mettre à distance les événements filmés en classe (Petit et Meyer, 2021), ce qui diffère de l'entretien tenu en présentiel. De plus, ce modus operandi donne à la PS elle-même la possibilité de voir et de revoir la vidéo, de réfléchir à la façon de dire les choses ou de poser des



questions qui soutiendront davantage la réflexivité de l'étudiant.e. Si l'entretien réflexif avait eu lieu à chaud, immédiatement après le cours observé, des éléments ciblés par chacune des personnes de la triade, frais en mémoire, auraient peut-être été partagés (ou compris) différemment.

En présentiel, des échanges informels entre la PS et l'enseignant.e associé.e – qui ne sont pas à négliger dans l'orientation de l'accompagnement des stagiaires – peuvent avoir lieu lors du déplacement de la salle de classe vers un autre local ou de la prise d'un café au salon des enseignant.e.s. Ainsi, même si nos résultats ne montrent pas que les PS rencontrées perçoivent une différence majeure dans l'entretien réflexif mené à distance, il nous est impossible de conclure que la présence enseignante des PS se manifeste exactement de la même façon à distance que lorsque cet échange est mené sur place, dans l'école de stage, en présence physique de la PS.

Discussion

L'originalité de la recherche rapportée ici tient au fait que la formation pratique à l'ère du numérique y est abordée par la préoccupation des PS pour le sentiment de présence qu'elles suscitent chez leur cohorte de stagiaires. En analysant ce regroupement comme une CAL, nous avons mis de l'avant des pratiques de PS qui touchent plus particulièrement la présence enseignante.

Sur le plan du design et de l'organisation, nos résultats mettent en exergue que les PS rencontrées offrent un accompagnement de leurs stagiaires à priori plus étroit dans les cas de stages supervisés à distance que dans les cas de stages supervisés en présentiel. Ce constat soulève diverses interrogations. Pourquoi sélectionner les stagiaires si elles et ils bénéficient d'un accompagnement équivalent, voire mieux adapté aux étudiant.e.s en difficulté (Orr, 2010)? Et si cette sélection se maintient, doit-elle s'opérer uniquement selon des critères de performance? Il y aurait peut-être lieu pour les responsables de programme ou – plus largement – pour les facultés ou les universités de se pencher sur l'espace à donner à des critères comme l'autonomie ou les compétences numériques, reconnus nécessaires en formation à distance (Hamel, 2012), dans la sélection des étudiant.e.s qui réaliseront leur stage en région éloignée ou à l'international.

Les onze rencontres réalisées permettent également de voir qu'en formation pratique à distance, le personnel responsable du programme d'études en enseignement peut jouer un rôle important dans le design et l'organisation pour soutenir les PS; dans certains cas, celles-ci sont davantage laissées à elles-mêmes. Des universités proposent des consignes et un dispositif numérique adapté à la supervision de stage à distance, alors que d'autres, non; ces situations contraignent de facto les PS à adapter consignes et dispositifs, notamment en valorisant le support technologique entre stagiaires ou en proposant de nouveaux espaces de collaboration en ligne. En ce sens, comme la majorité des PS ne sont pas formées pour l'accompagnement à distance (Vazquez et Sevillano, 2013), leurs adaptations au design et à l'organisation peuvent créer une surcharge cognitive chez les stagiaires (Hartshorne, Heafner et Petty, 2011), particulièrement s'il s'agit d'ajouts (comme l'exigent



les PS Jacques et Jean, par exemple). Ces décisions personnelles liées au design et à l'organisation en supervision à distance peuvent enfin avoir des conséquences sur les personnes enseignantes qui accueillent un.e stagiaire : non seulement peuvent-elles se sentir parfois délaissées, voire oubliées par les PS (Petit, 2018), mais elles peuvent aussi hériter de certaines tâches liées à la médiatisation des visites de supervision. Leur mandat initial peut ainsi être alourdi par le seul fait que la supervision se réalise à distance, ce qui présente le risque d'affecter la collaboration au sein de la triade.

Par ailleurs, les PS rencontrées témoignent le plus souvent d'une utilisation du numérique qui sert leurs intentions pédagogiques liées aux objectifs du stage, mais aussi de leur volonté de faire preuve de présence à distance. Elles proposent des activités technopédagogiques qui semblent au service de la communauté d'apprentissage en ligne : le journal de bord devient une fenêtre ouverte sur le quotidien des stagiaires autant que le forum de discussion et les ateliers en sous-groupes hétérogènes facilitent les échanges au sein de la CAL, à l'instar de Scherff, Singer et Brown (2013) qui privilégiaient un environnement virtuel pour réunir la cohorte à distance.

En ce qui a trait à la facilitation des échanges, rappelons qu'elle repose entre autres sur l'engagement important dont témoignent les PS rencontrées à l'endroit des stagiaires supervisé.e.s à distance, ce qui va dans le même sens de Robinson, Kilgore et Warren (2017) qui soulignent l'importance du temps investi par les PS à alimenter la relation avec les étudiant.e.s à distance. Les propos des PS de notre étude mettent en lumière l'ampleur de leur implication au sein de la CAL et la responsabilité qu'elles portent : leur cohorte aurait « besoin » d'elles. En plus du temps supplémentaire que les PS investissent avant le départ de leurs stagiaires, il semble donc que leur tâche d'accompagnement au cours du stage soit un peu plus chargée que lorsque la supervision peut se faire en présentiel. Cette observation peut s'expliquer par le lien établi par Deris, Zakaria et Mansor (2012) entre la présence enseignante, d'une part, et les présences sociale et cognitive, d'autre part : la PS doit intervenir et stimuler les échanges avant que les membres de la CAL puissent faire preuve de présence cognitive, et que la présence sociale puisse émerger. Cependant, soulignons que la présence sociale est également perçue comme un levier déterminant du modèle de la CAL (Armellini et De Stefani, 2016) ; si aucune bienveillance n'est démontrée dans les échanges à distance, les interventions directes et fréquentes de la PS pourraient rapidement être considérées comme intrusives ou comme un manque de confiance par les stagiaires.

Lorsque les PS sont interrogées sur ce qui relève de la supervision directe, leurs réponses laissent penser qu'elles tentent de reproduire ce qu'elles font d'habitude en présentiel lors d'une visite de supervision - contextualisation de la leçon par l'étudiant.e, enseignement observé et entretien réflexif post-observation - à la différence près que tout est capté sur vidéo, et regardé en asynchrone (en tout ou en partie). Ce décalage présente parfois un avantage par rapport à l'immédiateté de la rétroaction (Bialowas et Steimel, 2019) s'il constitue une occasion de prise de recul, mais parfois aussi un inconvénient, dans la mesure où l'absence de la PS sur place ne permet pas facilement la



discussion informelle avec la personne enseignante qui accueille le ou la stagiaire. Certains travaux ont en ce sens mis en évidence que les enseignant.e.s peuvent se sentir peu impliqué.e.s dans la triade lorsque la PS doit superviser à distance (Alger et Kopcha, 2011) ; idéalement synchrone (Peterson, Beymer et Putnam, 2018), la communication au profit d'une dynamique de collaboration entre PS et enseignant.e associé.e doit être privilégiée (Hamel, 2012).

Malgré tout le potentiel de la vidéo en stage (Petit et Meyer, 2021) et, plus largement, du numérique pour évaluer le développement des compétences professionnelles sous un nouvel angle, les résultats de notre analyse ne montrent pas que les PS exploitent au maximum ce potentiel. Pourquoi les captations vidéo ne pourraient-elles pas davantage servir de matériau d'autoanalyse par le ou la stagiaire (Joseph et Brennan, 2013) ? Et en plus – ou en lieu et place – de ce genre de travail individuel, les PS pourraient aussi utiliser ces captations comme base à un entretien d'autoconfrontation (Moussay et Flavier, 2014) ou comme exemple à traiter entre pairs au sein de la CAL (Baecher, Kung, Jewkes et Rosalia, 2013), comme le propose d'ailleurs la PS Anne. Dans un tel cas, la personne stagiaire pourrait être invitée à sélectionner des extraits de ses vidéos d'enseignement selon des critères ou des thèmes établis, à l'instar de ce que font Joseph et Brennan (2013). Cela étant, il subsiste un enjeu matériel important : les disparités que nous avons remarquées entre les universités et les écoles de stage au regard des appareils et des connexions sont susceptibles de créer des iniquités dans l'accompagnement offert aux stagiaires qui étudient ou font leur stage dans un établissement moins bien équipé ou mal « branché ».

Conclusion

La recherche dont sont tirés les résultats précédents sur la présence enseignante au sein de la CAL vise ultimement à décrire, sous la loupe du modèle de Garrison, Anderson et Archer (2000), les pratiques actuelles de certaines PS impliquées dans la supervision de stage à distance à l'aide du numérique dans les programmes de formation en enseignement de différentes universités au Québec. Comme il s'agit de pratiques déclarées, les données traitées ne permettent que de deviner l'étendue des pratiques réelles des PS lors de stages supervisés à distance, et il faut souligner la difficulté de distinguer, dans le propos des personnes participantes, ce qui est propre à la supervision à distance de ce qui s'applique à la supervision en général. Cette relative perte de spécificité s'explique peut-être en partie par l'instrument retenu, où ont été privilégiés des items ouverts afin de ne pas limiter strictement les réponses.

Notre analyse des propos de onze PS aux profils diversifiés a par ailleurs permis dans cette publication de mieux cerner certaines manifestations de la présence enseignante lorsque la supervision de stage se fait à l'aide du numérique. Sont notamment mises en lumière des pratiques visant à contrer l'isolement des stagiaires en région éloignée ou vivant une expérience de formation pratique à l'international, isolement qui ressort parmi les préoccupations importantes des PS.



Nos résultats semblent utiles à toute réflexion visant l'amélioration du recours au numérique dans les pratiques d'accompagnement à distance dans un programme de formation en enseignement, bien qu'ils ne couvrent que l'un des trois types de présence. Le pari fait d'une analyse en profondeur de la présence enseignante nous semble tenu, mais vient avec ce pari la renonciation à une description large de toutes les composantes de la CAL en contexte de supervision.

Si nos conclusions se limitent à la situation qui prévaut en formation pratique de futur.e.s enseignant.e.s supervisé.e.s à distance (ou de manière hybride), elles présentent l'intérêt de pouvoir être reprises ultérieurement dans d'autres domaines de formation universitaire où le contexte de formation pratique autant que le besoin d'innovation exigent une intégration plus importante du numérique.



Références

- Akyol, Z. et Garrison, D.R. (2011). Understanding cognitive presence in an online and blended community of inquiry : assessing outcomes and processes for deep approaches to learning. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 233-250.
- Alger, C. et Kopcha, T.J. (2011). Technology supported cognitive apprenticeship transforms the student teaching field experience: improving the student teaching field experience for all triad members. *The Teacher Educator*, 46(1), 71-88.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D.R. et Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of asynchronous learning network*, 5(2), 1-17.
- Arbaugh, J.B. et al. (2008). Developing a community of inquiry instrument. Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample. *Internet and Higher Education*, 11, 133-136.
- Armellini, A. et De Stefani, M. (2016). Social presence in the 21st century: An adjustment to the Community of Inquiry framework. *British journal of educational technology*, 47(6), 1202-1216.
- Baecher, L., Kung, S.-C., Jewkes, A.M. et Rosalia, C. (2013). The role of video for self-evaluation in early field experiences. *Teaching and teacher education*, 36, 189-197.
- Bangert, A.W. (2009). Building a validity argument for the Community of Inquiry survey instrument. *Internet and higher education*, 12, 104-111.
- Bédard, D. et Béchar, J.-P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. PUF.
- Bialowas, A. et Steimel, S. (2019). Less is more: use of video to address the problem of teacher immediacy and presence in online courses. *International journal of teaching and learning in higher education*, 31(2), 354-364.
- Boudreau, P. (2009). Pour un modèle de supervision de type inductif en formation à la supervision de maîtres de stage en éducation physique. *Éducation et francophonie*, 37(1), 121-139.
- Boutet, M. et Pharand, J. (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. PUQ.
- Boutet, M. et Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. PUQ.
- Caraguel, V. (2012, 22 mai). E-learning et émancipation: technologie versus tutorat humain, quels facteurs d'autonomisation? Dans M. Briançon (dir.), *De l'émancipation par la relation en présence à l'émancipation par les interactions à distance: quelle(s) différence(s)?* Colloque Rennes 2-CREAD «Formes d'éducation et processus d'émancipation», Rennes.
- Carlin, C.H., Milam, J.L., Carlin, E.L. et Owen, A. (2012). Promising practices in E-Supervision: exploring graduate speech-language pathology interns' perceptions. *International journal of telerehabilitation*, 4(2), 25-37.
- Coll, C., Engel, A. et Bustos, A. (2009). Distributed teaching presence and participants' activity profiles: a theoretical approach to the structural analysis of asynchronous learning networks. *European journal of education*, 44(4), 521-538.
- Conn, S.R., Roberts, R.L. et Powell, B.M. (2009). Attitudes and satisfaction with a hybrid model of counseling supervision. *Educational technology & society*, 12(2), 298-306.
- Deris, F.D., Zakaria, M.H. et Mansor, W.F.A.W. (2012). Teaching presence in online course for part-time undergraduates, *Procedia - Social and behavioral sciences*, 66(7), 255-266.
- Dionne, L. et Petit, M. (2020). Superviser à distance grâce au numérique: le cas des stages. *Le Tableau*. 9(1). <http://pedagogie.uquebec.ca/le-tableau/superviser-distance-grace-au-numerique-le-cas-des-stages>
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif* (2^e éd.). Presses universitaires de Namur.
- Engel, A., Coll, C. et Bustos, A. (2013). Distributed teaching presence and communicative patterns in asynchronous learning: name versus reply networks. *Computers & education*, 60, 184-196.
- Ferrier-Kerr, J.L. (2009). Establishing professional relationships in practicum settings. *Teaching and teacher education*, 25(6), 790-797.
- Garrison, D.R., Anderson, T. et Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *Internet and higher education*, 2, 87-105.
- Garrison, D.R., Cleveland-Innes, M. et Shing Fung, T. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: student perceptions of the Community of Inquiry framework. *Internet and higher education*, 13, 31-36.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants: questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Presses de l'Université Laval.



- 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 Éditions.
- Gouvernement du Québec (2020). *Le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. <http://www1.education.gouv.qc.ca/capfe/>
- Grable, C., Hunt, A. et Unrue, E. (2008). Comparing digital to traditional field experience in pre-service teacher education. Dans K. McFerrin et al. (dir.), *Society for information technology & teacher education (SITE) : International Conference Proceedings* (p. 400-405). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Hamel, C. (2012). Supervision of pre-service teacher : using internet collaborative tools to support their return to their region of origin. *Canadian journal of education*, 35(2), 141-154.
- Hartshorne, R., Heafner, T. et Petty, T. (2011). Examining the effectiveness of the remote observation of graduate interns. *Journal of technology and teacher education*, 19(4), 395-422.
- Jiang, M., Parent, S. et Eastmond, D. (2006). Effectiveness of web-based learning opportunities in a competency-based program. *International journal on e-learning*, 5(3), 353-361.
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et savoirs*, 8, 257-274.
- Joseph, G.E. et Brennan, C. (2013). Framing quality : annotated video-based portfolios of classroom practice by pre-service teachers. *Early childhood education journal*, 41, 423-430.
- Jorro, A. (2007). L'alternance recherche – Formation – Terrain professionnel. *Recherche et formation*, 54, 101-114.
- Kawachi, P. (2011). Unwrapping presence. *Distances et savoirs*, 9(4), 591-609.
- Ke, F. (2010). Examining online teaching, cognitive, and social presence for adult students. *Computers & education*, 55(2), 808-820.
- Kilis, S. et Yildirim, Z. (2018). Investigation of community of inquiry framework in regard to self-regulation, metacognition and motivation. *Computers & education*, 126, 53-64.
- Kozan, K. et Richardson, J.C. (2014). Interrelationships between and among social, teaching, and cognitive presence. *The internet and higher education*, 21, 68-673.
- Lam, J.Y.C. (2015). Autonomy presence in the extended community. *International journal of continuing education and lifelong learning*, 8(1), 38-61.
- Lambert, J.L. et Fisher, J.L. (2013) Community of inquiry framework: establishing community in an online course. *Journal of interactive online learning*, 12(1), 1-16.
- Lear, J.L., Isernhagen, J.C., La Cost, B.A. et King, J.W. (2009) Instructor presence for web-based classes, *Delta pi epsilon journal*, 51(2), 86-98.
- Mannheimer Zydney, J., de Noyelles, A. et Kyeong-Ju Seo, K. (2012). Creating a community of inquiry in online environments: an exploratory study on the effect of a protocol on interactions within asynchronous discussions. *Computers & education*, 58, 77-87.
- Miles, M. et Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). De Boeck Université.
- Moussay, S. et Flavier, É. (2014). L'entretien d'autoconfrontation: la prise en compte du point de vue de l'élève pour développer l'activité en classe. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 96-119.
- Nault, T. et Nault, G. (2001). Quand les stages attrapent les TIC. Dans T. Karsenti (dir.), *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires* (p. 145-164). PUQ.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Armand Colin.
- Pallotff, R. et Pratt, K. (2007). *Building online learning communities*. Jossey-Bass.
- Pellerin, G. (2010). *Une étude descriptive d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université* [thèse de doctorat en sciences de l'éducation, option psychopédagogie]. Université de Montréal.
- Peterson, A.T., Beymer, P.N. et Putnam, R.T. (2018). Synchronous and asynchronous discussions: effects on cooperation, belonging, and affect. *Online learning journal*, 22(4), 1-25.
- Petit, M. et Meyer, F. (2021). Vers une modélisation de l'utilisation de la vidéo en supervision de stage à distance (ou hybride). Dans S. Chaliès et V. Lussi Borer (dir.), *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance* (p. 67-83). Octarès.
- Petit, M., Dionne, L. et Brouillette, L. (2019). Supervision de stage à distance : état des pratiques dans différents domaines de formation postsecondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation (NCRÉ)*, 21(1), 96-118.



- Petit, M. (2018). Supervision de stage à distance : collaboration entre superviseurs et acteurs du milieu scolaire pour l'accompagnement de stagiaires avec un lien d'emploi en enseignement au secondaire. *Médiations et médiatisations*, 1(1), 19-33.
- Petit, M. (2016). Caractéristiques d'une supervision à distance de stagiaires en enseignement en ce qui concerne la création d'un sentiment de présence. *RIPES*, 32(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.1041>
- Petit, M., Deaudelin, C. et Brouillette, L. (2015). La présence en formation à distance : orienter la pratique en enseignement supérieur grâce à des résultats de recherches qualitatives. *Adjectif*. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article338>
- Petit, M. (2015). Formation à distance et stages en enseignement : considérations pédagogiques, organisationnelles, technologiques et éthiques. Dans L. Thomas et M. Hirschhorn (dir.), *Change and progress in Canadian teacher education: research on recent innovations in teacher preparation in Canada* (p.254-284). ACFE.
- Poellhuber, B., Racette, N., Fortin, M.-N. et Ferland, A. (2013). La visioconférence Web en formation à distance : une innovation de quasi-présence. Dans *Actes du VII^e colloque des Questions de Pédagogies dans l'enseignement supérieur* (p.260-268). QPES. http://www.colloque-pedagogie.org/sites/default/files/colloque_2013/Actes%20colloque_QPES2013.pdf
- Robinson, H.A., Kilgore, W. et Warren, S.J. (2017). Care, communication, support: core for designing meaningful online collaborative learning. *Online learning journal*, 21(4), 29-51.
- Routier, W. et Otis-Wilborn, A. (2013). A framework for designing and researching online supervision of teaching. Dans R. Mc Bride et M. Searson (dir.), *Society for information technology & teacher education (SITE) international conference proceedings* (p.991-995). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Schillings, P., Depluvrez, Y. et Fagnant, A. (2018). L'entretien de régulation : un cadre langagier pour soutenir l'activité réflexive des futurs formateurs d'enseignants. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beusaert (dir.) *Accompagner les pratiques des enseignants* (p.61-82). Presses universitaires de Louvain.
- Shea, P.J., Pickett, A.M. et Pelz, W.E. (2003). A follow-up investigation of "teaching presence" in the SUNY learning network. *Journal of asynchronous learning networks*, 7(2), 61-80.
- Shea, P. et Bidjerano, T. (2010). Learning presence: towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments, *Computers & education*, 55(4), 1721-1731.
- Shea, P., Hayes, S., Vickers, J., Gozza-Cohen, M., Uzuner, S., Mehta, R., Valchova, A. et Rangan, P. (2010). A re-examination of the community of inquiry framework : social network and content analysis. *Internet and higher education*, 13, 10-21.
- Shin N. (2002) Beyond interaction: The relational construct of "transactional presence". *Open learning*, 17(2), 121-137.
- Short, J., Williams, E. et Christie, B. (1976). *The Social psychology of telecommunications*. Wiley.
- Swan, K. et Shih, L.F. (2005). On the nature and development of social presence in online course discussions. *Journal of asynchronous learning networks*, 9(3), 115-136.
- Thiele, J.E. (2003). Learning patterns of online students. *Journal of nursing education*, 42(8), 364-366.
- Traver, A.E., Volchok, E., Bidjerano, T. et Shea, P. (2014). Correlating community college students' perceptions of community of inquiry presences with their completion of blended courses. *Internet and higher education*, 20, 1-9.
- van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. De Boeck.
- Vazquez, E. et Sevillano, L. (2013). ICT strategies and tools for the improvement of instructional supervision: the virtual supervision. *The Turkish online journal of educational technology*, 12(1), 77-87.
- Wallace, M.J. (1991). *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge University Press.
- Young, A. et Lewis, C. (2008). Teacher education programs delivered at a distance: an examination of distance student perceptions. *Teaching and teacher education*, 24(3), 601-609.



Élaboration d'un cadre d'analyse de pratiques de supervision de stage en enseignement

Lucie DIONNE¹ (Université du Québec à Rimouski, Canada),
Claudia GAGNON² (Université de Sherbrooke, Canada) et
Matthieu PETIT³ (Université de Sherbrooke, Canada)

Cette contribution théorique s'intéresse aux pratiques de personnes superviseuses universitaires de stage 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.

Mots-clés: Supervision de stage, formation pratique, formation des maîtres, enseignement professionnel

Introduction

La formation en alternance visant la professionnalisation des novices en enseignement au Québec se trouve sous la responsabilité des universités offrant les programmes de formation à l'enseignement⁴. Ces institutions développent leurs dispositifs de stage et désignent des personnes superviseuses chargées d'encadrer, d'évaluer et de soutenir la formation des stagiaires en collaboration avec des personnes enseignantes associées provenant des milieux scolaires (Gouvernement du Québec, 2008). Bien qu'elle soit considérée comme un membre essentiel de la triade exerçant des fonctions majeures auprès des stagiaires (Fletcher, 2013), la personne superviseuse universitaire est souvent jugée comme ayant un rôle secondaire moins estimé (Burns et Badiali, 2015) associé à l'évaluation du stagiaire en fin de parcours (Gouin et Hamel, 2015; Lapointe et Guillemette, 2015). La place de cette personne formatrice pourtant au premier plan de la formation pratique serait sujette à davantage de remises en question parce que moins

1. Contact: lucie_dionne@uqar.ca

2. Contact: Claudia.Gagnon2@USherbrooke.ca

3. Contact: Matthieu.Petit@USherbrooke.ca

4. On compte des formations initiales en éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, à l'enseignement secondaire dans différents domaines, à l'enseignement professionnel, à l'enseignement de l'éducation physique et à la santé et à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale. Ces formations professionnalisantes exigent la réalisation d'au moins 700 heures de pratique dans les milieux scolaires.



de recherches sont consacrées aux fonctions qu'elle exerce réellement auprès des stagiaires (Burns et Badiali, 2015) et que les tâches qu'on lui attribue relèvent d'orientations générales et demeurent peu précises (Bacon, Pellerin et Araujo-Oliveira, 2018). Quel que soit le domaine de formation à l'enseignement, il y a un intérêt à documenter les pratiques des personnes superviseuses afin de clarifier leurs rôles par rapport aux personnes enseignantes associées et d'ajuster les attentes entretenues à leur égard tant par les universités que par les milieux de pratique. À cette fin, nous proposons un cadre d'analyse des pratiques de supervision élaboré dans le contexte d'une recherche doctorale s'intéressant spécifiquement aux pratiques de personnes superviseuses en enseignement professionnel⁵. Dans un premier temps, nous revenons brièvement sur la démarche qui a permis de sélectionner cinq cadres de référence portant sur la supervision de stage en enseignement. Après les avoir présentés, nous proposons l'élaboration d'un cadre d'analyse comprenant cinq fonctions de supervision.

Identification de cinq cadres de référence pour les pratiques de personnes superviseuses de stage

Une recension systématique des écrits scientifiques (Rew, 2011) a permis de passer en revue 967 sélections en anglais et en français, révisées par les pairs et publiées entre 2008 et 2018 au sujet de la supervision de stage en enseignement⁶. Au final, 153 sélections mettant de l'avant la personne superviseuse ont été retenues pour analyse, dont 122 articles présentant des résultats empiriques, cinq revues de littérature, cinq articles théoriques et 21 thèses. De ces ressources, 105 portaient sur la supervision de stage des secteurs préscolaire, primaire ou secondaire en général et seulement un correspondait au domaine de l'enseignement professionnel. En plus de confirmer la pertinence scientifique de notre objet de recherche concernant la place de la personne superviseuse en enseignement professionnel, il a été possible de constater que les dispositifs en alternance destinés à la formation des maîtres profitent d'une couverture internationale et que le modèle de la triade composée d'un membre désigné par l'université, d'un membre du milieu scolaire et d'une ou d'un stagiaire est largement répandu dans la francophonie et ailleurs.

De cette recension, cinq documents retiennent particulièrement l'attention parce qu'ils proposent un cadre de référence composé de fonctions (Villeneuve

5. Au Québec, l'enseignement professionnel est associé à la formation professionnelle. Celle-ci fait partie de l'ordre de l'enseignement secondaire et prépare au marché du travail. Les 140 programmes menant à un diplôme d'études professionnelles se répartissent entre 21 secteurs de formation. Il est possible de s'inscrire en formation professionnelle dès l'âge de 16 ans.

6. L'équation de recherche anglophone ("*Student Teacher Supervisors*") or ("*Supervisors*") or ("*supervision*") AND *university or college or "higher education" AND "preservice teachers" or "preservice teacher education" or "student teach*"* et l'équation francophone *Supervision or superviseur AND Stage or stagiaire AND Enseignement or éducation* ont été utilisées dans les 14 bases de données suivantes ABI/INFORM Complete (ProQuest), Academic Search Complete (EBSCO), CAIRN, Education database, Education Source (EBSCO), ERIC (EBSCO), Érudit, LearnTechLib, ProQuest Research Library (ProQuest), PsycINFO (EBSCO), Repère, SocIndex with Full Text (EBSCO), ScienceDirect (Elsevier), Scopus.



et Moreau, 2010), de rôles (Gervais et Desrosiers, 2005), de compétences attendues (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008), d'activités (Cohen, Hoz et Kaplan, 2013) ou de pratiques (Burns, Jacobs et Yendol-Hoppey, 2016) attribuées aux personnes superviseuses de stage. Mis à part un cadre (Villeneuve et Moreau, 2010), tous s'intéressent spécifiquement à la supervision de stage en formation à l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire suivant le modèle connu de la triade. À l'exception de deux d'entre eux (Gervais et Desrosiers, 2005; Portelance *et al.*, 2008), ces cadres sont théoriques (Villeneuve et Moreau, 2010) ou ont été élaborés par l'entremise de recensions des écrits (Burns *et al.*, 2016; Cohen *et al.*, 2013). Pour procéder à une analyse transversale, nous les avons placés côte à côte de manière à faire des rapprochements et établir des relations entre leurs contenus. En comparant chacun de leurs items, nous avons surtout mis en lumière leur complémentarité et leur richesse, ce qui a permis l'émergence d'une nouvelle organisation faisant office de cadre d'analyse destiné à notre recherche doctorale, d'où le caractère théorique de cet article.

Le premier cadre retenu présente la supervision de stage comme une modalité d'encadrement, qu'importe le domaine du stage supervisé. Villeneuve et Moreau (2010) attribuent trois fonctions à la personne qui supervise, soit une fonction administrative, une fonction pédagogique ou d'enseignement et une fonction de soutien. À ces trois fonctions centrales, les autrices ajoutent une composante transversale qui est l'établissement d'une relation de confiance entre tous les acteurs du stage. Alors qu'elles considèrent que la supervision se partage également entre la personne superviseuse attirée par l'institution d'enseignement et la personne qui accompagne les stagiaires dans le milieu de travail, les fonctions décrites ont pour principale orientation de soutenir la personne stagiaire dans ses apprentissages. Par conséquent, on trouve peu d'items mettant en valeur la collaboration entre la personne superviseuse et le personnel du milieu de pratique, ce qui constitue une limite à ce cadre de référence.

S'appuyant sur les travaux de Enz, Freeman et Wallin (1996), le deuxième cadre est proposé par Gervais et Desrosiers (2005). Celles-ci l'organisent en trois grands rôles qu'elles déclinent ensuite en fonctions. Selon cette classification, la personne superviseuse accompagne la personne stagiaire, agit comme médiatrice sur plusieurs plans et fait figure de personne-ressource auprès des milieux. Ce cadre détermine des fonctions en s'appuyant sur des données empiriques, mais il laisse subsister un questionnement au sujet du rôle d'accompagnement dans lequel est intégrée la fonction d'évaluation. En effet, Gremion et Coen (2016) situent l'évaluation et l'accompagnement comme deux rôles très distincts, parfois même incompatibles, exercés par la personne superviseuse. Considérant la difficulté qui existerait à passer de la posture de la personne qui accompagne à celle qui évalue les stagiaires (Gremion et Coen, 2016; Maes, Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2018; Mieusset, 2017), le cadre de Gervais et Desrosiers (2005) demande des précisions concernant la place de l'évaluation qu'elles associent au rôle d'accompagnateur.



Portelance *et al.* (2008) proposent un troisième cadre de référence dédié à la formation des personnes enseignantes associées et des personnes superviseuses universitaires. Leurs travaux présentent neuf compétences propres aux personnes superviseuses classées en cinq catégories : 1) approche différenciée de la formation des stagiaires, 2) développement des compétences professionnelles des stagiaires, 3) approche intégrative de la formation du stagiaire, 4) climat d'apprentissage et développement d'une communauté d'apprentissage, et 5) collaboration. Ce cadre offre une perspective riche permettant d'envisager les compétences attendues de la personne superviseuse au terme de formations qui lui seraient offertes par les institutions universitaires. Toutefois, l'enquête réalisée par ce groupe de travail (Portelance *et al.*, 2008) s'appuie sur une recension de formations très inégales offertes dans les universités et sur « l'analyse des suggestions [...] reçues au cours de rencontres collectives » (p. 8) sans nécessairement questionner l'adéquation entre celles-ci et les pratiques réelles des personnes superviseuses.

Le quatrième cadre analysé se fonde sur une revue de littérature exhaustive rassemblant des articles issus de recherches empiriques concernant la formation pratique en enseignement (113 articles anglophones publiés entre 1996 à 2008 dans des revues reconnues). Par l'entremise de leur recension, Cohen *et al.* (2013) cherchent à identifier les buts et les justifications des stages, les activités des personnes qui participent à la triade et les retombées de l'expérience en stage décrits dans les articles. Nous retenons spécifiquement la partie de l'analyse portant sur les activités des personnes superviseuses qui sont présentées selon deux regroupements. Le premier groupe concerne des activités destinées aux stagiaires alors que le second compile des activités dirigées vers les personnes enseignantes associées. Suivant leurs analyses, les activités des personnes superviseuses seraient surtout liées au soutien à la réflexion sur la pratique et au développement professionnel des stagiaires. Néanmoins, l'avantage de ce cadre est de dénombrer de nombreuses pratiques de supervision exercées par les personnes superviseuses au profit des stagiaires et des personnes enseignantes associées.

Finalement, le dernier cadre repose sur une méta-analyse documentaire pour laquelle Burns *et al.* (2016) ont identifié 812 articles anglophones révisés par les pairs publiés entre 2001 et 2013. De ce nombre, 32 ont été retenus et contiennent des données empiriques spécifiques au sujet des pratiques de personnes superviseuses universitaires en enseignement. Dans cette recherche, la supervision des stagiaires est considérée comme un processus destiné à l'enrichissement collectif d'un milieu d'enseignement au sein duquel le partenariat entre l'école et l'université est priorisé (Glickman, Gordon et Gordon, 2014). Les activités identifiées sont classées en tâches (5) et en pratiques (12) selon leur récurrence dans les écrits. Essentiellement tournées vers le développement des stagiaires, les pratiques des personnes superviseuses recensées comportent des fonctions allant au-delà des activités traditionnelles d'observation et de rétroaction qui se trouvent tout de même au cœur de la majorité des articles qu'ils ont analysés. Contextualisé au modèle des écoles de développement professionnel états-uniennes, ce cadre identifie aussi des pratiques destinées à supporter le développement



de la personne superviseure elle-même. Toutefois, à l'instar du cadre de Gervais et Desrosiers (2005), un flou subsiste au sujet de l'évaluation, qui ne trouve pas précisément sa place dans ce cadre. Un tableau synthèse reprenant les principales composantes des cadres de référence est présenté en annexe.

Vers un cadre d'analyse basé sur des fonctions de supervision

Chaque cadre de référence présente des possibilités d'analyse des pratiques de personnes superviseures pertinentes, mais maintient aussi des interrogations concernant différents aspects, particulièrement lorsqu'il est question d'évaluation. En portant un regard transversal sur ces cadres, il est possible de mettre en valeur leur complémentarité, de faire émerger des similitudes entre eux, de regrouper certains de leurs items les uns avec les autres et de former des catégories de classement. La supervision étant un processus comprenant un ensemble de fonctions qu'exerce en continu une personne désignée comme superviseure visant à supporter l'apprentissage des stagiaires dans un contexte de formation pratique (Burns *et al.*, 2016), nous considérons ces catégories émergentes comme des fonctions de supervision regroupant différentes pratiques. La prochaine partie décrit la logique et les appuis théoriques nous permettant de générer des regroupements de pratiques en cinq fonctions : accompagnement, médiation, collaboration, évaluation et administration. À leur suite, nous proposons un schéma synthèse pour chacune des fonctions.

Une fonction d'accompagnement

Le premier élément qui ressort fortement à la comparaison des cadres est la présence de plusieurs pratiques que nous associons à un accompagnement qu'exerce la personne superviseure auprès des stagiaires. Gervais et Desrosiers (2005) attribuent explicitement un rôle d'accompagnateur à la personne superviseure. On trouve dans les cadres de Portelance *et al.* (2008), Ville-neuve et Moreau (2010) et de Cohen *et al.* (2013) une récurrence des verbes comme guider, diriger, assister, aider, encourager, discuter et échanger, termes que les travaux de Paul (2009) permettent de relier à la posture professionnelle de l'accompagnement. Pour ce qu'il porte comme signification et pour l'envergure de son champ sémantique, le terme accompagnement est choisi pour nommer cette importante fonction regroupant plusieurs pratiques présentes dans les cadres de référence analysés.

Pour aborder cette grande variété de pratiques d'accompagnement énumérées dans les cadres, nous faisons appel au modèle d'accompagnement des étudiantes et étudiants en enseignement supérieur proposé par De Ketele (2014). Des auteurs se sont intéressés particulièrement aux postures d'accompagnement (Colognesi, Van Nieuwenhoven, Runtz-Christan, Lebel et Bélair, 2019; Mieusset, 2017) et aux conceptions influençant ces postures (Vivegnis, 2019). Pour sa part, De Ketele (2014) insiste sur les besoins des accompagnés menant à déterminer des niveaux d'accompagnement. Ainsi,



ce modèle s'appuie sur l'objet de l'accompagnement, le point de départ de l'accompagné, la manière de traiter le problème rencontré et la posture de l'accompagnateur qui s'adapte aux besoins identifiés. Prise sous cet angle, l'intervention de la personne superviseure accompagnant des stagiaires peut donc avoir pour objectif de remédier à une lacune, d'apporter une solution à un problème ou une situation difficile, de faire découvrir de nouvelles manières de faire en tablant sur les acquis perçus ou de partager une expérience commune tout en tenant compte du niveau de développement des personnes apprenantes.

Cette idée de s'ajuster de manière continue et spécifique aux personnes accompagnées (Charlier, 2014) se reconnaît chez Burns *et al.* (2016) qui indiquent que la personne superviseure offre un support individuel à chacun des stagiaires en équilibrant les défis et le support fourni. Portelance *et al.* (2008) déclarent aussi que les personnes superviseures devraient posséder une compétence permettant de soutenir la formation des stagiaires et de s'adapter aux stagiaires et au contexte de stage (caractéristiques de l'école et des groupes d'élèves, ressources matérielles disponibles, attentes de la personne enseignante associée, etc.) tout en tenant compte des exigences universitaires. Le cadre de Cohen *et al.* (2013) recense également que le mentorat exercé par les personnes superviseures s'adapte aux aptitudes et aux difficultés des stagiaires.

Dans une perspective d'accompagnement, les cadres de référence mettent aussi de l'avant une dimension de soutien au développement de l'identité professionnelle des stagiaires. Parmi les stratégies que peut choisir la personne superviseure pour soutenir ce développement, Chaubet, Correa Molina et Gervais (2018) énumèrent les moyens suivants : questionner, refléter aux stagiaires comme un miroir, amener à se regarder, aider à prendre une distance, déstabiliser, proposer des perspectives différentes, modeler la réflexion, réfléchir ensemble, faire réinvestir, s'intéresser au suivi, ouvrir la prospective, accompagner dans la recherche de moyens. Ces pratiques se trouvent dans certains cadres de référence sous une forme identique ou proche. Par exemple, Cohen *et al.* (2013) soulignent que les personnes superviseures discutent, échangent et réfléchissent avec la personne stagiaire au sujet de sa profession, de ses pratiques, de ses apprentissages, de son développement professionnel et des défis d'enseigner dans différents environnements. Selon ces auteurs, les personnes superviseures peuvent aussi refléter des perceptions et des attitudes des stagiaires au sujet du multiculturalisme, si le milieu de stage exige une telle intervention. Dans une perspective de modélisation, la personne superviseure peut présenter aux stagiaires ses propres connaissances au sujet de la pratique (Cohen *et al.*, 2013). Dans le cadre de Burns *et al.* (2016), la personne superviseure offre une assistance ciblée à la personne stagiaire en favorisant la réflexion tant sur les impacts de ses actions que sur le contexte sociopolitique et historique dans lequel elle s'inscrit. Cela correspond aussi à la compétence à ce sujet énoncée par Portelance *et al.* (2008) où il est attendu que la personne superviseure aide les stagiaires à se responsabiliser par rapport à leur pratique professionnelle.

Nous relevons un troisième point de convergence entre les cadres de référence lorsqu'il est question de la dimension relationnelle de l'accompagnement (Paul, 2009) qui s'affirme dans ceux-ci sous différentes formes. En effet, Villeneuve et Moreau (2010) identifient qu'une composante transversale à toutes les pratiques de supervision est l'établissement d'une relation de confiance entre les acteurs et actrices du stage. De leur côté, Portelance *et al.* (2008) parlent de la compétence à entretenir avec les stagiaires des relations personnelles et professionnelles empreintes de respect. On trouve aussi d'autres pratiques énumérées dans les cadres relevant du domaine relationnel comme encourager, abaisser les tensions créées par la nouveauté, favoriser l'ouverture, la compréhension et l'écoute (Villeneuve et Moreau, 2010), fournir soutien et encouragement (Gervais et Desrosiers, 2005), tenter de créer un sentiment de facilité et de sécurité pour les stagiaires (Cohen *et al.*, 2013) ou les aider à faire face au stress (Burns *et al.*, 2016).

Considérant le travail collégial entre stagiaires et les échanges nécessaires pour réduire l'isolement, susciter le partage d'expériences ou la recherche commune de solutions en cas de difficultés vécues durant le stage (Lepage et Gervais, 2008), l'accompagnement comporte aussi une dimension collective associée au groupe formé par les stagiaires. Gervais et Desrosiers (2005) donnent à la personne superviseure le rôle d'animer les séminaires. Portelance *et al.* (2008) situent une compétence que nous attribuons à la dimension collective de l'accompagnement qui est de créer des conditions nécessaires aux échanges professionnels entre stagiaires en vue de la co-construction de savoirs liés à la profession. Pour Cohen *et al.* (2013), la personne superviseure guide les stagiaires dans le travail d'équipe. Finalement, Burns *et al.* (2016) indiquent qu'elle peut aussi créer des communautés d'apprentissage pour les stagiaires tout en supportant l'organisation et la réorganisation des groupes.

Selon ce classement, quatre dimensions au sein des pratiques de supervision peuvent donc être regroupées dans une fonction d'accompagnement. La figure 1 les illustre :

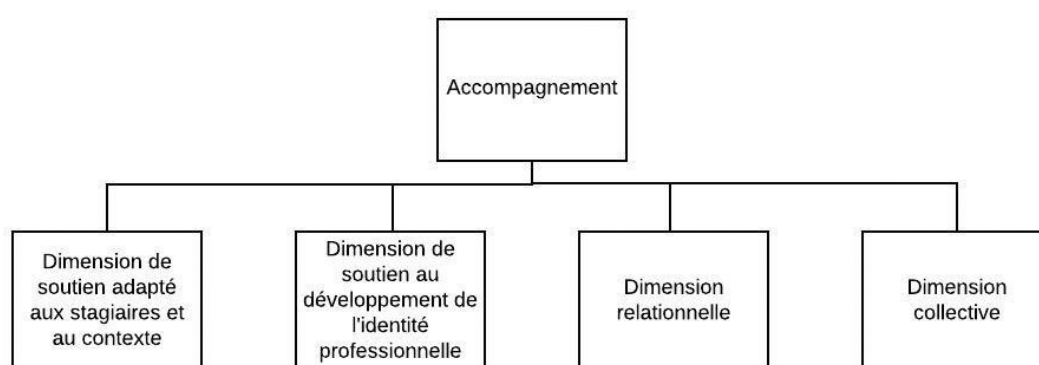


Figure 1 : La fonction d'accompagnement



Une fonction de médiation

Cette deuxième fonction émergente prend le nom de médiation au regard des travaux de Boutet et Gagné (2005) qui la décrivent comme une activité visant à « soutenir le stagiaire dans l'établissement de liens entre la formation reçue à l'université et l'expérience vécue à l'école, en somme, entre cours et stage » (p. 2). Gagnon, Mazalon et Rousseau (2010) voient la médiation dans un contexte de supervision en enseignement professionnel comme un « passage entre théorie et pratique, entre pratique et théorie, entre la formation à l'université et la formation dans le milieu scolaire, ou entre le travail prescrit et le travail réel » (p. 27). Il en va de même pour Desjardins et Boutet (2008) qui affirment que la réflexion de la personne stagiaire peut se faire tout autant à partir des expériences vécues dans la pratique qu'en s'appuyant sur des considérations théoriques issues des cours universitaires en faisant des allers-retours incessants entre les deux milieux de formation. Par sa situation unique dans la triade, la personne superviseure exercerait un rôle central pour faciliter ces liens entre théorie et pratique (Jacobs, Hogarty et Burns, 2017; Kissau et Algozzine, 2013).

Selon Gervais (1995) et Boutet et Gagné (2005), la personne superviseure pose des actions médiatrices. Ces gestes de médiation qui composent les « tentatives de rapprochement entre la théorie et la pratique en situation de supervision » (Gervais, 1995, p. 544) sont réalisés verbalement lors des rencontres en triade ou dans les rétroactions écrites offertes à la suite des différents travaux réalisés par la personne stagiaire pour relater son expérience en stage. On trouve cette idée dans tous les cadres, à l'exception de celui proposé par Gervais et Desrosiers (2005). Parfois, l'établissement de ces liens est à la seule charge de la personne superviseure, comme dans le cadre de Villeneuve et Moreau (2010) qui indiquent que la personne superviseure fait le lien entre théorie et pratique. Pour leur part, Cohen *et al.* (2013) identifient que les liens sont faits par les stagiaires alors que la personne superviseure les guide dans la médiation théorie et pratique et qu'elle les encourage à faire le lien entre les connaissances acquises à l'université et celles acquises par l'expérience en stage. Lors des échanges au sein de la triade, la personne superviseure dirige aussi les stagiaires et les personnes enseignantes associées vers l'utilisation de stratégies présentées dans les cours théoriques (Cohen *et al.*, 2013). Burns *et al.* (2016) mentionnent que la personne superviseure a la tâche de favoriser la mise en place d'activités qui s'éloignent de l'apprentissage théorique ou pratique en silo. Elle a de plus la possibilité de renforcer les liens entre la planification de l'enseignement/apprentissage et le programme d'études en soutenant une meilleure compréhension théorique du programme d'études enseigné et la mise en valeur du curriculum dans la pratique sur le terrain (Burns *et al.*, 2016). Finalement, Portelance *et al.* (2008) proposent une compétence attendue donnant à la personne superviseure la responsabilité d'établir elle-même ou de faire établir par les stagiaires des liens entre les savoirs formels et les savoirs expérientiels pour aider ces derniers à « décloisonner [leurs] savoirs théoriques et pratiques » (p. 102).

La figure 2 présente une schématisation des composantes de la fonction de médiation. Dans ce schéma, la personne superviseure fait elle-même la médiation entre les deux milieux, tout comme elle soutient les stagiaires alors qu'ils réalisent eux-mêmes des liens entre les différents savoirs.

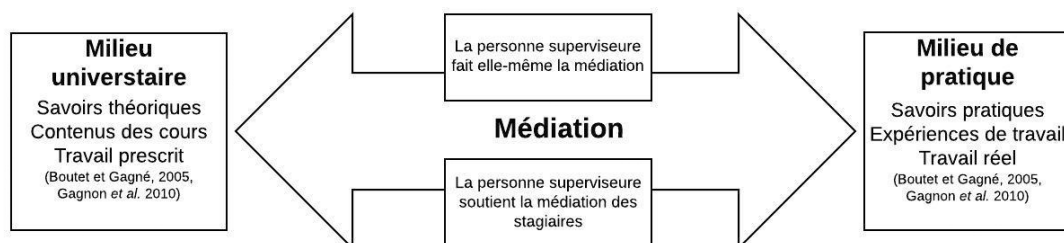


Figure 2 : La fonction de médiation

Une fonction de collaboration

La personne superviseure agit aussi auprès de la personne enseignante associée et des milieux de pratique, ce qui constitue un troisième élément notable qui ressort de la comparaison des cadres de référence. Plusieurs pratiques énumérées coïncident avec l'organisation privilégiée par le ministère de l'Éducation du Québec qui exige que la formation pratique des stagiaires soit partagée entre une personne représentante de l'université et un membre du milieu scolaire (Gouvernement du Québec, 2008). Dans ce contexte où deux personnes professionnelles sont coresponsables de la formation des stagiaires, l'établissement et le maintien de la collaboration sont souhaitables, voire inévitables (Boutet et Pharand, 2008).

Dans leur cadre de référence, Gervais et Desrosiers (2005) considèrent que les personnes superviseures épaulent dans leur travail les personnes enseignantes associées qui sont, pour leur part, les principales formatrices des stagiaires. Les rôles qu'elles attribuent à la personne superviseure à cet égard sont presque entièrement associés à des comportements relevant de la collaboration comme faciliter les échanges entre les membres de la triade, fournir soutien et encouragement à la personne enseignante associée, discuter avec elle des progrès des stagiaires et l'assister dans la préparation du rapport d'évaluation (Gervais et Desrosiers, 2005). Plus succinctement, Villeneuve et Moreau (2010) mentionnent que la personne superviseure doit clarifier les rôles, sans préciser davantage en quoi ils consistent. Quant au cadre de Portelance *et al.* (2008), il est largement orienté vers la collaboration en présentant trois compétences qui lui sont dédiées : 1) exercer un leadership collaboratif au sein de la triade, 2) travailler en concertation avec la personne enseignante associée en vue d'une formation cohérente des stagiaires et 3) développer avec elle un rapport de coformation favorisant la compréhension mutuelle et l'acceptation de la réalité propre à chacune des personnes formatrices afin de mettre en valeur leur expertise.

L'organisation du cadre de référence proposé Cohen *et al.* (2013) illustre l'importance accordée à la collaboration entre les personnes formatrices dans les écrits scientifiques portant sur la formation pratique. Un sous-groupe



d'activités de la personne superviseure se destine en totalité à la collaboration : co-élaborer le stage avec les personnes enseignantes associées et les professeurs responsables des cours théoriques, encourager les stagiaires à discuter avec leur personne enseignante associée, convoquer les personnes enseignantes associées et les stagiaires à intervalles réguliers pour discuter des responsabilités et des progrès et encourager le travail d'équipe avec les personnes enseignantes associées. Dans une perspective de collaboration, la personne superviseure peut aussi encourager les stagiaires à se familiariser avec la communauté de l'école (Cohen *et al.*, 2013). Finalement, Burns *et al.* (2016) situent des pratiques en lien avec le maintien des relations dans la triade comme assurer la coresponsabilité du développement des stagiaires et favoriser l'apprentissage des stagiaires et des personnes qui les accompagnent.

Cherchant à identifier le type de collaboration qui s'établit entre ces deux personnes formatrices de stagiaires, Gervais (2008) explique qu'il peut exister entre la personne enseignante associée et la personne superviseure un partenariat de service au sein duquel la collaboration est superficielle ou même évacuée, car il n'existe pas de relation d'échange réel entre elles. À l'intérieur de cette forme de partenariat, la personne superviseure s'informe du déroulement du stage lui permettant de confirmer que ses impressions sont bonnes et que les conditions d'atteinte des objectifs sont respectées. Toutefois, c'est uniquement la personne superviseure qui détermine les buts de la formation et qui fixe les attentes. La deuxième forme de partenariat est réciproque, c'est-à-dire qu'il y a une collaboration authentique. Cela s'illustre, selon Gervais (2008), par des discussions au sujet des objectifs de la formation et du contexte dans lequel la personne enseignante associée et la personne stagiaire évoluent ainsi que la prise en compte des particularités qui peuvent se présenter durant le stage et affecter l'atteinte du but commun.

Lorsqu'il est question de dispositifs de supervision de stage à distance, Petit (2018) s'est intéressé à la collaboration entre les deux milieux considérant que la communication se fait alors par des outils numériques et qu'elle transite davantage par la personne stagiaire. Cette situation peut par ailleurs exister dans n'importe quel dispositif de supervision, qu'il soit ou non à distance. Au regard de ses résultats, il identifie comme principales caractéristiques de la collaboration qui s'installe entre la personne enseignante associée et la personne superviseure : 1) l'établissement rapide d'un premier contact pour fonder la relation et poser les bases de la collaboration 2) la présence d'encouragements destinés à la personne enseignante associée pour qu'elle s'engage et maintienne son accompagnement auprès de la personne stagiaire et 3) la prévention de l'isolement de la personne stagiaire qui ne reçoit pas la visite en présentiel de la personne superviseure.

La figure 3 résume les éléments choisis pour mettre en évidence la fonction de collaboration qui se trouve sous différentes formes dans tous les cadres de référence.

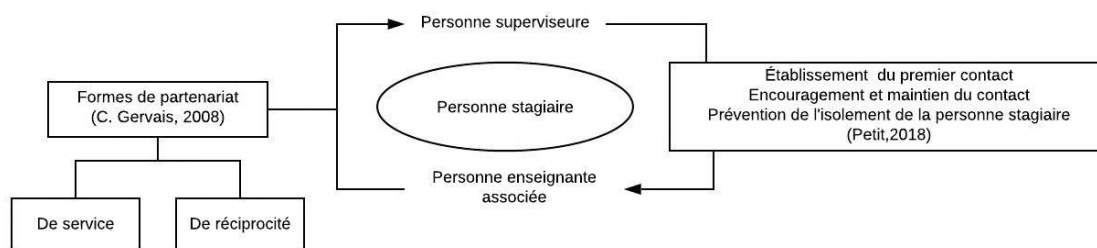


Figure 3 : La fonction de collaboration

Une fonction d'évaluation

Les éléments menant à l'émergence des trois premiers regroupements en fonctions de supervision se dégagent de presque tous les cadres évoqués. Leur identification a été facilitée par la présence d'une littérature scientifique abondante au sujet de l'accompagnement des stagiaires en formation à l'enseignement (Gremion, 2017 ; Mieusset, 2017 ; Van Nieuwenhoven, Coupemanne et Dejemeppe, 2012 ; Vivegnis, 2019), de l'importance des liens théorie-pratique dans une perspective de médiation des savoirs durant les stages (Boutet et Gagné, 2005 ; Zeichner, 2010) et de la collaboration entre les principales personnes formatrices des stagiaires issues de deux milieux (Petit, 2018 ; Pharand et Boudreault, 2011 ; Portelance, Caron et Martineau, 2016).

Notre analyse transversale des cadres nous amène à constituer une quatrième fonction de supervision en nous appuyant sur les travaux de Lawless (2016) qui affirme qu'il existe un consensus au sujet des trois principales responsabilités des personnes superviseuses soit l'observation de l'enseignement des stagiaires, la présentation de rétroactions verbales ou écrites à propos de l'enseignement et l'évaluation appuyée par des grilles d'évaluation ou des rubriques précises. Ces pratiques s'inscrivent aussi à l'intérieur du cycle de la supervision clinique comprenant généralement la planification d'une séance d'observation, l'observation des performances des stagiaires en classe et la réalisation d'un entretien de rétroaction permettant de communiquer les résultats de l'analyse de l'enseignement (Acheson et Gall, 1993). Nous nommons cette quatrième fonction évaluation, car les pratiques qui la composent s'associent au sein d'un processus au terme duquel la personne superviseuse devrait être en mesure de déterminer des résultats et de les communiquer à la personne stagiaire après avoir observé différentes performances (Leroux et Bélair, 2015 ; Ménard et Gosselin, 2015).

Une compétence identifiée par Portelance *et al.* (2008) illustre bien l'association faite de l'observation, de la rétroaction et de l'évaluation alors qu'on s'attend à ce que la personne superviseuse guide les stagiaires dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue fondée. Dans le cadre de Gervais et Desrosiers (2005), on trouve aussi ce trio alors qu'il est dit que la personne superviseuse observe, rétroagit et évalue. Toutefois, ce cadre ne détaille pas en quoi consistent ces trois actions. Pour leur part, Villeneuve



et Moreau (2010) indiquent que la personne superviseure doit vérifier la qualité et la quantité des interventions, ce qui peut se faire par l'observation directe ou indirecte (Ménard et Gosselin, 2015). De leur côté, Cohen *et al.* (2013) proposent plusieurs pratiques qui ne se trouvent pas dans les autres cadres et que nous plaçons en lien avec l'évaluation : expliquer aux stagiaires quoi et comment enseigner, cibler des compétences à travailler lors des prochaines interventions, fixer des exigences, documenter les rencontres de supervision, prendre et organiser des notes d'observation, et donner de la rétroaction sur des formulaires standardisés. Finalement, Burns *et al.* (2016) soulignent que l'assistance ciblée des stagiaires consiste, entre autres, à fournir une rétroaction pédagogique spécifique. Dans les cadres, l'évaluation formative n'est pas identifiée telle quelle. Toutefois, on repère une perspective formative liée à l'autoévaluation (Lison et St-Laurent, 2015) chez Cohen *et al.* (2013) et chez Villeneuve et Moreau (2010) qui mettent de l'avant l'encouragement et le soutien offert aux stagiaires qui s'autoévaluent.

À partir des regroupements effectués des pratiques présentées dans les cadres de référence, la fonction d'évaluation se reconnaît par l'entremise de quatre composantes, soit 1) l'observation directe ou indirecte des stagiaires, 2) la rétroaction verbale ou écrite donnée au terme d'un travail ou d'une performance et 3) l'évaluation certificative et 4) formative encourageant l'autoévaluation des stagiaires. Cela est illustré dans la figure 4.

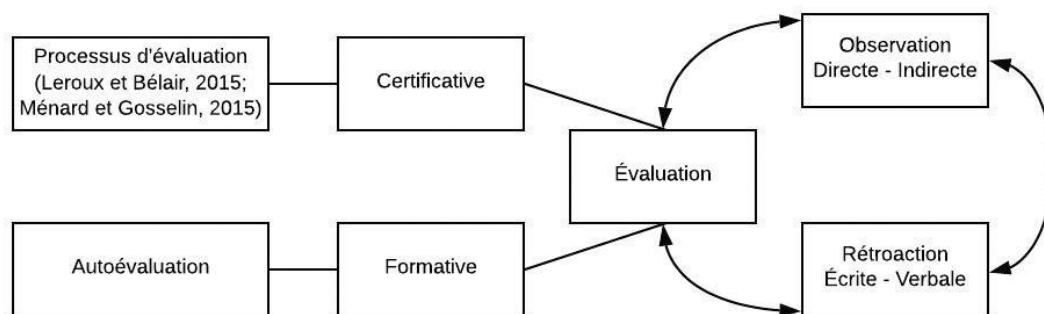


Figure 4 : La fonction d'évaluation

Une fonction d'administration

Finalement, superviser des stagiaires en enseignement exige de nombreuses formalités administratives entourant les fonctions précédemment identifiées sans y être nécessairement incluses. Des pratiques associées à la logistique des stages nécessitent parfois du temps et des efforts alors qu'elles sont à maintes occasions ingrates et peu reconnues (Dierkens, 2011 ; Vuran et Ergenekon, 2014). Cela correspond, selon nous, à la fonction administrative identifiée par Villeneuve et Moreau (2010) qui tiennent compte de cette dimension de la supervision dans leur cadre de référence. À partir du classement des items présents dans les cadres, nous identifions quatre aspects autour desquels s'organise l'administration du stage.



D'abord, la personne superviseure occupe la meilleure position pour s'assurer que le cheminement des stagiaires s'effectue en conformité avec les objectifs de la formation et le plan du stage déterminé par l'université (Donovan et Cannon, 2018; Gouvernement du Québec, 2008). Villeneuve et Moreau (2010) précisent que la personne superviseure informe sur les politiques, les procédures et le fonctionnement du milieu de stage. Pour leur part Gervais et Desrosiers (2005) indiquent que la personne superviseure révisé les responsabilités, les exigences et le calendrier de stage. En effet, suivant le dispositif mis en place par l'université, celle-ci est généralement responsable de mettre à jour, de diffuser et d'expliquer ce que Gagnon *et al.* (2010) décrivent comme les outils indispensables à la formation en alternance c'est-à-dire les différents documents administratifs et pédagogiques.

Faire respecter les exigences du stage et s'assurer de l'atteinte des objectifs amènent ce que Chaubet, Correa Molina et Gervais (2013) considèrent comme l'application de « douces contraintes institutionnelles (travaux obligatoires à faire, rencontres de supervision incontournables, participation évaluée à des forums électroniques, etc.) » (p. 37). Ces derniers mentionnent que sans un aspect obligatoire, les stagiaires omettraient probablement ces activités pourtant favorables à la prise de recul et à la réflexion. Ainsi, lorsque le stage comprend une telle activité d'apprentissage, la pratique consistant à surveiller et à supporter les stagiaires dans l'élaboration d'un projet de recherche recensée par Cohen *et al.* (2013) pourrait s'associer à une fonction administrative.

Ensuite, Gervais et Desrosiers (2005) attribuent à la personne superviseure la responsabilité de faire le lien avec l'université lorsque des questions administratives l'exigent. Cela est généralement nécessaire lorsqu'elle doit gérer des problèmes associés à l'organisation du stage. Cette responsabilité se complexifie selon la quantité de stagiaires à sa charge, la variété des milieux avec laquelle elle compose et les différentes tensions qui surviennent parfois (Dangel et Tanguay, 2014).

Troisièmement, selon le cadre de référence de Villeneuve et Moreau (2010), la personne superviseure est responsable de planifier et d'organiser l'intervention. Même si une rencontre a pour but de discuter des progrès d'une ou d'un stagiaire, c'est elle qui convoque les participants (Cohen *et al.*, 2013), fixe les rendez-vous, coordonne les horaires des rencontres et gère les imprévus. Lorsqu'il est question de stages en enseignement professionnel, Gagnon *et al.* (2010) expliquent la complexité de la planification en présentant les différents rythmes auxquels fait face la personne superviseure lorsque vient le temps d'organiser ses interventions avec les stagiaires. Dans ce secteur, la personne superviseure est confrontée à trois temps de formation, soit un temps professionnel alors que les stagiaires doivent maintenir un rendement professionnel lié à leur tâche d'enseignement; un temps scolaire respectant la structure des horaires et des contraintes relatives à l'enseignement d'un programme de formation d'après des modules définis, de jour, de soir et dans des environnements d'enseignement très variés; un temps universitaire régulé en trimestres, sans lien apparent avec les deux autres rythmes (Gagnon *et al.*, 2010).



Finalement, une seule allusion est faite dans les cadres au sujet de l'utilisation du numérique pour superviser les stagiaires. Cohen *et al.* (2013) identifient que la personne superviseure travaille en ligne et correspond avec la ou le stagiaire dans son journal. Toutefois, au regard de la littérature scientifique actuelle portant sur la présence grandissante du numérique pour superviser à distance ou non (Petit, Dionne et Brouillette, 2019), il apparait que la pratique consistant à travailler en ligne se complexifie, et nous choisissons de considérer la gestion numérique parmi les pratiques de supervision associée à l'administration. La figure 5 résume la fonction d'administration du stage selon les quatre aspects présentés.

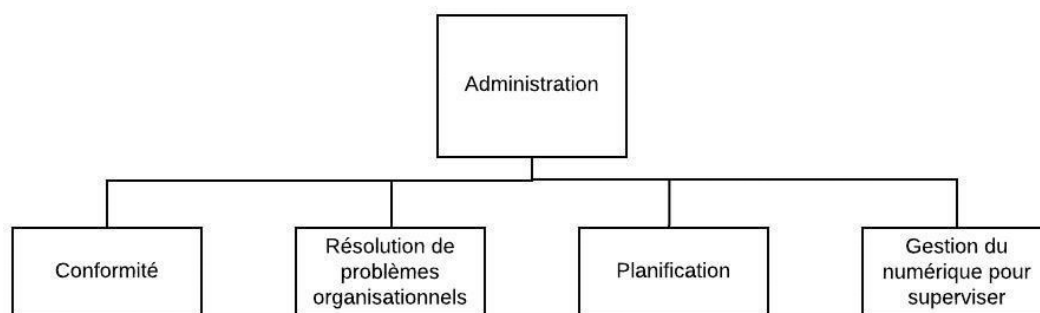


Figure 5 : La fonction d'administration

Les cinq fonctions de supervision identifiées à partir de regroupements des items contenus dans les cadres de référence analysés s'illustrent dans la figure 6.

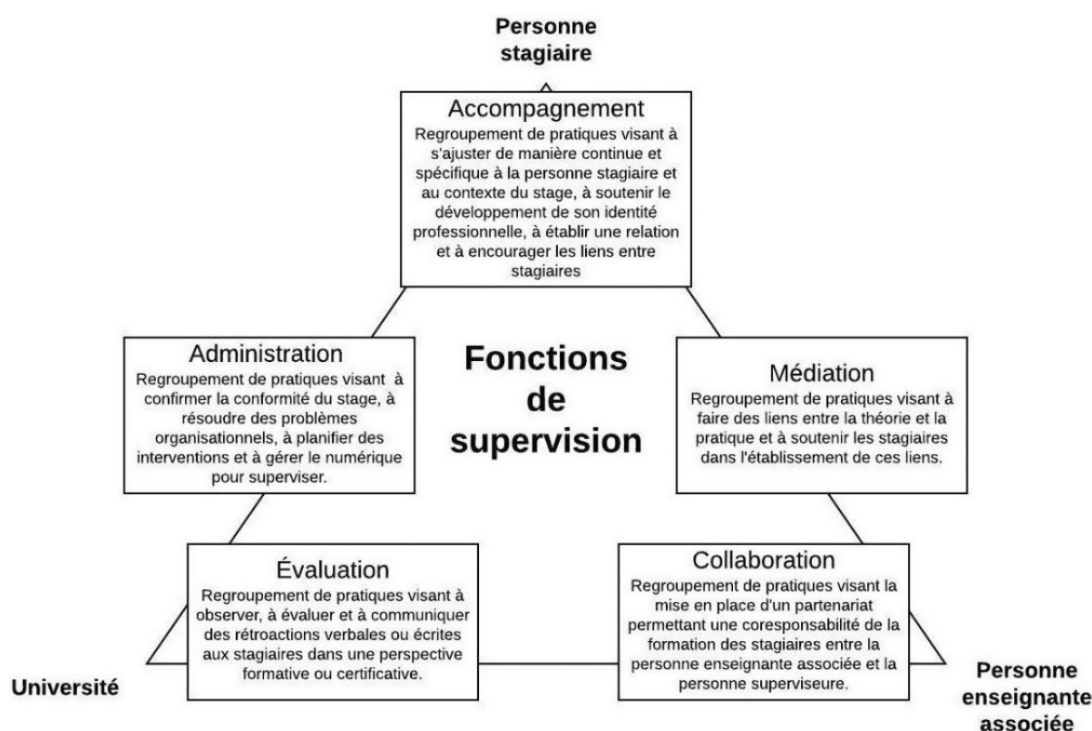


Figure 6 : Les fonctions de supervision



Les fonctions de supervision sont liées aux principaux protagonistes des stages. D'abord, les pratiques de la personne superviseure sont dirigées vers les stagiaires, bénéficiaires de premier plan du stage. Ceux-ci profitent de son accompagnement, des gestes de médiation posés pour ou avec eux, de la collaboration qui s'établit dans la triade, de l'évaluation incluant l'observation de leurs performances et la rétroaction ainsi que des différentes activités liées à la gestion du stage. Ensuite, la personne enseignante associée est partie prenante de la fonction de collaboration en tant que partenaire du milieu de pratique. À titre de cofformatrice, elle est associée à la médiation et à l'évaluation. Finalement, la personne superviseure est liée à l'université qui l'emploie et qui lui donne la responsabilité d'administrer le stage conformément aux balises institutionnelles, de sanctionner la réussite des stagiaires et de les guider dans leur développement professionnel en collaboration avec les milieux de pratique.

Conclusion

Notre contribution exploite la complémentarité et la richesse de cinq cadres de référence pour l'élaboration d'un nouveau cadre d'analyse des pratiques de personnes superviseures en enseignement comprenant cinq fonctions de supervision. Cela montre la complexité des pratiques des personnes superviseures devant cumuler des connaissances spécifiques, des compétences et des aptitudes adaptées pour former les novices en enseignement (Burns et Badiali, 2015). Au terme de cet exercice, il apparaît que la fonction d'évaluation demeure la moins explicite dans les cadres. Sauf en ce qui concerne le cadre de Cohen *et al.* (2013), les pratiques se limitent à nommer l'observation des stagiaires et la rétroaction sans apporter d'autres détails sur la nature de l'évaluation qui est faite ou préciser les moyens qui sont mis en œuvre pour évaluer. On peut se demander si l'emphase n'est pas surtout mise sur la fonction d'accompagnement, reflétant ainsi la délicate cohabitation des pratiques associées à l'évaluation des apprentissages et celles dédiées à l'accompagnement des stagiaires par la personne superviseure (Gremion, 2017). L'analyse transversale des cadres nous a aussi permis de voir le peu de place fait au numérique dans les pratiques de supervision. Certains des cadres de référence sélectionnés datent de plusieurs années, par conséquent, on trouve peu de pratiques en lien avec l'utilisation du numérique, ce qui constitue une limite.

Même si ce cadre d'analyse se destine spécifiquement aux pratiques de supervision en formation à l'enseignement professionnel, il peut s'appliquer à différents contextes associés à la supervision de stages en enseignement étant donné qu'il a été construit à partir de cadres référant à d'autres secteurs d'enseignement. Nous postulons que ce cadre pourrait également s'appliquer à d'autres secteurs de formation que l'enseignement, notamment dans les stages en formation professionnelle au secondaire (Gagnon, 2020) et dans le cadre de l'enseignement coopératif ou des stages dans les formations universitaires dans différents domaines, dans la mesure où ceux-ci impliquent une personne superviseure (Bélisle, Mazalon, Bélanger



et Fernandez, 2020 ; Boudjaoui et Ibert, 2018 ; Coll et Zegwaard, 2011 ; Guillaumin, 2012 ; Hahn, Alexandre-Bailly, Geay et Vignon, 2008). Quoi qu'il en soit, superviser des stagiaires ayant déjà un lien d'emploi avec un établissement d'enseignement, comme c'est le cas en enseignement professionnel, demande à la personne superviseuse à redéfinir sa place dans la triade et ce cadre d'analyse propose un outil pertinent pour analyser les pratiques de supervision dans ce contexte.



Références

- Acheson, K.A. et Gall, M.D. (1993). *La supervision pédagogique: méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*. (traduit par J. Heynemand et D. Gagnon). Les éditions Logiques.
- Bacon, L., Pellerin, G. et Araujo-Oliveira, A. (2018). La supervision de stage comme métier : analyse de pratiques de superviseurs universitaires axées sur le développement d'une perspective didactique chez le futur enseignant. Dans A. Araujo-Oliveira, I. Chouinard et G. Pellerin (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels. Perspectives plurielles* (p. 111-130). PUQ.
- Bélisle, M., Mazalon, É., Bélanger, M.I. et Fernandez, N. (2020). Les stages cliniques dans les formations en alternance : étude de la portée quant à leurs caractéristiques et leurs retombées sur la professionnalisation. *Pédagogie Médicale*, 21(1), 21-38.
- Boudjaoui, M. et Ibert, J. (2018). L'alternance atypique d'une formation universitaire à l'entrepreneuriat. Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais et A. Malo (dir.), *Apprendre à enseigner en contexte d'alternance. Vers la définition d'un noyau conceptuel* (p. 101-122). PUQ.
- Boutet, M. et Gagné, L. (2005, 14-16 février). *Pour une supervision-médiation entre savoirs universitaires et savoirs pratiques en formation initiale à l'enseignement: actes du V^e colloque international Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*. IUFM des Pays de la Loire.
- Boutet, M. et Pharand, J. (2008). Introduction. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 1-4). PUQ.
- Burns, R.W. et Badiali, B.J. (2015). When supervision is conflated with evaluation: teacher candidates' perceptions of their novice supervisor. *Action in teacher education*, 37(4), 418-437.
- Burns, R.W., Jacobs, J. et Yendol-Hoppey, D. (2016). The changing nature of the role of the university supervisor and function of preservice teacher supervision in an era of clinically-rich practice. *Action in teacher education*, 38(4), 410-425.
- Charlier, É. (2014). Accompagnement professionnel. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 17-20). De Boeck.
- Chaubet, P., Correa Molina, E. et Gervais, C. (2013). Considérations méthodologiques pour aborder la compétence à «réfléchir» ou à «faire réfléchir» sur sa pratique en enseignement. *Phronesis*, 2(1), 28-40.
- Chaubet, P., Correa Molina, E. et Gervais, C. (2018). Faire réfléchir les stagiaires. Quels leviers, déterminés par quelles positions de l'alternance, pour quelles finalités? Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais et A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance. Vers la définition d'un noyau conceptuel* (p. 17-36). PUQ.
- Cohen, E., Hoz, R. et Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching education*, 24(4), 345-380.
- Coll, R.K. et Zegwaard, K.E. (2011). *International handbook for cooperative and work-integrated education: international perspectives of theory, research, and practice*. (2^e éd.). WACE, Advancing cooperative & work-integrated education.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C. et Bélair, L. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 5-21.
- Dangel, J.R. et Tanguay, C. (2014). "Don't leave us out there alone": a framework for supporting supervisors. *Action in teacher education*, 36(1), 3-19.
- De Ketele, J.-M. (2014). L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur: une tentative de modélisation. *Recherche et formation*, 77, 73-85.
- Desjardins, J. et Boutet, M. (2008). De l'organisation du système de formation à la concertation des acteurs: pour une médiation des savoirs. Dans P. Perrenoud, A. Marguerite, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (p. 155-168). De Boeck Supérieur.
- Dierkens, C. (2011). Évaluer la progression d'un stagiaire futur enseignant. Dans F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p. 35-68). PUQ.
- Donovan, M.K. et Cannon, S.O. (2018). The university supervisor, edTPA, and the new making of the teacher. *Education policy analysis archives*, 26(28), 1-26.
- Enz, B.J., Freeman, D.J. et Wallin, M.B. (1996). Roles and responsibilities of the student teacher supervisor: matches and mismatches in perception. Dans D.J. McIntyre et D.M. Byrd (dir.), *Preparing tomorrow's teachers: the field experience* (p. 131-150). Corwin Press.
- Fletcher, E.C., Jr. (2013). Investigating the challenges of developing business education student teachers: Perspectives from university supervisors. *Career and Technical Education Research*, 38(2), 87-103.



- Gagnon, C. (2020). L'accompagnement des élèves dans le cadre des stages : un processus en trois temps. Dans É. Mazalon et M. Dumont (dir.), *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (p. 315-336). PUQ.
- Gagnon, C., Mazalon, É. et Rousseau, A. (2010). Fondements et pratique de l'alternance en formation à l'enseignement professionnel : quelques données de recherches autour de l'élaboration et de la mise en oeuvre à l'Université de Sherbrooke. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 21-41.
- Gervais, C. (2008). Pour une formation des stagiaires en concertation. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 91-108). PUQ.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. PUL.
- Gervais, F. (1995). Superviseurs universitaires et formation pratique en milieu scolaire : orientation de la médiation entre théorie et pratique. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(3), 541-560.
- Glickman, C.D., Gordon, S.P. et Gordon, J.M. (2014). *Supervision and instructional leadership. A developmental approach* (9^e éd.). Pearson Education Inc.
- Gouin, J.-A. et Hamel, C. (2015). La perception de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3).
- Gouvernement du Québec (2008). *La formation à l'enseignement : les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gremion, C. (2017). Place de l'accompagnement et du contrôle dans les dispositifs de formation en alternance. *Phronesis*, 6(4), 99-113.
- Gremion, C. et Coen, P.-F. (2016). De l'influence du contrôle dans les dispositifs d'accompagnement. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(3), 11-27.
- Guillaumin, C. (2012). La situation professionnelle : moment critique dans l'action. Interface de la formation en alternance le cas particulier de la formation en soins infirmiers. *Phronesis*, 1(1), 21-39.
- Hahn, C., Alexandre-Bailly, F., Geay, A. et Vignon, C. (2008). *Former les managers : quand l'alternance s'invite dans le débat*. Vuibert.
- Jacobs, J., Hogarty, K. et Burns, R.W. (2017). Elementary preservice teacher field supervision : a survey of teacher education programs. *Action in teacher education*, 39(2), 172-186.
- Kissau, S.P. et Algozzine, B. (2013). Foreign language student teaching : do supervisor qualifications really matter? *Foreign language annals*, 46(2), 175-190.
- Lapointe, J.-R. et Guillemette, F. (2015). L'évaluation des stages par les acteurs de la formation pratique : modalités, supervision, évaluation et guide de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 199-217.
- Lawless, M.C. (2016). *Professional development for university-based student teaching supervisors in New York elementary preservice teacher education programs* [thèse de doctorat inédite]. Columbia University.
- Lepage, M. et Gervais, C. (2008). Une communauté de pratique dès la formation initiale : inclusion d'enseignants associés dans un groupe de discussion électronique pour stagiaires. Dans E. C. Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (p. 37-56). PUQ.
- Leroux, J.L. et Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 65-104). AQPC.
- Lison, C. et St-Laurent, C. (2015). Développer la pratique réflexive des étudiants pour soutenir leur autoévaluation. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 311-335). AQPC.
- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). «Accompagner/former» ou «évaluer/vérifier». Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants? *Education et formation*, e-308, 95-106.
- Ménard, L. et Gosselin, R. (2015). Évaluer sur le terrain et dans l'action : de nombreux défis. Dans J.L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 577-627). AQPC.
- Mieusset, C. (2017). Les dilemmes du maître de stage. Dans A. Jorro, J.-M. De Ketele et F. Merhan (dir.), *Les apprentissages professionnels accompagnés* (p. 83-100). De Boeck Supérieur.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62(3), 91-108.
- Petit, M. (2018). Supervision de stage à distance à l'aide du numérique. Collaboration entre superviseurs et acteurs du milieu scolaire pour l'accompagnement de stagiaires avec un lien d'emploi en enseignement au secondaire. *Médiations et médiatisations*, 1(1), 19-33.



- Petit, M., Dionne, L. et Brouillette, L. (2019). Supervision de stage à distance : état de la recherche dans différents domaines de formation postsecondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 96-118.
- Pharand, J. et Boudreault, P. (2011). Enseignants associés et superviseurs. Perceptions des uns à l'égard des autres et collaboration réciproque. Dans F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p. 121-142). PUQ.
- Portelance, L., Caron, J. et Martineau, S. (2016). Collaboration through knowledge sharing between cooperating teachers and university supervisors. *Brock education: a journal of educational research and practice*, 26(1), 36-51.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Cadre de référence [rapport de recherche]. MÉLS-Universités.
- Rew, L. (2011). The systematic review of literature : synthesizing evidence for practice. *Journal for specialists in pediatric nursing*, 16(1), 64-69.
- Van Nieuwenhoven, C., Coupremagne, M. et Dejemeppe, X. (2012). Témoigner, accompagner ou former? L'identité incertaine du maître de formation pratique. Dans J. Desjardins, M. Altet, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *La formation des enseignants en quête de cohérence* (p.85-109). De Boeck Supérieur.
- Villeneuve, L. et Moreau, J. (2010). Former des superviseurs et des maîtres de stage. Dans B. Raucant, C. Verzat et L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants* (p. 443-470). De Boeck supérieur.
- Vivegnis, I. (2019). Postures d'accompagnement et conceptions : une évidente interrelation? Quatre cas sous la loupe en contexte d'insertion professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 48-63.
- Vuran, S. et Ergenekon, Y. (2014). Training process cycles for special education teachers and university supervisors : a Turkish Context. *Educational sciences: theory and practice*, 14(1), 282-295.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university based teacher education. *Journal of teacher education*, 61(1), 89-99.



Annexe 1 : Synthèse des cadres de référence

Cadres de références	Composantes et classement des items dans les cadres de référence
Villeneuve et Moreau (2010)	<p>Trois fonctions de supervision réparties en onze comportements attendus et une composante transversale.</p> <ol style="list-style-type: none"> Fonction administrative : Informer sur les politiques, les procédures et le fonctionnement du milieu de stage ; planifier ; organiser l'intervention ; vérifier la qualité et la quantité des interventions. Fonction pédagogique : Communiquer les notions nécessaires à l'intervention ; faire le lien théorie/pratique ; favoriser l'autoévaluation et l'autorégulation. Fonction de soutien : Encourager ; favoriser l'ouverture, la compréhension et l'écoute ; clarifier les rôles ; abaisser les tensions créées par la nouveauté. <p>Composante transversale : Relation de confiance entre les acteurs du stage</p>
Gervais et Desrosiers (2005)	<p>Trois rôles de la personne superviseure regroupant onze fonctions.</p> <ol style="list-style-type: none"> Accompagnateur : Observer et rétroagir ; fournir soutien et encouragements aux PS ; animer les séminaires ; évaluer les PS. Médiateur : Faciliter les échanges entre les membres de la triade ; faciliter la résolution de conflits entre PEA et PS, entre PS, entre PS et direction ; faire le lien avec l'université. Personne-ressource : Réviser les responsabilités, les exigences, le calendrier de stage ; fournir soutien et encouragement à la PEA, discuter avec la PEA des progrès de la PS ; assister la PEA dans la préparation du rapport d'évaluation.
Portelance et al. (2008)	<p>Cinq catégories regroupant neuf compétences attendues</p> <ol style="list-style-type: none"> Approche différenciée de la formation de la PS : Tout en tenant compte des exigences universitaires, s'adapter au contexte de stage et aux stagiaires. Développement des compétences professionnelles de la PS : Guider la PS dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue fondée. Approche intégrative de la formation de la PS : Établir et faire établir par la PS des liens entre les savoirs formels et les savoirs expérientiels ; aider la PS à se responsabiliser par rapport à sa pratique professionnelle. Climat d'apprentissage et développement d'une communauté d'apprentissage : Entretenir avec la PS des relations personnelle et professionnelle empreintes de respect ; créer des conditions nécessaires aux échanges professionnels entre stagiaires en vue de la co-construction de savoirs liés à la profession. Collaboration : Exercer un leadership collaboratif au sein de la triade ; travailler en concertation avec la PEA en vue d'une formation cohérente de la PS ; développer avec la PEA un rapport de coformation.
Cohen et al. (2013)	<p>Deux groupes de catégories organisant un total de 32 activités de supervision. Les six catégories sont présentées.</p> <ol style="list-style-type: none"> Intervenir auprès de la PS : Diriger la PS dans ses observations et s'ajuster à la classe ; encourager la PS à penser et à discuter à propos de ses expériences ; observer la PS et lui donner des rétroactions ; intégrer la PS dans une classe. Travailler avec les PEA et les stagiaires : Guider les activités de la PEA avec ses stagiaires ; promouvoir la coopération entre les PEA et leurs stagiaires.
Burns et al. (2016)	<p>Cinq tâches regroupant onze pratiques qui se détaillent ensuite en onze types d'activités. Les tâches et les pratiques sont présentées.</p> <ol style="list-style-type: none"> Assistance ciblée : Fournir une rétroaction pédagogique spécifique ; favoriser la réflexion critique. Support individuel : Équilibrer les défis et le support ; aider les stagiaires à faire face au stress. Collaboration et communauté : Développer des placements de qualité ; maintenir les relations dans la triade ; créer des communautés d'apprentissage pour les stagiaires. Support au programme : Favoriser la médiation entre la théorie et la pratique ; renforcer les liens entre la planification de l'enseignement et le programme d'études. Recherche et innovation : S'engager dans une recherche ou une formation autonome ; innover pour améliorer la supervision.

Légende : PEA = personne enseignante associée ; PS = Personne stagiaire



La collaboration dans l'organisation des stages en enseignement : rapprochement de points de vue des acteurs universitaires et scolaires¹

Liliane PORTELANCE² (Université du Québec à Trois-Rivières, Canada) et **Josianne CARON³** (Université du Québec à Rimouski, Canada)

La formation initiale à l'enseignement pose des exigences de collaboration entre les acteurs des milieux universitaire et scolaire (Portelance, Caron et Martineau, 2016), notamment dans l'organisation des stages au Québec. Or, les cultures institutionnelles sont distinctes. De ce fait, des tensions peuvent émerger (Varrati, Lavine et Turner, 2009). Par ailleurs, la nécessité de se concerter, de coopérer et de maintenir une communication se bute à différents obstacles (Sim, 2010). Visant à comprendre comment s'actualise la collaboration dans l'organisation des stages en enseignement, nous avons 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.

Mots-clés : Formation en milieu de pratique, organisation des stages, culture professionnelle, culture institutionnelle, collaboration interprofessionnelle

Introduction

L'organisation des stages en enseignement requiert des ententes de partenariat entre université et milieu scolaire ainsi que la collaboration des responsables de la mise en place de ces ententes (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), 2005). Or, la culture universitaire et la culture scolaire étant distinctes, la collaboration entre ces personnes peut être difficile (Portelance *et al.*, 2016), du fait qu'elles sont porteuses des valeurs et des priorités de l'institution qu'elles représentent. Des résultats d'une recherche menée au Québec illustrent certaines difficultés pouvant être rattachées à des priorités institutionnelles particulières. Les responsables du milieu scolaire déplorent que leur avis compte peu dans les prises de décisions, qu'une culture bureaucratique prédomine et que les priorités singulières du milieu scolaire soient peu prises en compte par le milieu universitaire (Caron et Portelance, 2015). Pour leur part, leurs vis-à-vis du milieu universitaire constatent un manque de respect des règles établies et de clarification des

1. La recherche a été subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

2. Contact : Liliane.Portelance@uqtr.ca

3. Contact : josianne_caron@uqar.ca



rôles, des lacunes d'ordre communicationnel et des difficultés à améliorer les liens entre théorie et pratique (Portelance, Caron et Murray-Dugré, 2019). Nous avons voulu comprendre les défis que les responsables universitaires et scolaires de l'organisation des stages ont à relever lorsqu'ils tentent de collaborer à l'atteinte d'un but commun, la formation adéquate de la relève enseignante. Dans ce texte, la problématique aborde les exigences du partenariat interinstitutionnel et de la collaboration entre acteurs de cultures institutionnelles et professionnelles spécifiques. Une brève présentation des référents culturels permet une meilleure compréhension de l'objet de recherche. Le processus méthodologique offre de saisir la nature et la signification des résultats concernant les défis de la collaboration.

Contexte et problématique

La formation initiale à l'enseignement pose des exigences de collaboration entre les acteurs des milieux universitaire et scolaire (Portelance *et al.*, 2016), notamment dans l'organisation des stages. Cette collaboration est rendue nécessaire au Québec à la suite d'ententes établies entre les partenaires institutionnels, université et commission scolaire⁴. Après avoir signalé les exigences découlant des protocoles d'entente partenariale, nous attirons l'attention sur le fait que, malgré les cultures institutionnelles différentes, les responsabilités des acteurs de la collaboration et les attentes à leur égard sont sensiblement les mêmes.

Exigences du protocole d'entente partenariale

Au Québec, la formation professionnalisante en enseignement se déroule en alternance dans deux milieux, l'université et l'école. Depuis 1994, elle comporte au minimum 700 heures de stage réparties sur les quatre années de la formation initiale. Il est question d'une formation cohérente en contexte d'alternance, idéalement intégrative (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). L'organisation de la formation en milieu de pratique, c'est-à-dire celle des stages dans les établissements scolaires, nécessite des ententes de partenariat que l'université établit conjointement avec les commissions scolaires. Elle comporte des éléments de structure, de coordination, de répartition et d'articulation des tâches et responsabilités. Tout protocole d'entente « doit établir clairement les responsabilités et les fonctions des parties en matière de gestion des stages dans un esprit de véritable partenariat [...] et « traiter, entre autres, des obligations communes » (COFPE, 2005, p. 13). Les exigences de ce partenariat et des pratiques collaboratives, en vigueur depuis la fin des années 1990, sont normalement connues des partenaires. Par ailleurs, les universités et les milieux scolaires n'auraient pas reçu de directives à ce sujet au cours des dernières années. La transmission des exigences se ferait donc par les personnes en place à l'occasion d'un transfert de responsabilité quant à l'organisation des stages.

4. En février 2020, les commissions scolaires ont été abolies et les centres de services scolaires assurent dorénavant la gouvernance. Nous préférons utiliser dans ce texte le vocabulaire en vigueur au moment de la collecte des données.



Une structure de partenariat dynamique exige une clarification des rôles et des fonctions des responsables de l'organisation pédagogique et administrative des stages, la reconnaissance des compétences et des ressources de chacun des acteurs, l'établissement d'objectifs partagés par tous, une compréhension commune de la mission à accomplir et à atteindre à partir de leur champ respectif de responsabilités (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008, p. 20).

La mise en place d'un protocole d'entente repose sur le travail d'acteurs issus des milieux universitaire et scolaire. Marion (2018) affirme à ce sujet que, dans toute structure inter-organisationnelle, les acteurs font face à différents aspects de la collaboration, l'individuel, le relationnel, le professionnel, entre autres. Sur le plan individuel, il est question des capacités d'un acteur d'agir consciemment et de faire ses propres choix, mais aussi de sa motivation à agir. L'aspect relationnel concerne la communication et, notamment, le partage et la circulation des informations. Du côté professionnel, l'auteure souligne que l'«intéressement à la collaboration» (p. 177) doit être soutenu par le déploiement de stratégies mobilisatrices. Dans l'organisation des stages par des acteurs de cultures institutionnelles distinctes, l'intéressement est nécessaire à la prise de responsabilités communes.

Responsabilités communes en dépit de cultures professionnelles distinctes

Dans l'organisation des stages en enseignement, le placement des stagiaires et le déroulement des stages dans les établissements scolaires occupent une position importante (COFPE, 2005). Il s'agit d'une responsabilité commune à l'université et à l'organisme scolaire, où les responsables visent le même but, le meilleur placement possible au service de la meilleure formation du stagiaire. Cependant, étant issus de deux milieux éducatifs distincts, les responsables de l'organisation des stages n'adhèrent pas nécessairement à la même visée éducative des stages. Chacun étant porteur des priorités et des valeurs de l'institution à laquelle il est rattaché, les responsabilités communes s'effacent partiellement devant des responsabilités spécifiques. À cela s'ajoute une certaine méconnaissance du rôle des acteurs impliqués dans l'actualisation du partenariat (Portelance *et al.*, 2016).

Ainsi, malgré qu'ils évoluent dans le large secteur de l'éducation, les responsables de l'organisation des stages appartiennent à deux cultures professionnelles distinctes, caractérisées par les savoirs et les logiques d'action qui les fondent respectivement, les uns à caractère plutôt théorique et les autres de nature presque essentiellement pratique. Ces distinctions culturelles peuvent se manifester, entre autres, dans le langage, notamment le vocabulaire, et dans la dynamique des échanges (Bernoux, Amblard, Herrera et Livian, 2005) qui laissent parfois transparaître une représentation hiérarchisée des rôles professionnels (Dagenais, 2000). Une telle représentation peut avoir des effets négatifs sur la collaboration entre les acteurs.



Attentes à l'égard des collaborateurs de cultures institutionnelles distinctes

Parler de partenariat institutionnel incite à considérer de plus près les exigences à l'égard des acteurs de l'organisation des stages. Au-delà du protocole qui fixe un cadre de fonctionnement, il y a les gestes professionnels qui, enracinés dans deux cadres institutionnels (Marion, 2018), peuvent marquer les relations interprofessionnelles. Il est demandé aux acteurs d'articuler mutuellement leurs pratiques professionnelles pour atteindre un objectif commun, ce qui pourrait être vu comme un arrimage systémique de leurs interventions (Larose, Couturier, Bédard, Larivée, Boulanger & Terrisse, 2013). Plus encore, pour atteindre un objectif interorganisationnel, les acteurs doivent collaborer (Gajda, 2004), ce qui ne va pas de soi. En effet, la collaboration interprofessionnelle entre des acteurs de cultures professionnelles distinctes peut être entravée par de nombreux obstacles (Aumais, Laflamme et Venne, 2012), dont les visions différentes des buts à atteindre. L'appartenance institutionnelle peut, à cet égard, exercer une influence sur les visions des finalités du partenariat et les représentations des rôles respectifs des acteurs de la collaboration. L'influence institutionnelle expliquerait la hiérarchisation des statuts et la spécificité des priorités des personnes appelées à collaborer (Portelance *et al.*, 2016). En conséquence, des confrontations de points de vue sont probables (Dagenais, 2000).

De leur côté, les responsables universitaires de la gestion des stages tentent avant tout de s'assurer que le placement du stagiaire est approprié à son profil de formation et que le contexte du stage est favorable au développement des compétences professionnelles (Caron et Portelance, 2015). Du côté des responsables scolaires, d'autres priorités peuvent exister. Une étude récente (Dufour, Portelance, Pellerin et Boisvert, 2018) révèle que les commissions scolaires voient les stagiaires comme de futurs employés et tentent de leur présenter le milieu sous un jour attractif, particulièrement en contexte de pénurie d'enseignants (Tardif, 2016). Centrés sur les apprentissages des élèves, les stages doivent être pour le stagiaire l'occasion de se familiariser avec la vie enseignante sous toutes ses facettes et favoriser la socialisation à la culture scolaire et l'appropriation de la culture-école (Balleux, 2006) en vue d'éviter l'abandon précoce de la profession. La même recherche (Dufour *et al.*, 2018) met en évidence que les projets communs aux milieux universitaires et scolaires et leur alliance dans une perspective coactionnelle et coculturelle (Puren, 2004) ne sont pas nombreux en formation initiale.

Bien que leurs actions, discours et postures professionnelles ne soient pas parfaitement cohérents, les responsables institutionnels de l'organisation des stages sont appelés à collaborer pour donner vie aux ententes de partenariat établies par les universités et les commissions scolaires. Or, cette collaboration n'est pas nécessairement avérée (Dagenais, 2000; Varrati, Lavine et Turner, 2009), ce qui peut être dû, en partie, aux appartenances culturelles que nous venons d'évoquer et aux défis qui en découlent. La collaboration n'en demeure pas moins souhaitable, en vue de mettre en place



les conditions favorables au développement professionnel du stagiaire, et ce, dans le respect des rôles et des responsabilités de chacun (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008).

En somme, les protocoles d'entente partenariale et les exigences afférentes à l'organisation des stages ne donnent pas toujours lieu à une compréhension commune de la mission à accomplir. Également, aux yeux des acteurs de cultures professionnelles distinctes appelés à collaborer, les responsabilités et les objectifs à atteindre ne sont pas nécessairement bien définis. Dans ce contexte, la collaboration interprofessionnelle entre les responsables de l'organisation des stages ne va pas de soi ; à cet égard, il existe de nombreux défis à relever. Notre recension de travaux scientifiques, excluant ceux de Caron et Portelance (2015) et de Portelance *et al.* (2019), montre que peu d'entre eux ont porté sur la collaboration interprofessionnelle des responsables de l'organisation des stages en enseignement. Nous nous intéressons dans ce texte aux défis de la collaboration dans l'actualisation, par des acteurs de cultures professionnelles différentes, d'ententes partenariales entre institutions universitaires et scolaires. Plus spécifiquement, notre intérêt concerne les rapprochements possibles des points de vue des acteurs.

Référents conceptuels

Les référents théoriques qui ont servi de base au processus de recherche sont présentés dans les paragraphes suivants. En premier lieu, nous abordons le concept de culture et les particularités respectives de la culture universitaire et de la culture scolaire. Nous précisons ensuite ce que représente la collaboration au travail pour des acteurs de cultures professionnelles distinctes.

Culture institutionnelle et professionnelle

Le vocable culture est polysémique. Forquin (1989) en a présenté des acceptions courantes. Il mentionne, notamment, la culture qui correspond à la possession de connaissances dans divers domaines et la culture qui réfère aux spécificités d'une collectivité en concordance avec ses intérêts et ses besoins. La première représente une définition normative de la culture. L'université et l'école constituent des lieux de production et de diffusion de cette culture et du savoir qu'elle porte. La seconde peut être associée à tout groupe et toute association, entreprise ou organisme, par exemple une institution universitaire ou un organisme scolaire. Sous cet angle, savoir et culture se conjuguent, qu'il s'agisse de culture universelle, culture savante, culture populaire, culture de masse ou culture scolaire (Fornara, 2006).

Au sein d'une institution, il existe des croyances, des attitudes et des valeurs qui sont partagées, consciemment ou non (Aumais, Laflamme et Venne, 2012). Plusieurs composantes de la culture institutionnelle ne sont pas formellement exprimées. Ces repères culturels, connus et reconnus par les individus, parfois inconsciemment, aident les membres à y trouver leur place et à développer un sentiment d'appartenance. Selon Hofstede, Hofstede et Minkov (2010), la culture n'est pas inhérente à un groupe ; elle est plutôt un



phénomène collectif développé par les individus qui forment le groupe et en font une entité distincte des autres collectivités. Ces auteurs signalent la nécessité de lutter contre les inégalités dans les rapports entre les membres, la distribution inéquitable du pouvoir ainsi que l'individualisme au sein d'une organisation. Dans une exploration du domaine de la culture, Isani (2004) utilise le monde de l'entreprise comme cadre de référence pour illustrer son propos au sujet de la culture professionnelle. Il met en exergue le caractère complexe, composite et dynamique de sa construction.

Dans un secteur d'activités donné, les repères culturels peuvent varier d'un milieu à un autre. En éducation, par exemple, l'environnement culturel d'un milieu universitaire et celui d'un milieu scolaire sont différents, et ce, même s'il s'agit d'un même secteur, celui de la formation des enseignants.

Culture en milieu universitaire

La culture professionnelle est fortement ancrée dans la culture dominante des membres d'une institution (Aumais, Laflamme et Venne, 2012). Dans le monde universitaire, des rites, des codes, des valeurs, des comportements, des pratiques de même qu'un rapport particulier au savoir constituent des référents culturels (Gohard-Radenkovic, 2002). En cohérence avec leur appropriation et leur intégration actionnelle de la culture institutionnelle, les membres du personnel adhèrent globalement aux principales composantes de la mission universitaire, en l'occurrence l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité. Par ailleurs, selon Masimango et Crespo (1997), la recherche, le prestige et l'excellence à l'échelle nationale et internationale prédominent souvent dans la culture universitaire. Or, considéré comme un lieu de savoir et de recherche, où l'étudiant occupe une place de choix, le milieu universitaire est appelé à relever le défi du développement et de la diffusion des connaissances tout en tenant compte de l'accessibilité aux études universitaires et de l'encadrement des étudiants (Conseil supérieur de l'éducation (CSE), 2005, 2008). Depuis quelques années, des considérations de différents ordres incitent les universités à prioriser le recrutement d'étudiants dans un système de plus en plus entrepreneurial (Lovegrove et Clarke, 2008), mais qui a toujours pour mission d'offrir une excellente formation dans tous les domaines.

Une formation universitaire professionnalisante, c'est-à-dire celle qui prépare à l'exercice d'une profession telle l'enseignement, s'inscrit aussi dans la culture dominante. Ainsi, à l'instar des autres membres de leur institution d'appartenance, les acteurs universitaires de l'organisation des stages sont invités à viser l'excellence, le rayonnement, la valorisation et le leadership de l'institution (Masimango et Crespo, 1997) et à poursuivre ces buts lors de leurs contacts avec leurs vis-à-vis du milieu scolaire dont le quotidien est fortement influencé par une autre culture professionnelle.



Culture en milieu scolaire

Dans l'environnement scolaire, les savoirs prépondérants sont d'ordre pratique. L'utilité des connaissances issues de la recherche est souvent mise en doute (Dagenais, Janosz, Abrami et Bernard, 2007), d'autres informations étant jugées plus crédibles (Nelson, Leffler et Hansen, 2009). L'élève occupe la première place dans le travail des enseignants (CSÉ, 2011); la réussite éducative est une visée qui rallie les services éducatifs et la gouvernance scolaire. La culture scolaire, que Balleux (2006) nomme culture-école, est ainsi dominée par des valeurs, des buts et des préoccupations qui s'articulent aux besoins des élèves et à leurs apprentissages. Sur un plan plus global, elle renvoie à une vision de l'élève et du citoyen et elle dresse le profil idéal de l'école dans un contexte social donné (CSÉ, 2011).

Pour relever les défis liés à la réussite éducative, la culture scolaire possède des facettes pédagogiques et bureaucratiques (Dupriez, 2015) qui ont des incidences sur les besoins à prioriser. Dans leurs rapports collaboratifs avec les responsables universitaires de l'organisation des stages en enseignement, les acteurs du milieu scolaire sont invités à y porter attention.

Collaboration interprofessionnelle

Le partenariat devrait normalement encourager l'interaction collégiale et les discussions pour laisser place à des points de vue alternatifs. Or, la collégialité ne suffit généralement pas. En effet, pour réussir l'actualisation d'une entente de partenariat, il est impératif de collaborer. Il s'agit d'une injonction à laquelle il n'est pas toujours facile de se soumettre dans un espace interinstitutionnel, et ce, à cause de la nature même de la collaboration.

La collaboration réfère à une démarche conjointe sous le signe de l'authenticité et de la confiance (Dionne, 2003), un engagement volontaire orienté vers un but commun (Zeichner, Payne et Brayko, 2015). Elle suppose l'interdépendance des individus et la reconnaissance de leur expertise dans le partage des responsabilités (Tardif, Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud, 2007) ainsi que les prises de décisions partagées (Cook et Friend, 1991). Elle appelle l'autonomie de chacun, ce qui va à l'encontre des rapports hiérarchiques (Dagenais, 2000) et en opposition aux prises de décision unilatérales. La communication transparente est primordiale, en l'occurrence le dialogue caractérisé par l'écoute, l'ouverture d'esprit et la volonté d'apprendre au contact de l'autre.

Force est de reconnaître que la collaboration n'est pas naturelle chez tous les individus (Ofstedal et Dahlberg (2009). Depuis plusieurs années, de nombreux chercheurs s'intéressent à la collaboration interprofessionnelle au travail et mentionnent les exigences de cette collaboration, les efforts à déployer, les résistances à affronter et les défis à relever (Portelance et Caron, 2015). Plusieurs obstacles à la collaboration ont été identifiés, parmi lesquels figurent une relation hiérarchique (Graham, 1999), le manque de communication (Kauffman, 1992), le manque de temps (Sim, 2010) et des objectifs spécifiques distincts (Gajda, 2004), partiellement dus à une appartenance institutionnelle et à la culture du milieu de travail.



Les collaborateurs ont, en règle générale, un enracinement institutionnel fort qui délimite leurs compétences (Marion, 2018). En dépit de leurs logiques professionnelles et de leurs cadres de référence propres, notamment chez les responsables universitaires et scolaires de l'organisation des stages en enseignement, ils sont invités à articuler mutuellement leurs pratiques (Larose, Couturier, Bédard, Larivée, Boulanger & Terrisse, 2013). Quoique le milieu scolaire et le milieu universitaire appartiennent au même secteur d'activités, à savoir l'éducation, il existe un décalage entre culture scolaire et culture universitaire. Les personnes appelées à collaborer ne font pas nécessairement face aux mêmes défis.

Rey et Gremaud (2013) ont identifié des enjeux de la collaboration dans le milieu de l'éducation. Certains sont d'ordre contractuel, concernant la stabilité et la mobilité du personnel. Les auteures mentionnent aussi les enjeux relationnels associés notamment à la compréhension des règles du milieu professionnel et à l'adaptation aux référents culturels du collaborateur. Le troisième enjeu est d'ordre émotionnel et touche la motivation, la capacité de communiquer et les réactions devant les situations problématiques. Finalement, les enjeux professionnels convergent vers l'importance de l'appui mutuel pour améliorer continuellement le partage des responsabilités. Avec une adaptation des résultats de Rey et Grimaud (2013), il est possible de mettre en évidence les défis de la collaboration, reliés à l'interdépendance dans le partage des responsabilités, entre les responsables universitaire et scolaire de l'organisation des stages en enseignement. Sans servir de cadre d'analyse formel, les enjeux ciblés par ces auteures ont en quelque sorte tenu lieu d'assises conceptuelles pour l'analyse des données de la recherche présentée dans ce texte et la présentation des résultats en termes de défis à relever, c'est-à-dire d'incitations à poser des actions pour mieux collaborer.

Stratégie de recherche

La recherche visait à analyser les rapports collaboratifs entre les acteurs du milieu universitaire et du milieu scolaire en formation initiale à l'enseignement. Elle a permis d'atteindre, entre autres, l'objectif spécifique suivant : identifier les défis de la collaboration tels que perçus par les responsables universitaires et scolaires chargés de l'actualisation des ententes partenariales qui concernent l'organisation des stages.

Pour atteindre cet objectif, nous avons opté pour une démarche qualitative interprétative. Il s'agit d'une stratégie de recherche qui permet de connaître et comprendre le sens que les acteurs donnent à leur agir professionnel et qui tient compte du contexte de la pratique professionnelle des participants (Savoie-Zjac, 2019). Nous souhaitons collecter des données auprès des responsables de l'organisation des stages dans les neuf universités francophones québécoises. Six d'entre elles ont accepté de participer. En parallèle, les sept participants du milieu scolaire sont répartis dans quatre grandes régions du Québec. Les 13 participants étaient chargés de la gestion organisationnelle des stages dans leur milieu de travail.



Les acteurs du milieu scolaire étaient tous responsables du dossier des stages dans une commission scolaire tout en occupant des fonctions diversifiées : direction adjointe du service des ressources éducatives, direction adjointe du service des ressources humaines, conseillère pédagogique, agente de placement. Les participants du milieu universitaire étaient également associés à diverses fonctions : direction du Bureau de la formation pratique, coordination des stages, agente de stage. Cette diversité des fonctions, autant dans un milieu que dans l'autre, est due essentiellement à la diversité des structures. En effet, les universités et les commissions scolaires ont la possibilité de créer une structure administrative qui correspond à leurs besoins particuliers, et ce, selon la taille de l'institution, les caractéristiques du milieu environnant et celles des apprenants, étudiants ou élèves, qui fréquentent l'institution. Par ailleurs, malgré les appellations diversifiées de leurs fonctions, les participants sont tous responsables de l'organisation des stages. Précisons que les superviseurs universitaires et les enseignants associés n'exercent pas cette responsabilité, ils sont formateurs des futurs enseignants en milieu de pratique.

Les données ont été collectées au moyen d'un questionnaire écrit et d'un entretien individuel semi-dirigé tenu à distance par téléphone. Le questionnaire écrit a été utilisé pour permettre au participant de se préparer à l'entretien. Il a été acheminé par courriel quelques jours avant l'entretien et retourné lorsqu'il était rempli, ce qui a permis de mener l'entretien en demandant au participant d'élaborer les idées consignées dans le questionnaire. En répondant à un questionnaire quelques jours avant l'entretien, le participant dispose de deux moments de réflexion distincts sur les thèmes de la collecte des données, et le chercheur a la possibilité d'approfondir le sens que le participant accorde au phénomène étudié. Les deux outils de collecte des données portaient sur les thèmes suivants : le contexte organisationnel général et particulier des stages, la culture professionnelle du milieu (conceptions de la collaboration interprofessionnelle, exigences, obstacles et effets de la collaboration) et la collaboration avec les acteurs du milieu partenaire. Parmi les questions qui ont suscité les propos écrits et oraux des participants, mentionnons les suivantes : quelle collaboration est souhaitable ? Pourriez-vous décrire concrètement la collaboration, les éléments positifs et négatifs du mode de fonctionnement actuel ? Qu'est-ce qui pourrait faciliter la collaboration ?

Tous les propos des participants ont été transcrits intégralement. Les lectures flottantes et l'identification d'unités de sens ont précédé la codification des données. Toutes les catégories de la classification sont émergentes. Le codage et l'intercodage, ainsi que l'analyse, incluant plusieurs synthèses partielles, ont été entièrement exécutés par les deux auteurs du présent texte, chercheuse principale et cochercheuse.



Défis de la collaboration

Les données collectées auprès des participants universitaires et scolaires permettent de mettre en évidence les principaux défis de la collaboration dans la gestion organisationnelle des stages en enseignement. L'analyse des données a fait émerger cinq défis communs aux deux catégories de participants. Le vocabulaire utilisé pour les nommer rappelle les travaux de Rey et Gremaud (2013). Pour chacun de ces défis, nous présentons le point de vue des acteurs universitaires et scolaires respectivement, issus des réponses au questionnaire et des entretiens individuels, c'est-à-dire des propos analysés selon une approche qualitative visant la compréhension du sens que les participants donnent à leur agir (Savoie-Zjac, 2019) en contexte de collaboration interprofessionnelle. Nous terminons par les défis qui semblent les plus préoccupants pour les uns et les autres et le rapprochement de leurs regards.

Défis communs de la collaboration

Les défis communs aux responsables universitaires et scolaires de l'organisation des stages en enseignement sont illustrés par des extraits du discours des participants. Nous les avons regroupés dans l'ordre suivant : informer et communiquer ; clarifier les rôles ; tisser des liens ; offrir une formation de qualité aux stagiaires ; fixer et observer les règles.

Informer et communiquer

Pour les responsables de l'organisation des stages dans les universités et les commissions scolaires, l'un des défis de la collaboration a trait à l'information et la communication. Les participants cernent autant le contenu des messages qui circulent entre eux que le processus qui permet de véhiculer l'information.

À cet égard, un aspect du défi pour le milieu universitaire consiste à s'assurer que les superviseurs transmettent aux enseignants associés les attentes de l'université concernant, notamment, le développement des compétences professionnelles du stagiaire. Sans cette information, les deux formateurs peuvent difficilement agir en concertation auprès de l'étudiant, ce qui peut avoir des effets négatifs sur les apprentissages de celui-ci. C'est ce que mentionne une responsable universitaire : « L'enseignant associé, s'il veut aider sa stagiaire à se développer et s'il ne connaît pas trop les attentes du superviseur, il ne pourra peut-être pas aider sa stagiaire à s'améliorer » (Ofelia⁵, U3). Pour sa part, Laurie dénonce le manque de communication, qui empêche d'établir les calendriers des stages en tenant compte d'informations sur des réalités du milieu scolaire : « Si on pouvait collaborer, déterminer ensemble ce qui est le mieux... » (Laurie, U5).

5. Les prénoms sont fictifs. U représente le milieu universitaire et CS le milieu scolaire. Le chiffre correspond au rang aléatoire que les chercheuses ont donné aux responsables de l'organisation des stages.



Du côté du milieu scolaire, le défi de l'information et de la communication est tout aussi présent. Une participante souhaite avoir un accès direct aux particularités des différents stages offerts dans les universités avec lesquelles elle collabore : «Ce qui serait aidant, j'appellerais ça un guide pour les commissions scolaires. Si chaque université pouvait produire les éléments-clés, les codes des stages, c'est quoi les particularités, combien de jours... et nous envoyer cela par courriel plutôt que de nous référer à son site Internet» (Albane, CS4). La création de guides d'information et l'accès à ces guides ne sont pas les seules façons de relever le défi communicationnel entre les acteurs. Pour Bérangère, porteuse du dossier des stages, la mise à jour des informations est cruciale : «J'aimerais que les universités tiennent leurs informations à jour. L'information, c'est un irritant. Il faut aller la chercher, ce n'est pas facilement accessible, puis on est souvent blâmé de ne pas savoir» (Bérangère, CS2). Il semble que de meilleures pratiques d'information et de communication entre les acteurs pourraient améliorer leurs rapports collaboratifs.

Clarifier les rôles

Les participants des milieux universitaire et scolaire se sont exprimés sur leur rôle respectif et leurs fonctions concernant l'organisation des stages en formation initiale à l'enseignement. De leur point de vue, la clarification des rôles représente un défi de taille.

En milieu universitaire, une responsable des stages met l'accent sur l'importance de connaître les rôles et, qui plus est, de circonscrire chacun des rôles. Virginie (U1) déclare que «l'idéal, c'est la transparence. Chacun connaît son rôle et ses limites. On doit le communiquer rapidement». Pour Joëlle (U4), le défi de la clarification des rôles concerne celui de certaines écoles dans l'accueil de stagiaires. Elle soutient que «les écoles n'ont pas nécessairement toujours le même rôle, ne prennent pas nécessairement toujours le même leadership. Il y en a qui sont des leaders, qui sont avant-gardistes, qui prennent beaucoup d'initiatives, puis la commission scolaire n'est pas nécessairement au courant de ce qui se passe dans les écoles». Selon Joëlle, les spécificités des écoles devraient être connues des responsables de l'organisation des stages et énoncées clairement.

En milieu scolaire, une participante évoque une situation qui la place, elle aussi, devant le défi de la clarification des rôles. Claire se dit préoccupée par la gestion décentralisée des stages. Au Québec, il existe deux formules distinctes pour le placement en stage : centralisée et décentralisée. Dans une commission scolaire où le placement est centralisé, il revient à celle-ci de se charger du placement. À l'inverse, dans une commission scolaire où le placement est décentralisé, le stagiaire doit trouver une place dans une école avec un enseignant associé. Dans ce dernier cas, il arrive que le rôle de l'université dans ce processus ne soit pas précis. Claire affirme : «J'ai appelé moi-même à l'université. J'ai initié quelque chose parce que les stagiaires arrivaient directement dans les écoles sans qu'on le sache» (Claire, CS7). Sur un autre plan, une participante souhaite prendre part aux décisions au



moment d'apporter des modifications dans les programmes chapeautant les différents stages. Elle déplore que son rôle soit limité : « On n'était pas vraiment d'accord avec une grande modification du stage I. Mais on s'est rendu compte qu'on n'avait pas beaucoup d'effets sur les programmes d'université » (Bérangère, CS2). Si les acteurs universitaires et scolaires étaient clairement informés de leur fonction et de leurs rôles respectifs, ils pourraient applanir certaines tensions, voire négocier des responsabilités.

Tisser des liens

Les relations interpersonnelles interpellent l'ensemble des participants. Les liens qu'ils arrivent à créer exercent une influence sur l'organisation même des stages. Travaillant dans des institutions différentes, l'université et la commission scolaire, tisser des liens leur apparaît un défi de la collaboration.

À titre de responsable de l'organisation des stages au sein de son université, Bianca juge que des efforts restent à déployer pour que les liens tissés soient suffisamment solides pour être au service de l'harmonisation des visions et des pratiques. Elle déclare : « Si tout le monde était sur la même longueur d'onde, qu'on en avait discuté et que tout le monde disait la même chose, sûrement qu'il y aurait plus de cohérence » (Bianca, U6). Ofélia (U3) partage ce point de vue : « Le fait qu'on collabore davantage, c'est sûr que ce serait plus positif pour tout le monde. On travaillerait moins en silo, on pourrait plus échanger et permettre davantage d'améliorer notre processus, notre façon de faire ». Aux yeux de ces deux participantes représentant l'université, des liens de cohérence entre les actions des responsables des deux milieux amélioreraient l'organisation et le déroulement des stages.

Issue du milieu scolaire, Claire (CS7) croit qu'il s'avère difficile d'établir et de maintenir une cohésion entre les actions des responsables universitaires et scolaires en l'absence d'un minimum de rencontres en présence ou à distance. Elle tient ces propos : « S'il n'y a pas de rencontres, c'est plus difficile de continuer de garder un bon lien de gang. Je crois que ça prend un minimum de rencontres à chaque année ou de communications ». Une autre participante considère que la participation à un colloque constitue une occasion propice au réseautage interprofessionnel et interinstitutionnel, à la mise à jour des connaissances et à l'articulation entre théorie et pratique : « Il y a déjà eu un colloque sur les stages. Nous étions allées. Je voudrais être davantage en contact avec l'aspect pédagogique de la formation des stagiaires, avec les professeurs de la faculté d'éducation. Il y a des projets, mais pas fréquemment. De notre côté aussi on ne prend pas le temps, ou on n'a pas le temps de s'impliquer ou d'initier des projets qui nous mettraient davantage en situation de collaboration » (Sonia, CS6). D'après Sonia, les événements scientifiques et professionnels ouvrent des possibilités de projets collaboratifs pouvant avoir des incidences positives sur les interactions interprofessionnelles.



Offrir une formation de qualité aux stagiaires

D'un commun accord, les porteurs du dossier des stages dans les universités et les commissions scolaires cernent un défi de la collaboration touchant la qualité de la formation offerte aux futurs enseignants.

À cet égard, le milieu universitaire identifie la collaboration interprofessionnelle entre le superviseur de stage et l'enseignant associé comme étant étroitement rattachée à une formation cohérente du stagiaire. Cette collaboration entre les deux formateurs serait garante du développement des compétences en enseignement du futur enseignant. Pour Bianca et Benoit, les attentes de l'université à ce sujet sont évidentes. Bianca affirme que l'expérience de terrain du superviseur et son aptitude à travailler avec le milieu scolaire sont essentielles : « Ça [le développement des compétences en enseignement du stagiaire] prend quelqu'un [le superviseur] qui a de l'expérience sur le terrain, ça c'est clair [...], qui est capable d'établir et de conserver de bons liens avec le milieu, avec les enseignants, parce qu'ils ont à travailler beaucoup en collaboration » (Bianca, U6). Benoit (U2) déclare que la compétence professionnelle des enseignants associés se situe à la base de la qualité de la formation : « Le défi, c'est d'avoir des enseignants associés de plus en plus compétents pour jouer leur rôle ». En somme, pour assurer une préparation optimale des étudiants à la profession enseignante, il y aurait lieu de préciser les exigences à l'égard des deux formateurs.

Le milieu scolaire repère deux éléments qui illustrent le défi d'offrir au stagiaire une formation de qualité. L'un d'eux concerne la nécessité d'évaluer les programmes de formation à l'enseignement, et ce, conjointement avec le milieu universitaire : « C'est un stagiaire, mais c'est aussi un futur collègue. Donc, c'est important [pour nous] de porter un regard évaluatif sur la formation des maîtres » (Albane, CS4). L'autre élément porte sur l'importance de la formation des formateurs du stagiaire : « Quand on se demande ce qui distingue l'enseignant associé de l'enseignant : l'aspect supervision et accompagnement. Je pense qu'il faut qu'il soit formé à cela. Son rôle se rapporte à un adulte, pas seulement à un jeune » (Albane, CS4). Pour cette participante, considérant que l'enseignant associé porte simultanément deux chapeaux distincts, celui de l'enseignant et celui de formateur de stagiaire, la formation de l'enseignant associé aiderait à relever le défi d'offrir une formation de qualité aux stagiaires.

Fixer et observer les règles

Pour favoriser une organisation adéquate des stages par la collaboration interprofessionnelle, les acteurs des milieux universitaire et scolaire font face à un autre défi, l'établissement et le maintien des règles de fonctionnement.

Pour les responsables universitaires, le défi repose sur l'instauration de règles à respecter, malgré qu'elles soient généralement variables et changeantes d'un milieu à l'autre. En d'autres termes, le nœud du défi se situe dans la connaissance d'une importante quantité de règles qui varient selon les commissions scolaires et dans la prise en compte de l'évolution constante de celles-ci. Dans les faits, les universités établissent des ententes partenariales



avec plusieurs commissions scolaires, ce qui exige de porter attention aux réalités diversifiées. «Chaque commission scolaire a ses propres règles. Elles changent en cours de route et on ne le sait pas toujours. C'est difficile parce que chaque commission scolaire a ses propres besoins de placement, même pour des contrats, des stages en situation d'emploi...», souligne Virginie (U1). Par ailleurs, comme chaque placement de stage mobilise différentes personnes, il semble impératif d'émettre des directives claires, orales et écrites, afin d'éviter les situations problématiques. Joëlle (U4) en parle en ces termes : «Pour un seul placement en stage, il y a beaucoup de monde et c'est comme un domino. Si un placement ne fonctionne pas, ça a de l'impact sur beaucoup de monde. C'est pour ça l'importance de bien respecter les règles et le protocole. Si les choses ne se passent pas comme elles le devraient, ça crée des problèmes». La participante évoque la nécessité de se référer à un protocole.

Le défi se pose de manière semblable pour les acteurs du milieu scolaire puisque chaque commission scolaire est appelée à collaborer avec plusieurs universités, chacune ayant ses particularités. Aux dires d'Albane (CS4), la multiplicité des ententes partenariales n'est pas simple. Cela implique de comprendre les règles de fonctionnement de chacune des universités : «Les universités n'ont pas toutes le même mode de fonctionnement. L'une peut avoir certains critères pour tel stage qu'une autre université n'a pas. Démêler tout ça... Il y a une certaine complexité qui peut parfois être irritante» (Albane, CS4). Un autre aspect du défi relatif au respect des règles se rapporte aux échéanciers de placement des stagiaires. Le point de vue de Brigitte montre qu'elle est consciente des contraintes communes aux institutions universitaires et scolaires : «C'est le respect des échéanciers qui est compliqué tant pour l'un que pour l'autre. On doit s'arranger» (Brigitte, CS1). Ainsi, la compréhension et le respect des règles qui touchent l'organisation des stages viendraient prévenir des situations pouvant devenir problématiques ou conflictuelles.

Défis de la collaboration selon les milieux

Nous avons présenté les défis communs de la collaboration entre les responsables universitaires et scolaires de l'organisation des stages en enseignement en citant quelques propos des participants pour en donner un aperçu. Bien que ces défis soient partagés par les acteurs concernés issus des deux institutions, il s'avère que leur importance relative diffère quelque peu. Nous les avons classés et ordonnancés en fonction de l'occurrence des unités de sens dans l'analyse des propos formulés dans les réponses au questionnaire et lors des entretiens individuels, et ce, dans le cadre d'une stratégie qualitative de recherche. Finalement, nous avons superposé les ordonnancements obtenus. Par cette présentation des résultats, nous apportons des précisions au sujet des défis à relever par des acteurs de cultures professionnelles distinctes qui doivent agir en collaboration. Plus spécifiquement, le processus méthodologique qualitatif interprétatif a conduit à expliquer, différencier et rapprocher les points de vue des responsables de l'organisation des stages en enseignement, associés à la culture universitaire et scolaire respectivement.



Principaux défis de la collaboration pour le milieu universitaire

Les participants universitaires concernés par l'organisation des stages identifient la clarification des rôles comme étant leur priorité. Ensuite, il leur semble crucial d'informer et de communiquer. Le défi d'offrir une formation de qualité aux stagiaires fait partie des défis préoccupants. À ce sujet, les acteurs précisent avoir à cœur d'établir des liens solides entre théorie et pratique. De plus, il importe aux acteurs universitaires de tisser des liens étroits avec le milieu scolaire. Enfin, fixer et respecter les règles complète l'ordonnancement illustré dans la figure suivante (Figure 1).

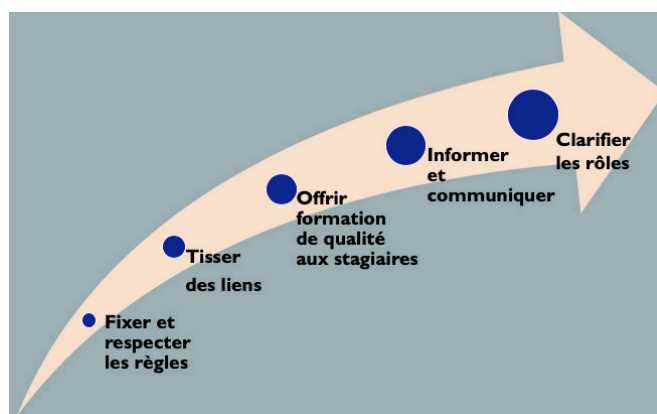


Figure 1 : Principaux défis de la collaboration pour le milieu universitaire

Principaux défis de la collaboration pour le milieu scolaire

Les participants impliqués dans l'organisation des stages en milieu scolaire ont des préoccupations un peu différentes de celles des participants du milieu universitaire. Ils accordent une grande importance à la circulation de l'information et à la communication. Ensuite, il leur apparaît capital de tisser des liens avec leurs vis-à-vis des universités avec lesquelles leur employeur a établi des ententes partenariales. La clarification des rôles arrive en troisième position. Derrière se place le défi d'offrir une formation de qualité aux stagiaires. Enfin, fixer et respecter les règles vient clore l'ordonnancement. La figure suivante (Figure 2) illustre les principaux défis à relever pour le milieu scolaire.

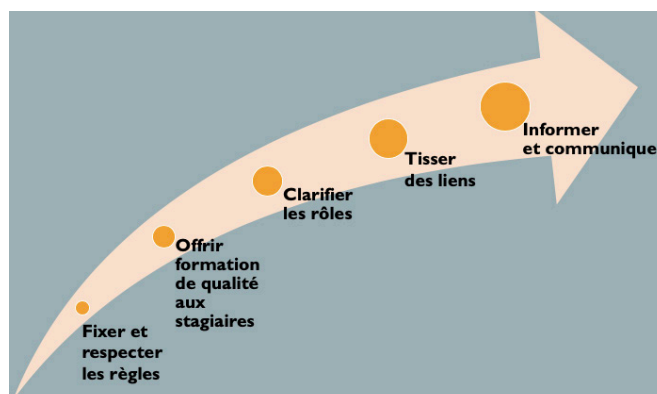


Figure 2 : Principaux défis de la collaboration pour le milieu scolaire



Rapprochement des points de vue

En croisant les points de vue des acteurs des milieux universitaire et scolaire, il ressort que le défi de l'information et de la communication est perçu comme celui auquel une attention particulière doit être portée. L'information et la communication forment un tout considéré comme un incontournable du travail collaboratif, notamment parce qu'il favorise les prises de décisions communes. Les participants du milieu universitaire signalent davantage que leurs vis-à-vis les désagréments associés au défi de la clarification des rôles. Par ailleurs, si le défi de tisser des liens est présent dans le discours de l'ensemble des responsables de l'organisation des stages, il apparaît plus préoccupant pour les responsables scolaires. Tout en faisant partie des défis communs, offrir une formation de qualité ne semble pas le principal défi des uns et des autres. Fixer et respecter les règles occupe le dernier rang pour l'ensemble des responsables de l'organisation des stages. La figure suivante (Figure 3) illustre le croisement de leurs regards.

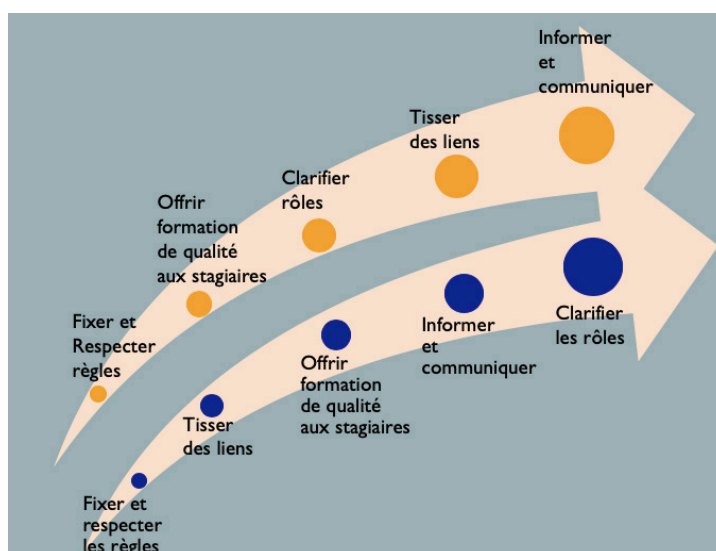


Figure 3 : Rapprochement des points de vue des acteurs des milieux scolaire et universitaire

Interprétation

Notre interprétation des résultats porte à la fois sur les défis de la collaboration communs aux responsables universitaires et scolaires de l'organisation des stages et sur l'importance relative qu'ils y accordent respectivement.

Des défis associés à la culture institutionnelle

Tel que mentionné dans la problématique, une formation se déroulant en alternance dans le milieu universitaire et dans le milieu scolaire vise une préparation adéquate de la relève enseignante (COFPE, 2005). Pour éviter le cloisonnement de cette formation dans chacun des deux lieux, il importe d'aplanir les écarts entre théorie et pratique. Notre recherche met en évidence que les responsables universitaires de l'organisation des stages ne



perdent pas de vue la nécessité du décroisement, auquel ils associent l'importance du soutien des superviseurs à une bonne compréhension du sens accordé aux compétences professionnelles et la nécessité de leurs interventions en ce sens auprès des enseignants associés. Il est possible d'y discerner un rapport au savoir qui met en évidence les référents culturels propres au milieu universitaire, appelé à développer et diffuser des connaissances (Gohard-Radenkovic, 2002) tout en donnant une place de choix à l'encadrement des étudiants (CSÉ, 2005, 2008). Pour leur part, les propos des responsables du milieu scolaire nous portent à croire qu'ils accordent de l'importance à la formation des futurs enseignants sans perdre de vue qu'ils viseront la réussite scolaire des élèves. C'est ce que mentionne Sonia dans son souhait de mieux connaître les aspects pédagogiques de la formation du stagiaire. Rappelons que l'institution scolaire s'inscrit dans une culture-école (Balleux, 2006) qui situe l'élève en première place dans le travail des enseignants (CSÉ, 2011) et dans les apprentissages du stagiaire.

Il peut paraître étonnant que la volonté de rendre le milieu scolaire attractif ne ressorte pas dans nos résultats. Il est possible que les outils de collecte des données n'aient pas incité les participants à le mentionner. Signalons aussi que les responsables de l'organisation des stages dans le milieu scolaire ne travaillent pas dans les écoles. Ils sont rattachés à une institution qui chapeaute les écoles, la commission scolaire. Une collecte de données auprès des directions d'établissement, en l'occurrence les écoles primaires et secondaires, qui baignent dans la culture scolaire, aurait sans doute fait ressortir le défi de l'attractivité, comme le montre la recherche de Dufour *et al.* (2018).

Si les responsables universitaires insistent sur la capacité du superviseur à contribuer de manière formelle au développement des compétences en enseignement du stagiaire, cela peut être dû au fait que l'institution universitaire qu'ils représentent est responsable de l'actualisation des prescriptions ministérielles. Les acteurs du milieu scolaire avec qui ils collaborent sont fortement incités à y participer, mais sans ressentir la même pression que leurs vis-à-vis. Par ailleurs, tous les responsables visent implicitement et formellement la formation d'une relève enseignante de qualité. Ce but commun (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) est peu verbalisé oralement et par écrit par les responsables du milieu scolaire. La prédominance des aspects administratifs et bureaucratiques de leur travail au quotidien peut avoir pour effet d'en occulter la finalité. Dans la spirale des tâches à effectuer et la vitesse à laquelle ils doivent répondre aux attentes, les échéanciers à respecter et les situations problématiques à solutionner rapidement représentent possiblement les préoccupations qui occupent le premier plan.

Les personnes appelées à collaborer dans l'organisation des stages, peu importe leur institution d'appartenance, montrent qu'elles connaissent les tenants et aboutissants de la formation du stagiaire, mais aussi les entraves pouvant atténuer sa qualité. Par exemple, Bianca du milieu universitaire déplore le manque de discussions avec ses vis-à-vis, arguant que les échanges pourraient donner lieu à un langage commun et à la cohérence des visions



et des actions. Également, Claire du milieu scolaire souhaite que des rencontres soient organisées pour assurer la cohésion dans l'agir. Ainsi, les responsables de l'organisation des stages, sachant que l'environnement culturel du milieu universitaire et celui du milieu scolaire sont distincts, voudraient aplanir les obstacles à la collaboration qui sont d'ordre culturel tout en étant conscients que des référents culturels spécifiques caractérisent chacun des milieux. Cette prise de conscience montre l'ouverture à la culture professionnelle de l'autre.

Des défis de la collaboration à relever conjointement

Selon les résultats de notre investigation, les responsables de l'organisation des stages font face à des défis communs. Plusieurs rappellent les enjeux de la collaboration interprofessionnelle dans le milieu de l'éducation relevés par Rey et Gremaud (2013). Informer et communiquer, le défi qui apparaît prédominant pour les responsables scolaires et également important pour les universitaires, pourrait avoir des effets sur la motivation au travail et colorer les réactions devant les situations difficiles. Si les propos collectés ne mettent pas en évidence les incidences du manque d'information et de communication sur la motivation professionnelle, ils expriment clairement les dénonciations de cette lacune. Ils nous incitent à rappeler les constats de Kauffman (1992) sur la communication entre les formateurs du stagiaire, comme étant le meilleur moyen de tenir un discours cohérent.

Les déclarations des participants convergent vers la nécessité de la clarification des rôles. Le défi semble de taille, surtout pour le milieu universitaire qui souhaite des précisions sur les rôles des acteurs et des écoles. Pour les responsables du milieu scolaire, la clarification des rôles est associée à leur volonté de prendre des décisions en commun avec les acteurs universitaires, ce qui constitue une caractéristique d'une véritable collaboration (Cook et Friend, 1991). Si le défi concernant les règles à fixer et respecter semble moins présent dans les préoccupations des responsables, il est possible que ces derniers ne l'aient pas nommé distinctement, considérant ce défi comme un aspect inhérent à la clarification des rôles. Selon leurs propos, les participants du milieu scolaire aimeraient être consultés sur certains aspects de la formation en milieu de pratique. Les modifications des programmes d'études, par exemple, devraient être établies dans la concertation entre les deux milieux. L'absence de prise de décisions partagée semble la cause d'un mécontentement important, qui incite à supposer l'existence d'un rapport hiérarchique entre les professionnels ayant des appartenances institutionnelles distinctes, un élément défavorable à la collaboration (Graham, 1999), et qui peut être rattaché à la culture institutionnelle (Hofstede, Hofstede et Minkov, 2010). Signalons la frustration manifestée par Bérangère qui dénonce l'absence de prise en compte du point de vue du milieu scolaire concernant la décision universitaire de modifier un stage.

En cohérence avec un possible rapport hiérarchique, les responsables scolaires expriment le besoin de tisser des liens avec le milieu universitaire. Relever ce défi aiderait à atteindre le but commun, en l'occurrence une formation



réellement professionnalisante des étudiants. Selon le discours analysé, les acteurs scolaires réclament un plus grand nombre de rencontres avec ceux du milieu universitaire afin d'échanger et de discuter. Sur ce plan, l'ensemble des responsables manifeste le même désir, ce qui montre l'importance de l'établissement et du maintien de relations interprofessionnelles positives pour soutenir la collaboration et l'adaptation aux référents culturels de chacun (Rey et Gremaud, 2013). L'entrave d'ordre relationnel réside peut-être dans le manque de temps, qui représente d'ailleurs un obstacle majeur à la collaboration (Sim, 2010). Le défi concernant les règles à fixer et à respecter semble moins préoccupant que d'autres. Il est possible que l'organisation des stages, en place et bien rodée depuis longtemps, et ce, avec de nombreux partenaires, soit relativement satisfaisante pour les responsables qui ont participé à la recherche. Ceux-ci semblent s'adapter, malgré tout, aux modifications fréquentes des règles et à la mobilité des acteurs concernés.

Conclusion

Cette recherche a mis au jour les principaux défis de l'organisation des stages en enseignement pour les personnes qui en sont responsables, en faisant ressortir des convergences, mais aussi quelques divergences. Les avoir identifiés contribue à l'enrichissement des connaissances en éducation et représente une occasion de renforcer la collaboration entre des acteurs appelés à actualiser des ententes partenariales entre des institutions de cultures distinctes et complémentaires. Ce renforcement est d'autant plus souhaitable que les projets communs semblent peu nombreux (Dufour *et al.*, 2018). L'organisation des stages en fait partie ; il s'agit d'un projet commun qui peut être actualisé dans une perspective coactionnelle et coculturelle (Puren, 2004).

Par ailleurs, relever les défis pourrait favoriser le rapprochement des deux cultures (Bernoux, Amblard, Herreros et Livian, 2005) et l'intéressement (Marion, 2018) à la collaboration interprofessionnelle entre des personnes partageant un même but et confrontées à des obstacles semblables. La culture professionnelle étant dynamique (Isani, 2004), sa construction n'est jamais achevée et elle peut évoluer vers l'affirmation d'une volonté de collaboration interprofessionnelle.

Notre investigation a été réalisée avec deux outils, le questionnaire écrit et l'entretien individuel, dans des milieux universitaires et scolaires variés. Les résultats issus des affirmations écrites et verbales des participants permettent de faire un pas de plus vers une meilleure compréhension des défis rattachés à un partenariat interinstitutionnel et une collaboration interculturelle nécessaires à l'organisation des stages en enseignement. Des lacunes méthodologiques concernant le nombre de participants empêchent de prétendre à la généralisation des résultats. Ainsi, si la représentativité des universités est satisfaisante, celle du milieu scolaire est faible, avec 7 responsables de l'organisation des stages pour un ensemble de 60 commissions scolaires francophones. Cette situation n'est pas due à un refus de participer, mais bien à la volonté des chercheuses de collecter des données



qualitatives auprès d'un nombre équivalent de personnes issues du milieu universitaire et du milieu scolaire. Par ailleurs, la diversité des fonctions au travail des participants, autant dans un milieu que dans l'autre, a moins d'incidences sur les résultats, étant donné que tous sont responsables de l'organisation des stages.

Dans un autre projet de recherche, il serait intéressant d'étudier les relations pouvant exister entre la collaboration interprofessionnelle et les référents culturels institutionnels des collaborateurs. D'autres travaux pourraient porter sur la prise de conscience des appartenances culturelles, leur influence sur les représentations hiérarchisées des rôles (Dagenais, 2000) et les interactions en contexte de collaboration interprofessionnelle. Pour aider à relever les défis de la collaboration interprofessionnelle et favoriser la coélaboration d'une culture commune, il y aurait lieu de créer des espaces de collaboration et d'expérimenter des dispositifs qui tiennent compte des contextes et des appartenances institutionnelles.



Références

- Aumais, N., Laflamme, S. et Venne, C. (2012). *Les leviers qui favorisent la collaboration inter-équipes* [document inédit]. Université de Sherbrooke.
- Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec: portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(1), 29-48.
- Bernoux, P., Amblard H., Herreros, G. et Livian, Y.F. (2005). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations* (3^e éd.). Seuil.
- Caron, J. et Portelance, L. (2015, mai). *Stages en enseignement et défis de la collaboration interinstitutionnelle* [communication orale]. 83^e congrès de l'ACFAS. Rimouski.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). (2005). *La formation en milieu de pratique. De nouveaux horizons à explorer. Avis au ministre*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/FormationMilieuPratiqueMouvHorizonsExplorer_Avis_f.pdf
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2005). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation: une clé pour la réussite. Rapport annuel sur les besoins de l'éducation 2004-2005*. Gouvernement du Québec. <http://www1.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0182.pdf>
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2008). *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités Québécoises. Avis à la Ministre de l'Éducation, du loisir et du sport*. Gouvernement du Québec. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1563032>
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2011). *L'intégration des apprentissages: des visées ambitieuses à poursuivre. Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Avis à la Ministre de l'Éducation, du loisir et du sport*. Gouvernement du Québec. <http://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2066429>
- Conseil Supérieur de l'Éducation (2019). Les résultats, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec. Avis au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Gouvernement du Québec. https://www.cse.gouv.qc.ca/type_de_publication/reussites-enjeux-defis-formation-universitaire-50-0521/
- Cook, L. et Friend, M. (1991). Principles for the practice of collaboration in schools. *Preventing School Failure*, 35(4), 6-9.
- Dagenais, C., Janosz, M., Abrami, P. et Bernard, R. (2007). *Examen des mécanismes en jeu dans la décision des intervenants scolaires d'utiliser les connaissances issues de la recherche pour changer leurs pratiques* [document inédit]. Université de Montréal.
- Dagenais, D. (2000). La représentation des rôles dans une étude de collaboration interinstitutionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 415-438.
- Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant: une étude de cas* [thèse de doctorat, Université du Québec]. <https://archipel.uqam.ca/3725/1/D1045.pdf>
- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G. et Boisvert, G. (2018). Préparer les futurs enseignants à leur insertion professionnelle: actions intentionnelles du milieu scolaire. Dans F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven et I. Vivegnis (dir.) *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (p. 169-188). Presses de l'Université du Québec.
- Dupriez, V. (2015). Les quasi-marchés scolaires. Dans V. Dupriez (dir.), *Peut-on réformer l'école? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique* (p. 85-99). De Boeck.
- Fornara, K. (2006). *École et culture: contribution à la définition de la mission culturelle de l'institution scolaire québécoise* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/3057/1/M9448.pdf>
- Forquin, J-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. DeBoeck.
- Gajda, R. (2004). Utilizing collaboration theory to evaluate strategic alliances. *American journal of evaluation*, 25(1), 65-77.
- Gohard Radenkovic, A. (2002). La culture universitaire comme culture en soi. *Tranel*, 36, 9-24.
- Graham, P. (1999). Powerful influences: a case of one student teacher renegotiating his perceptions of power relations. *Teacher and teacher education*, 15, 523-540.
- Hofstede, G., Hofstede, G.J. et Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations. interpersonal cooperation and its importance for survival*. McGraw Hill.
- Isani, S. (2004). Compétence de culture professionnelle: définition, degrés et didactisation. *ASp*, 43-44. 5-21. <https://doi.org/10.4000/asp.979>



- Kauffman, D. (1992). *Supervision of Student Teachers*. ERIC Digest.
- Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J., Larivée, S.J., Boulanger, D. et Terrisse, B. (2013). L'arrimage de l'intervention éducative et socioéducative en contexte de réussite éducative. Empowerment en perspective écosystémique et impact sur l'intervention. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 24-49. <https://doi.org/10.7202/1025762ar>
- Lovegrove, B. et Clarke, J. (2008). Le dilemme de l'université moderne, ou comment concilier des objectifs divergents : l'exemple d'USQ. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 20(2), 163-178.
- Marion, É. (2018). *Construire la collaboration intersectorielle pour favoriser la réussite des jeunes en situation de placement : naviguer entre problématiques et controverses* [thèse de doctorat, École nationale d'administration publique]. <http://archives.enap.ca/bibliotheques/2018/12/032095350.pdf>
- Masimango, G. et Crespo, M. (1997). Culture organisationnelle dans les universités québécoises : choix de stratégies compensatoires face à l'austérité budgétaire. Dans Moisset, J.-J. et Brunet, J.-P. (dir.), *Culture et transformation des organisations en éducation* (p. 307-362). Les éditions Logiques.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Bibliothèque nationale du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/FormationEnsFormMilieu-Pratique_f.pdf
- Nelson, S.R., Leffler, J.C. et Hansen, B.A. (2009). *Toward a research agenda for understanding and improving the use of research evidence*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Ofstedal, K. et Dahlberg, K. (2009). Collaboration in Student Teaching : introducing the collaboration self-assessment tool. *Journal of early childhood teacher education*, 30(1), 37-48.
- Portelance, L., Caron, J. et Martineau, S. (2016). Collaboration through knowledge sharing between cooperating teachers and university supervisors. *Brock education journal*, 26(1), 36-51.
- Portelance, L., Caron, J. et Murray-Dugré, L. (2019) La collaboration inhérente à l'organisation des stages en enseignement : points de vue de responsables universitaires, *Éducation et formation*, e-314, 85-95.
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Cahiers de l'APLIUT*, 23(1), 10-26.
- Rey, J. et Gremaud, J. (2013). Collaborer pour s'insérer ? Analyse des pratiques collaboratives des enseignants débutants. *Éducation et formation*, e-299, 67-77.
- Savoie-Zajc, L. (2019). Les pratiques des chercheurs liées au soutien de la rigueur dans leur recherche : une analyse d'articles de *Recherches qualitatives* parus entre 2010 et 2017. *Recherches qualitatives*, 38(1), 32-52. <https://doi.org/10.7202/1059646ar>
- Sim, C. (2010). Sustaining productive collaboration between faculties and schools. *Australian journal of teacher education*, 35(5), 18-28.
- Tardif, M. (2016). *L'enseignement est-il une profession attrayante pour les nouvelles générations d'universitaires ?* [communication orale]. 3e colloque international du CRIFPE, Montréal.
- Tardif, M., Marcel, J.-F., Dupriez V. et Périsset-Bagnoud, D. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck.
- Varatti, A.M., Lavine, M.E. et Turner, S.L. (2009). A new conceptual model for principal involvement and professional collaboration in teacher education. *Teachers college record*, 111(2), 480-510.
- Zeichner, K., Payne, K.A et Brayko, K. (2015). Democratizing teacher education. *Journal of teacher education*, 66(2), 122-135.



La coévaluation est-elle un espace privilégié pour favoriser les liens entre la théorie et la pratique dans la formation des enseignants ?

Olivier MAES¹ (Haute École Louvain en Hainaut et Université Catholique de Louvain, Belgique), **Agnès DEPRIT**² (Haute École Louvain en Hainaut et Université Catholique de Louvain, Belgique), **Marc BLONDEAU**³ (Haute École Galilée et Université Catholique de Louvain, Belgique), **Stéphane COLOGNESI**⁴ (Université Catholique de Louvain, Belgique) et **Catherine VAN NIEUWENHOVEN**⁵ (Université Catholique de Louvain, Belgique)

Cette contribution 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).

Mots-clés: Stage, coévaluation, réflexivité, recherche collaborative, formation des enseignants

Introduction

A l'aube d'une réforme de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone, visant prioritairement à allonger la durée des études de trois à quatre ans et à permettre une collaboration entre les hautes écoles pédagogiques (HEP) et les universités, les *curricula* de formation sont questionnés, repensés, voire même co-construits entre les futurs partenaires. Les stages, éléments incontournables de la formation des futurs enseignants (Maubant *et al.* 2011), trouvent, bien entendu, une place de choix au cœur de ces réflexions. Ils offrent aux futurs enseignants un moment privilégié de formation (Leroux, 2019) permettant à la fois la construction de son identité

1. Contact : olivier.maes@uclouvain.be

2. Contact : agnes.deprit@uclouvain.be

3. Contact : marc.blondeau@uclouvain.be

4. Contact : stephane.colognesi@uclouvain.be

5. Contact : catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be



professionnelle et le développement des compétences attendues, l'appropriation d'une représentation pragmatique du métier, ainsi qu'une socialisation à la profession (Nitonde et Paquay, 2011).

Se pose alors la question de l'alternance dans un contexte professionnalisant. En effet, quel type d'alternance offrent actuellement les stages ? Peut-on espérer dépasser la simple alternance juxtapositive et atteindre une alternance intégrative (Nitonde et Paquay, 2011 ; Pentecouteau, 2012) ? Qu'en est-il du principe d'alternance lorsque la collaboration entre la HEP et l'école de stage n'est pas optimale (Bruno et Chaliès, 2011) ? Dans ce contexte, quelles sont les conséquences développementales sur les étudiants ? Ce type de questionnement alimente les travaux du groupe de recherche sur l'accompagnement des pratiques professionnelles enseignantes (GRAPPE⁶) constitué de superviseurs de HEP, de maitres de stage⁷ et de chercheurs.

Notre contribution s'inscrit donc dans le cadre d'une recherche collaborative menée par le sous-groupe du GRAPPE s'intéressant aux superviseurs. Celle-ci interroge l'entretien de coévaluation afin de voir si ce dernier est propice à l'établissement de liens « théorie-pratique ». Afin de répondre à cette question, nous structurons notre analyse autour de trois questions de recherche. Nous nous intéressons, premièrement, aux objets abordés durant l'entretien au sein de chacune des HEP participantes. Nous questionnons, deuxièmement, la place laissée, lors de la coévaluation aux liens « théorie-pratique ». Troisièmement, ce sont les types de savoirs mobilisés lors de la démarche réflexive qui sont au centre de l'analyse.

Dès lors, nous commençons par présenter les balises conceptuelles au cœur de ce travail : l'alternance et la coévaluation. Ensuite, nous clarifions le contexte et la méthodologie de la recherche choisie dans la dynamique collaborative du groupe qui conduit cette étude. Enfin, nous présentons les principaux résultats obtenus avant de les discuter et de conclure.

Balises conceptuelles

Trois balises conceptuelles sont précisées dans le cadre de cette contribution. D'abord, nous développons le concept d'alternance qui est au centre de notre questionnement. Ensuite, nous abordons la coévaluation en tant que dispositif qui la soutient. Nous terminons par clarifier le concept de réflexivité – un des enjeux de la coévaluation – en le contextualisant au stage en enseignement.

Un aller-retour entre les deux milieux de formation...vers quel type d'alternance ?

Dans le cadre de cette recherche, en référence à Villeneuve (1994), le stage est envisagé comme une période de formation pratique qui s'insère dans le cours d'un programme d'études et qui se réalise dans un milieu de travail

6. Les travaux du GRAPPE sont consultables via ce lien : <https://greffe-formation.be/>

7. Enseignant associé au Québec, praticien formateur dans le canton de Vaud, formateur de terrain à Genève ou encore maître formateur en Valais.



préalablement choisi. Il s'agit d'une activité pédagogique structurée pouvant prendre des formes variées au niveau des modalités ou des acteurs mobilisés (Gervais et Desrosiers, 2005).

Ainsi, le stage s'inscrit dans une logique d'alternance, entendue au sens d'espace de transition identitaire permettant à l'étudiant de faire évoluer son identité antérieure vers une identité en devenir (Kaddouri, 2008). Le stage, sous cette forme, permet au futur enseignant de questionner les approches théoriques abordées à la HEP (Pentecouteau, 2012). Il est alors possible, pour lui, de questionner l'écart entre ce qui est appris lors des activités d'apprentissage à la HEP et la réalité du terrain professionnel.

Pentecouteau (2012) identifie trois types d'alternance : l'alternance de juxtaposition, l'alternance associative et l'alternance intégrative. Nitonde et Paquay (2011) relèvent, en plus, l'alternance de type application.

L'alternance de juxtaposition envisage la théorie et la pratique de façon indépendante, dans une logique de succession, sans liens explicites entre elles (Nitonde et Paquay, 2011).

Dans l'alternance de type application, le terrain sert à appliquer les apports théoriques reçus à la HEP, le tout s'inscrivant dans une relation linéaire unidirectionnelle (Nitonde et Paquay, 2011). Pour décrire ce type de fonctionnement, Malglaive (1990) évoque l'idée d'une « fausse alternance » et questionne ainsi le manque de collaboration entre la HEP et le terrain professionnel d'accueil (Pentecouteau, 2012). Le stage est alors un projet pensé et structuré uniquement par l'institut de formation ; il s'ajoute aux autres disciplines dispensées à la HEP, seuls changent la forme et le lieu (Pentecouteau, 2012).

L'alternance associative est vue comme une alternative à la « fausse alternance » présentée *supra*. Elle est caractérisée par la contractualisation d'un réel partenariat entre les deux terrains de formation et nécessite la poursuite d'un objectif commun (Pentecouteau, 2012). L'ingénierie de formation est ainsi construite sur l'apparence d'une équité liée à ce partenariat entre la HEP et l'école de stage, et ce, malgré un partenariat éclaté lié à la singularité des contextes. Ce type d'alternance se construit principalement dans le suivi qu'offre l'institut de formation et moins par l'implication des terrains de stage.

L'alternance intégrative, aussi appelée « réelle » par Malglaive (1990), articule la théorie et la pratique dans un rapport interactif pour permettre de travailler les expériences du terrain lors des activités d'apprentissage à la HEP et, inversement, de trouver un usage pratique aux apports de la HEP sur le terrain (Nitonde et Paquay, 2011 ; Pentecouteau, 2012). Ce type d'alternance nécessite un temps formatif présent dans les deux milieux, dans une logique d'interaction entre eux (Pentecouteau, 2012). Toujours selon cet auteur, une alternance intégrative rend possible un décloisonnement entre les savoirs théoriques et pratiques permettant ainsi d'accéder à un savoir professionnel que l'étudiant peut s'approprier, construire et transformer en compétences professionnelles.



Pentecouteau (2012) souligne qu'«entre ces différents types d'alternance juxtapositive, associative et intégrative, l'ingénierie de formation évolue sur trois dimensions» (p. 5). La première est l'idée que la formation doit s'organiser en d'autres lieux que la HEP. De nombreux programmes de formation se sont donc éloignés des modèles traditionnels qui commencent par transmettre de la théorie d'abord dans des activités proposées à la HEP, avant que l'étudiant ne puisse vivre des expériences sur le terrain (Goodnough *et al.*, 2009). La deuxième dimension est relative à la collaboration qui s'installe entre les acteurs de la HEP et ceux du terrain permettant de renforcer un partenariat formatif entre ces deux milieux. La troisième touche l'étudiant qui trouve, dans l'alternance associative et encore plus dans l'intégrative, une place active dans sa formation. En effet, il devient ainsi partenaire et acteur de ses savoirs qui se développent à travers une interaction constructive, par exemple, en participant à l'entretien de coévaluation.

Par conséquent, la manière dont l'aller-retour entre les milieux de formation s'organise aura un impact sur la relation qui s'établit entre les cours et la pratique, favorisant, peu ou prou, leur articulation. En ce sens, la coévaluation serait un dispositif qui soutient l'alternance intégrative grâce aux liens qu'elle optimise avec le terrain et l'attention portée aux trois dimensions relevées par Pentecouteau (2012) : deux lieux de formation, une collaboration entre les acteurs et la place active de l'étudiant dans sa formation.

Du stage... à la coévaluation

Par son essence, le stage est un espace de transition favorisant cet aller-retour entre la HEP et le milieu scolaire (Correa Molina & Gervais, 2011) ; il sert ainsi de « catalyseur de la mise en relation des savoirs théoriques et pratiques lors de la réalisation de tâches authentiques » (Leroux, 2019, p. 106). C'est une expérience d'apprentissage accompagnée visant l'acquisition des connaissances, habiletés et attitudes nécessaires à l'exercice de la profession (Villeneuve & Moreau, 2010).

Leroux (2019) identifie les trois principaux acteurs qui y sont impliqués : les superviseurs issus de la HEP, l'étudiant et le maître de stage. Ils s'inscrivent dans un modèle triadique, largement documenté dans la littérature (Allen *et al.*, 2014 ; Boutet & Rousseau, 2002 ; Goodnough *et al.*, 2009 ; Gouin & Hamel, 2019), mettant en évidence l'accompagnement offert à l'étudiant par ces deux acteurs issus de la HEP et du terrain d'accueil.

En ce qui concerne le superviseur, l'accompagnement qu'il offre à l'étudiant se structure autour de différentes étapes qui ont lieu avant, pendant et après le stage. Gervais et Desrosiers (2005) expliquent que ces moments peuvent être « l'animation de séminaires, des visites en milieu scolaire (dont le nombre s'accroît habituellement en cours de scolarité), le suivi d'un carnet de stage, la coévaluation et l'attribution de la note » (p. 22).

Dès lors, la coévaluation est à envisager comme un processus d'évaluation partagée (Deeley, 2014 ; Jorro & Van Nieuwenhoven, 2019) permettant à l'étudiant de confronter son autoévaluation à celles de ses accompagnateurs



(Allal, 1999 ; Minder, 1999). L'étudiant occupe donc un rôle central dans son évaluation (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2017) tout en laissant les formateurs à la manœuvre du jugement final (Dochy *et al.*, 1999).

La finalité de l'entretien de coévaluation peut varier d'un contexte à l'autre, d'une HEP à l'autre mais aussi d'un stage à l'autre. Dans une visée formative, celle-ci permet à l'étudiant, d'améliorer, de réguler son action en vue du stage suivant, en se basant sur l'identification de ce qui est ou n'est pas acquis à un moment donné (De Ketele, 2010). Dans une visée certificative, elle aboutit à la validation sociale (e.a. devant les autorités institutionnelles) des effets de l'action menée par l'étudiant durant son stage. Toutefois, les résultats de la recherche menée par Colognesi et Van Nieuwenhoven (2017) mettent en évidence que, malgré une visée et des balises institutionnelles définies, la perception qu'ont les superviseurs de la finalité de ce temps d'évaluation partagée peut être fort différente d'un superviseur à l'autre. En effet, cette étude a montré que des superviseurs d'une même HEP, évaluant un même stage, dans un contexte identique, envisagent soit la coévaluation comme un temps d'échanges, de formation ou encore de vérification. Une autre étude (Jorro & Van Nieuwenhoven, 2019) a montré des constats similaires : des superviseurs d'une autre HEP, interrogés sur le processus de coévaluation, en ont des visions différentes. Certains l'envisagent dans sa dimension formative (en utilisant, pour le décrire, des verbes comme « projeter », « planifier »), d'autres sont centrés sur la dimension certificative (avec un verbe comme « trancher »), et d'autres encore - la majorité - se situent à mi-chemin entre ces deux dimensions (avec des verbes comme « écouter » ou « accueillir »). En somme, ces résultats montrent que, même dans un contexte balisé par une commande institutionnelle (visée formative ou certificative), une tension existe entre les différentes perceptions qu'ont les superviseurs et la finalité de la coévaluation.

En lien avec la définition présentée ci-dessus, nous identifions la prise de décision finale comme un moment charnière de la coévaluation, permettant d'arriver à des pistes de régulation et/ou une note. Partant, il paraît nécessaire de préciser les démarches qui constituent le processus évaluatif permettant de dégager cette prise de décision finale. En référence à une série de travaux (entre autres Allal, 2008 ; De Ketele, 2010 ; Maes *et al.*, 2019), nous envisageons le processus évaluatif autour de quatre démarches : la prise d'informations de nature et de source différentes ; l'interprétation de celles-ci à la lumière de différents référentiels et de la singularité du contexte ; la prise d'une décision cohérente avec la fonction visée par l'entretien de coévaluation (formative ou certificative) et prenant en compte les conséquences pour l'étudiant et la communication de celle-ci à l'étudiant.

La coévaluation : un tremplin pour le développement de la réflexivité ?

Mercier-Brunel et Jorro (2009) expliquent qu'il est compliqué pour les superviseurs de formuler aux stagiaires des rétroactions permettant, dans une interaction formative, de déclencher chez eux une prise de conscience. L'enjeu est alors de promouvoir la réflexivité afin que l'interaction entre les



acteurs ne se limite pas à des conseils formulés par le superviseur à destination de l'étudiant ou des démonstrations d'expertise ne laissant pas aux étudiants la possibilité de se développer (Jorro & Van Nieuwenhoven, 2019).

Sur ce plan, Villeneuve (1994) soutenait déjà que la supervision est « un processus continu d'échanges qui permettent l'élaboration d'une analyse réflexive sur un objet de travail. Elle contribue au développement de la compétence professionnelle » (p.27). La dimension réflexive se trouve au cœur des compétences professionnelles et est centrale tant pour l'accompagné que pour l'accompagnateur (Charlier & Biémar, 2012). Cela nécessite donc que l'étudiant adopte une posture de réflexivité quasi permanente (Perrenoud, 2012). Charlier et Biémar (2012) soulignent que cet accompagnement à l'analyse des pratiques est une compétence-clé pour le superviseur. Afin d'accompagner l'étudiant dans le développement de cette réflexivité, il est amené à être un compagnon réflexif; c'est-à-dire le professionnel qui, en interaction avec l'étudiant, induit la réflexivité au sujet de la pratique (Donnay & Charlier, 2008).

Pour Perrenoud (2012), « former de bons débutants, c'est justement former d'emblée des gens capables d'évoluer, d'apprendre au gré de l'expérience, en réfléchissant sur ce qu'ils voulaient faire, sur ce qu'ils ont réellement fait, sur ce que ça a donné » (p. 18), ce qui, pour Perez-Roux (2012), conduit à admettre les écarts existant entre le travail prescrit et le travail réel. Toujours selon cette auteure, afin de développer les compétences professionnelles attendues, l'étudiant va mobiliser des savoirs de types différents. En effet, en lien avec les savoirs théoriques, apparaissent également des savoirs dans l'action (construits dans la pratique, lors du stage), des savoirs sur l'action (en lien avec une analyse réflexive menée après l'action) et, enfin, des savoirs pour l'action (visant à réguler l'action). Ce qui conduit l'étudiant à adopter une posture de praticien réflexif (Paquay & Wagner, 2001 ; Schön, 1983 ; Vacher, 2011) qui réfléchit volontairement sur ses pratiques et met en perspective sa propre activité professionnelle afin de les améliorer (Carnus & Mias, 2014 ; Perez-Roux, 2012).

Cadre méthodologique

Notre étude s'inscrit dans une démarche qualitative à visée compréhensive et interprétative (Savoie-Zajc, 2011 ; Van der Maren, 1996) afin de répondre à la question de recherche.

Comment l'entretien de coévaluation permet-il l'établissement de liens « théorie-pratique » ?

Pour y répondre, nous articulons notre recherche autour des trois sous-questions suivantes :

- Quels sont les objets abordés dans les entretiens de coévaluation ?
- Quelle place prennent les liens « théorie-pratique » au moment de la coévaluation ?
- Quels types de savoirs sont mobilisés dans la démarche réflexive demandée à l'étudiant ?

Il s'agit d'une recherche collaborative (Bourassa *et al.*, 2007 ; Desgagné & Larouche, 2010 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015) menée par le GRAPPE.

Contexte de la recherche

Deux HEP de la Belgique francophone, l'une située en province et l'autre en région bruxelloise, ont été sollicitées dans le cadre de cette étude. Ces deux HEP ont été choisies pour leur fonctionnement différent. En effet, une spécificité les différenciant réside dans la visée des entretiens de coévaluation. Dans la HEP 1, la visée de l'entretien de coévaluation analysé est formative et prépare au stage suivant (qui est certificatif), tandis que dans la HEP 2, la visée de l'entretien de coévaluation est certificative. Une autre différence se situe dans le dispositif de supervision mis en place par chaque HEP. Dans la première HEP, l'entretien de coévaluation est réalisé au retour du stage. Dans la deuxième, cette étape est précédée d'un entretien réflexif entre l'étudiant et un des deux superviseurs qui sont allés le voir en stage. Ces aspects sont schématisés dans la figure 1.

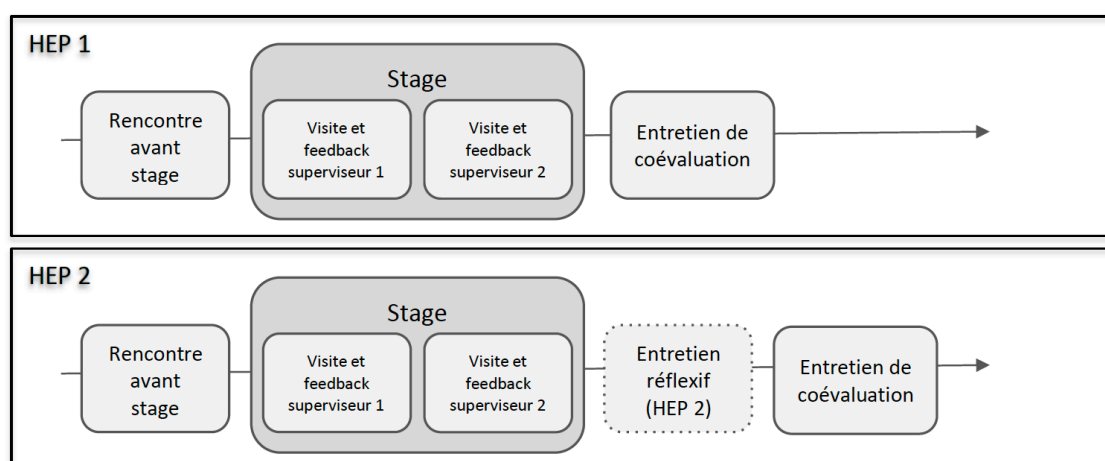


Figure 1 : schématisation du dispositif de supervision dans les deux HEP participantes (Maes, 2021)

Si, dans les deux HEP, les phases de l'entretien de coévaluation sont identiques (prise d'informations, interprétation des informations, prise de décision, communication à l'étudiant), chacune colore son entretien de coévaluation de balises institutionnelles propres, présentées dans le tableau 1. Dans la HEP 1, ces balises s'adressent aux étudiants en vue de préparer l'entretien de coévaluation, tandis que dans la HEP 2, les balises sont formalisées à destination des superviseurs, dans une logique de mode d'emploi.



Tableau 1: Balises institutionnelles de l'organisation d'une coévaluation dans chaque HEP

HEP 1	HEP 2
<ul style="list-style-type: none"> - Introduction: en quelques mots, expliquez vos ressentis par rapport au stage - Rappel des objectifs personnels et contextuels - Gestion de groupe. Comment s'est-elle passée? Pourquoi? - Projet? Thème? Fil conducteur du stage? - Synthèse rapide des points forts et points faibles, sous forme d'idées-clés. - Choix par les professeurs superviseurs de quelques activités: présentation, analyse, justification des choix méthodologiques par l'étudiant - Éléments divers, en fonction des éléments relevés dans la coévaluation - Synthèse des évaluations: bilan global du stage - Élaboration d'objectifs pour le prochain stage 	<ul style="list-style-type: none"> - Le superviseur initie et assure la conduite de l'entretien. - Les commentaires du maître de stage exprimés dans le rapport sont relayés par le superviseur. - L'échange avec l'étudiant dure 10 minutes. - L'étudiant est invité à explorer, clarifier, expliciter sa vision du stage réalisé. - Le superviseur soutient et enrichit la réflexion par des aspects du contexte et l'appréciation de la pratique observée. - Le niveau de réflexivité du stagiaire est exploré au moyen de questions de relance: «<i>Qu'est-ce que tu en penses? Que retiens-tu? Quels ajustements mettre en place?</i>» - Le superviseur complète le document d'évaluation du stage et note les objectifs personnels identifiés. - Le niveau de réussite (échec, balance, réussite) est communiqué à l'étudiant.

Participants à la recherche

Dans chacune des deux institutions, huit superviseurs ont été mobilisés. Notre choix s'est porté, à chaque fois, sur quatre psychopédagogues et quatre didacticiens. Seize entretiens de coévaluation ont ainsi été analysés.

Tableau 2: Les participants de chacune des HEP

	HEP 1				HEP 2			
Psychopédagogues	S1	S3*	S4	S7	S9*	S10*	S11	S12
Didacticiens	S2	S5*	S6*	S8	S13	S14	S15*	S16
Temps moyen des entretiens analysés⁸	50 min 01 sec				23 min 29 sec			

Note: les superviseurs marqués d'un astérisque sont ceux qui ont fait l'objet de l'analyse fine pour répondre à la troisième question de recherche.

Recueil et analyse des données

Afin de répondre à la question des objets abordés lors des entretiens de coévaluation, deux types de données ont été recueillies. D'une part, nous avons collecté la grille d'évaluation institutionnelle⁹ de chacune des deux HEP et, d'autre part, seize entretiens de coévaluation ont été enregistrés, avec l'accord des acteurs présents (formateurs de la HEP et étudiants¹⁰). Ces enregistrements, d'une durée moyenne de 50 min 01 sec pour la HEP1 et de

8. La différence importante dans le temps moyen des entretiens analysés peut s'expliquer par le fait que, dans la HEP 2, la coévaluation est précédée par un entretien réflexif.

9. Grille utilisée par les institutions pour évaluer le stage, celle-ci est construite autour du référentiel de compétences de la formation initiale des enseignants.

10. Pour rappel, le maître de stage n'est pas présent physiquement, mais son rapport est pris en compte lors de l'entretien.



23 min 29 sec pour la HEP2, ont été transcrits et anonymisés. Ces entretiens de coévaluation ont également permis de questionner les liens «théorie-pratique» ainsi que les types de savoirs (Perez-Roux, 2012) mobilisés. Dans les deux cas, il s'agit de traces objectivées (Albarello, 2012; Guigue-Durning, 1995) permettant d'accéder à la fois à l'activité prescrite et à l'activité réalisée (Clot, 2001; Leplat & Hoc, 1983).

Une analyse de contenu (L'Écuyer, 1987, 1990) a été appliquée aux données recueillies. Concernant les deux premières questions de recherche (objets abordés/liens théorie-pratiques), le choix d'une catégorisation ouverte (L'Écuyer, 1990), a été retenue pour l'analyse: sans l'existence de catégories préétablies issues de la littérature, ces dernières ont directement été induites des données collectées.

Pour la troisième question de recherche (types de savoirs dans la démarche réflexive), une catégorisation fermée (L'Écuyer, 1990) a été utilisée sur six entretiens de coévaluation (trois par HEP, voir les * dans le Tableau 2). En effet, nous avons choisi de travailler sur ces six entretiens, car, nous semble-t-il, ce sont ceux qui contiennent des informations intéressantes permettant de répondre à la question de recherche. Ce sont les catégories relatives à la typologie des savoirs de Perez-Roux (2012) qui ont été utilisées pour le codage. La grille d'analyse est ainsi construite dès le début; le travail du chercheur consiste alors à vérifier «l'existence par l'analyse de contenu d'un matériel donné» (L'Écuyer, 1990, p. 73).

Le travail de catégorisation a été réalisé par les membres du groupe collaboratif du GRAPPE, rassemblant superviseurs expérimentés et chercheurs.

Principaux résultats

La présentation des résultats est structurée autour des deux sous-questions posées dans le cadre de cette étude: (1) Quels sont les objets abordés dans les entretiens de coévaluation? (2) Quelle place prennent les liens «théorie-pratique» au moment de la coévaluation? (3) Quels types de savoirs sont mobilisés dans la démarche réflexive demandée à l'étudiant?

Objets sur lesquels portent les entretiens de coévaluation

Afin de répondre à la première question, nous apportons, d'abord, des éléments de réponse issus des grilles d'évaluation institutionnelles analysées et, ensuite, nous présentons l'analyse des transcriptions des seize entretiens de coévaluation.

Objets prescrits (grilles d'évaluation institutionnelles)

Nous avons relevé, dans la grille d'évaluation institutionnelle de chacune des deux HEP, une série d'objets devant être discutés lors de l'entretien de coévaluation.

Tout d'abord, il ressort de l'analyse des grilles d'évaluation que cinq objets communs aux deux HEP sont à envisager pendant la coévaluation: la gestion des apprentissages (leur conception, la méthodologie et les supports



utilisés), les savoirs à maîtriser (matière, langue), le relationnel (gestion de groupe), les attitudes réflexives et les attitudes professionnelles. Toutes deux proposent aussi aux étudiants de faire un bilan des forces sur lesquelles ils peuvent s'appuyer et des défis à relever. Dans les deux HEP, l'atteinte des compétences est aussi envisagée en fin de coévaluation.

Au-delà de ces points communs, des différences sont remarquées. Ainsi, dans la HEP 1, où, pour rappel, la coévaluation a une visée formative, des objets supplémentaires sont à discuter : l'organisation de la farde de stage, la pratique de la différenciation et la mise en projet pour le stage suivant, à travers la définition des objectifs prioritaires à poursuivre. En cela, le document semble soutenir sur la visée formative souhaitée pour la rencontre.

En ce qui concerne la HEP 2, qui poursuit une coévaluation à visée certificative, quatre autres objets doivent être abordés durant la coévaluation : le travail en équipes et les partenariats, le rapport critique et autonome avec le savoir, la programmation des activités selon les axes et les temps d'apprentissage ainsi que l'évaluation des apprentissages.

Le tableau 4 présente une synthèse des différents objets qui devraient, selon les balises institutionnelles, être abordés lors des entretiens de coévaluation des deux HEP.

Tableau 4 : Les objets prescrits par les deux HEP

Les objets prescrits partagés par les deux HEP
<ul style="list-style-type: none"> - la gestion des apprentissages (conception des situations, méthodologie, supports) - le relationnel (gestion du groupe) - les savoirs à maîtriser (matière, maîtrise de la langue) - l'analyse réflexive - l'attitude professionnelle - les forces et les défis - l'évaluation du stage (échelle de niveaux d'atteinte des compétences)

Le tableau 5, quant à lui, présente les objets spécifiques à chaque institution qui devraient, selon les balises institutionnelles respectives, être abordés dans les entretiens de coévaluation.

Tableau 5 : Les objets prescrits par les deux HEP

HEP 1 (visée formative)	HEP 2 (visée certificative)
<ul style="list-style-type: none"> - l'organisation de la farde de stage - la pratique de la différenciation - la mise en projet pour le prochain stage 	<ul style="list-style-type: none"> - le travail en équipes et les partenariats - le rapport critique et autonome avec le savoir - la programmation des activités selon les axes et les temps d'apprentissage - l'évaluation des apprentissages

Objets abordés lors des entretiens de coévaluation

Si nous observons les objets véritablement discutés lors de la rencontre, nous constatons que, pour chaque HEP, ceux-ci sont en lien avec leurs grilles prescriptives. Ainsi, les formateurs de la HEP 1 échangent avec les étudiants sur la gestion des apprentissages (conception, objectifs, les documents des élèves), la maîtrise des savoirs (matière et langue) et leur attitude



professionnelle. Ils développent aussi l'organisation de l'étudiant avant le stage ainsi que ses objectifs prioritaires. En cela, la HEP 1 respecte le prescrit. Par contre, nous ne trouvons pas trace de chaque constituant de la grille dans les échanges enregistrés.

Tout comme au sein de la HEP 1, les formateurs de la HEP 2 abordent la conception des préparations, la maîtrise de la langue et l'attitude professionnelle au cours de la coévaluation qu'ils réalisent avec les stagiaires. Ces objets font également partie de la liste d'aspects qui leur est demandé d'aborder, tout comme d'autres discutés lors de la rencontre : la gestion de groupe et les relations avec les acteurs de l'école (relationnel), la gestion du temps, y compris l'horaire (programmation), l'identification des défis à relever et la note du stage à attribuer. Ici encore, certains aspects prévus dans la grille ne semblent pas discutés, tels que le rapport critique et autonome avec le savoir ou l'évaluation des apprentissages des élèves. Ajoutons que, parfois, certains objets font partie de la discussion alors qu'ils ne figurent pas parmi les éléments à discuter. Ils nourrissent les échanges et proviennent de la singularité du vécu de chaque stage.

Si la majorité des objets traités par les deux HEP suit le fil rouge du canevas prescrit, ils sont autant de sujets de discussion traités et ne connotent pas d'office les visées formative ou certificative. De plus, ce n'est pas la réflexivité qui ferait la différence puisqu'elle est encouragée de part et d'autre. En effet, à travers la définition d'objectifs personnels futurs (relevés dans les discours de la HEP 1) ou dans la discussion autour des défis à relever (présents dans les traces enregistrées de la HEP 2), les formateurs tentent de solliciter la réflexivité du futur enseignant et de contribuer à son développement professionnel. Le seul élément qui nuance les deux types de coévaluation, dans ses objets prescrits et abordés, c'est l'aboutissement de la rencontre qui se clôture par des pistes d'amélioration pour le stage suivant, quand elle est formative, ou sur l'appréciation finale du stage et l'attribution d'une note, quand elle est certificative.

Dès lors, ce ne seraient pas les objets traités lors de la coévaluation qui teinteraient sa visée, mais ce sont plutôt les modalités de l'entretien (ce qui se dit, l'articulation de la pratique avec la théorie) que nous questionnons dans le point suivant.

Des liens « théorie-pratique » ?

Au-delà des aspects qui sont abordés pour « faire parler l'étudiant » de ce qu'il a fait ou non, nous avons cherché, dans les entretiens, des moments où les superviseurs tentent d'amener l'étudiant à lier ce qu'il dit avec des aspects théoriques. Nous avons ensuite fait le même travail dans les réactions des étudiants. Les résultats présentés ci-après sont illustrés avec des verbatims emblématiques.

Premièrement, il est à noter que, contrairement à ce que nous pensions, peu de liens théorie-pratique sont initiés par les superviseurs eux-mêmes. Dans la HEP 1, à seulement quelques occasions, les superviseurs invitent l'étudiant



à lier ce qui se discute avec des cadres théoriques, et ce, relativement et uniquement à la différenciation et à la gestion de groupe. Les liens formulés par les superviseurs de la HEP 1, dont la visée est formative, portent sur le concept de la différenciation et la manière dont l'étudiant l'a appliquée en stage; ainsi que sur les outils de gestion de groupe qui seront vus dans les prochains cours (effet d'annonce) et présentés comme des ressources prochaines qui aideront le stagiaire.

Pour le stage deux, essayer d'un peu plus différencier. Tu as eu ton cours de différenciation. Voir un petit peu les relances, certainement, il y a plein de façons [...] On aura vraiment l'occasion d'en parler au cours de techniques de gestion de groupes. [S7, HEP 1]

Dans la HEP 2, de manière peu fréquente, les superviseurs engagent l'étudiant à lier ce qui se discute avec des théories sur les aspects suivants: le concept de chronobiologie, la gestion de classe, la différenciation, l'évaluation formative et la place de l'erreur, la métacognition, la structuration des apprentissages.

[L'étudiante ne sait pas comment structurer les synthèses des élèves.] Je consacre deux heures là-dessus, sur la structuration, tu vois avant le stage. Donc [...] je ne vais pas te faire un cours maintenant, je pourrais t'expliquer mais, il y a un point dessus dans le cours en ligne. Alors va revoir ça, revois tes notes de l'année dernière et si tu en as encore besoin, on peut encore en reparler avant le stage et, si tu veux, je jetterai un œil sur les prépas, ça va? [S16, HEP 2]

Il y a des dispositifs de gestion de classe que vous voyez en psycho quand même? [S10, HEP 2]

[...] parce que si c'est au niveau des apprentissages, alors on est dans la métacognition. [S8, HEP 1]

Par ailleurs, il est à mentionner que ce sont parfois les étudiants qui établissent des liens avec les théories de leur propre initiative. Dans les deux HEP, il semble que ce soit pour justifier le choix d'une démarche, en lien avec ce qu'ils ont eu au cours.

J'ai mis en projet que j'avais mon chantier d'écriture [qu'on a vu au cours.] [étudiant – coévaluation S5, HEP 1]

Pour la différenciation, il n'y a rien... pas eu le temps. [...] Peut-être sans m'en rendre compte alors parce que je n'ai rien prévu. [Lors de l'activité de découverte, c'était ouvert] j'ai dit: «Vous pouvez faire ce que vous voulez». Ah oui, c'est vrai [c'est de la différenciation] sans y penser. [étudiant – coévaluation S6, HEP 1]

Quels savoirs pour soutenir la réflexivité de l'étudiant?

Nous structurons la présentation des résultats de chacune des HEP séparément. Pour chacun des six entretiens, un élément d'analyse lié à la réflexivité et un extrait de *verbatim* a été choisi pour illustrer le propos.



Traces de la réflexivité dans le cadre d'une coévaluation formative

Il s'agit de dégager des objectifs prioritaires pour le stage suivant, sous la forme de pistes de régulation ou des bonnes pratiques à poursuivre.

Par exemple, dans le cadre de l'entretien de S5 (HEP 1 – visée formative), le superviseur interroge les **savoirs pour l'action** (objectifs, et plus particulièrement, au niveau de la gestion de groupe) fixés par l'étudiant avant le stage. L'étudiant, en réponse, partage les **savoirs dans l'action** mis en œuvre au niveau de la gestion de groupe. À partir de cette réponse, l'étudiant détermine un **savoir pour l'action** pour le stage suivant, construit sur le **savoir dans l'action** évoqué (usage du rituel), ce que montre les verbatims suivants :

- Quels sont tes objectifs par rapport à la gestion de groupe? [S5, HEP 1]
- Donc, par exemple, ce que j'ai fait avec mes élèves hier en classe, c'est... On a une chaise [...] Et donc moi, ce que j'ai convenu avec mes élèves c'est, quand je m'assieds [sur cette chaise] et que je vous regarde, vous vous taisez. Vous savez que j'attends le silence à ce moment-là. [étudiant]
- Ben ça c'est... c'est une chose dans la gestion de groupe qu'on pourrait mettre comme objectif. Donc mon objectif [pour le prochain stage] est que les élèves puissent respecter les consignes spécifiques... données pour la gestion de groupe. [étudiant]

Dans l'entretien de S3 (HEP 1 – visée formative), l'étudiant justifie les difficultés rencontrées en stage par plusieurs lacunes qu'il identifie, ce qui conduit le superviseur à lui demander de préciser les lacunes auxquelles il fait référence. L'étudiant s'appuie sur des **savoirs théoriques** liés à la préparation des activités afin de répondre. Le superviseur ne se satisfait pas des **savoirs théoriques** évoqués et demande d'approfondir les **savoirs dans l'action** afin d'identifier la vraie difficulté. L'étudiant évoque le manque de motivation des élèves. Le superviseur se réfère au rapport du maître de stage qui épingle la maîtrise de la matière, ce qu'approuve finalement l'étudiant :

- J'ai beaucoup de lacunes et donc du coup, voilà. [étudiant]
- Quand tu dis lacunes, elles sont où ces lacunes? C'est quoi tes lacunes? [S3, HEP 1]
- J'ai envie de dire, c'est à peu près tout parce que j'ai [des lacunes] par rapport à ma création de leçon, à mon organisation pour le travail, d'un point de vue méthodologique... [étudiant]
- J'ai l'impression que tu emploies les termes qu'on veut entendre mais derrière, je n'entends pas réellement... Donc, tes préparations que tu as faites, concrètement, elles fonctionnent? Elles ne fonctionnent pas? Pourquoi? [S3, HEP 1]
- Elles ne fonctionnent pas dans le sens où les enfants ne sont pas motivés par ce que je leur enseigne. [étudiant]
- Mais moi ce n'est pas ce que je lis [...]. Moi, j'ai lu ton maître de stage qui dit que tu ne maîtrises pas le contenu. [S3, HEP 1]
- Oui, aussi! [étudiant]



Dans l'entretien de S6 (HEP 1 – visée formative), c'est une difficulté liée à la maîtrise de la matière qui est identifiée par l'étudiante. Le superviseur lui demande de produire des **savoirs pour l'action** (pistes de régulation). L'étudiante identifie différentes pistes (analyser les exercices, penser aux prérequis) appuyées sur des **savoirs théoriques** et **sur l'action**. Le superviseur note sur la grille d'évaluation les **savoirs pour l'action** identifiés jusque-là par l'étudiant :

- Par rapport au stress, je ne me sentais pas compétente... maîtrise de la matière, oui mais globale, pas assez loin... donc pas assez à l'aise que pour laisser venir les questions, les interrogations. [étudiant]
- En fait qu'est ce qui ferait que ce serait différent? [...] peut-être que tu as déjà cherché [...] des pistes pour améliorer ça? [S6, HEP 1]
- Je pense que, dans l'analyse des exercices, il faudra que ce soit plus approfondi au deuxième stage et ça, ça pourra m'aider pour aller même plus loin à ce niveau-là. Et m'intéresser également aux prérequis, ce que je n'ai pas fait à ce stage-ci, pour [...] savoir ce qu'ils ont déjà vu et faire le lien rien que dans la découverte avec les élèves [...] c'est [alors] beaucoup plus facile pour eux de rebondir. Et donc voilà : niveau analyse matière, prérequis et analyse des exercices. [étudiant]
- Donc moi j'ai noté jusqu'à présent : analyser plus loin les supports et les prérequis. [S6, HEP 1]

Traces de la réflexivité dans le cadre d'une coévaluation certificative

Il s'agit d'arriver, en fin d'entretien, à une note qui certifie le travail réalisé par l'étudiant en stage.

Par exemple, dans l'entretien de S9 (HEP 2 – visée certificative), L'étudiant, pour produire un **savoir sur l'action**, analyse/justifie son **savoir dans l'action** (usage d'un manuel scolaire en mathématique) en s'appuyant sur un **savoir théorique** travaillé à la HEP (la présence de situations mobilisatrices dans les activités proposées à partir de ce manuel). Le superviseur ne réagit pas à la réponse de l'étudiant et passe à l'objet suivant (les défis).

- Par rapport aux apprentissages, qu'est-ce que tu peux dire de positif dans ton travail? [S9, HEP 2]
- On a fait avec les «Alphas¹¹» en français donc on ne peut pas ajouter grand-chose de nous. On a essayé beaucoup mais donc c'était déjà ça. Puis, en math, on a repris les exercices aussi du «Tip Top¹²». Donc, pour les situations mobilisatrices, ça c'était bon! [étudiant]
- Ok. Et les défis que tu t'es donnés? [S9, HEP2]

Dans l'entretien de S10 (HEP 2 – visée certificative), l'étudiant se trouve en difficulté afin de produire un **savoir pour l'action** (piste de régulation autour d'une difficulté rencontrée). Le superviseur fait référence à un **savoir théorique**, en faisant un lien explicite vers le cours de psycho. L'étudiant acquiesce mais ne rebondit pas davantage sur le lien établi. Le superviseur ne relance pas l'étudiant et avance dans l'entretien :

11. Méthode d'apprentissage de la lecture.

12. Manuel scolaire.



- Et pour la gestion de la classe, franchement il faut dire, je n'en ai aucune idée parce que je ne sais pas vraiment comment faire. [étudiant]
- Il y a des dispositifs de gestion de classe que vous voyez en psycho quand même ? [S10, HEP 2]
- Oui, c'est ça, c'est ce que je voulais faire [...] mais je ne sais pas si... [étudiant]
- C'est pour ça que les profs sont là quand même. Donc, tu dois réfléchir à des dispositifs de gestion de classe (silence, soupir). [S10, HEP 2]

Dans l'entretien de S15 (HEP 2 – visée certificative), pour produire une réflexion sur les **savoirs pour l'action** (dégager des pistes de régulation), l'étudiant s'appuie sur un **savoir théorique** abordé à la HEP (activités de rupture) afin d'évoquer un manque constaté. L'étudiant partage un **savoir dans l'action** (création d'un dispositif créé à la fin du stage mobilisant les activités de rupture) en lien avec ce savoir théorique.

- [...] je dois aussi penser à utiliser le plus souvent des activités de rupture parce que je ne les utilisais pas très souvent. Mais donc ça a été un peu trop tard. Mais en fin de stage, j'ai créé un dispositif qui aurait pu... En fait, j'aurais pu les utiliser plus souvent et du coup je les ai envoyées à ma maitre de stage et elle était très contente mais bon, voilà je n'ai pas pu les utiliser. Je n'y ai pensé qu'après. [étudiant]

Les résultats étant présentés, nous les discutons, dans la section suivante, à la lumière des cadres conceptuels développés plus haut.

Discussion et conclusion

Dans cette contribution, nous avons apporté des connaissances nouvelles à propos de l'entretien de coévaluation permettant de faire le bilan à la suite d'un stage en enseignement. L'analyse d'entretiens de coévaluation réalisées dans deux HEP, l'une où la visée du stage est formative, et l'autre, certificative, a permis de les caractériser sur trois aspects : les objets abordés dans lesdits entretiens, les liens « théorie-pratique » qui peuvent s'y jouer et les types de savoirs qui peuvent y être mobilisés, dans une perspective de démarche réflexive de l'étudiant.

En nous référant à la définition du stage proposée par Villeneuve (1994), nous constatons que les objets prescrits par l'institution dans les grilles d'évaluation et ceux abordés durant les entretiens de coévaluation interrogent l'acquisition des connaissances, des habiletés et des attitudes nécessaires à l'exercice de la profession d'enseignant. Ils permettent ainsi aux superviseurs de recueillir et de synthétiser de l'information afin de pouvoir l'interpréter en fonction des référents institutionnels en vue d'une prise de décision clôturant l'entretien (Maes *et al.*, 2019).

Nous observons qu'au-delà des objets communs aux deux HEP, ceux abordés par les superviseurs de chaque HEP sont colorés par la visée de l'entretien de coévaluation et par la décision qu'ils sont amenés à prendre, comme l'envisage De Ketele (2010). D'une part, pour la HEP 1, dans le cadre d'une visée formative, les objets concourent à la définition d'objectifs et de pistes



de régulation pour le stage suivant et, d'autre part, pour la HEP 2, dans le cadre d'une visée certificative, les objets sont davantage orientés vers l'attribution d'une note à la fin de l'entretien.

De plus, les objets proposés par les grilles d'évaluation institutionnelles ne favorisent pas directement l'établissement de liens « théorie-pratique ». Les seuls qui pourraient être identifiés comme tels sont ceux faisant référence aux matières (la maîtrise des matières, le rapport critique et autonome avec le savoir scientifique). Les autres objets, même s'ils s'appuient sur des savoirs théoriques (Perez-Roux, 2012) abordés à la HEP (des méthodologies, des didactiques abordées dans le cadre des cours), visent davantage à évaluer les savoirs dans l'action (Perez-Roux, 2012) vécus lors du stage.

Ces différents constats nous apportent un premier élément de réponse à notre questionnement. En effet, l'analyse des aspects abordés nous permet de voir que l'articulation « théorie-pratique » n'est pas un des objectifs premiers de cet entretien de coévaluation, qui semble plutôt être la prise d'une décision correspondant à la visée du stage (De Ketele, 2010; Maes *et al.*, 2019).

Au-delà des balises institutionnelles, quand on analyse les entretiens de coévaluation, force est de constater qu'effectivement, peu de liens sont demandés à l'étudiant par les superviseurs. Ce résultat n'a pas été sans nous questionner, puisqu'il nous semblait que, justement, la coévaluation était le lieu pour revenir sur ce qui s'est passé en stage et expliquer ou asseoir ces pratiques au regard des cadres théoriques promus par la formation. Et si peu de liens ont été décelés dans les six entretiens qui ont fait l'objet d'une analyse spécifique avec ce filtre, ceux qui sont néanmoins ressortis sont en lien avec des concepts tels que la différenciation ou des outils qui ont été travaillés en HEP (manuels scolaires, méthodologies spécifiques, etc.). Ces concepts ou outils sont utilisés soit pour appuyer un élément de la discussion, soit pour amorcer une réflexion chez l'étudiant (savoir sur l'action) ou pour dégager une piste de régulation possible (savoir pour l'action). Certains de ces liens prennent d'ailleurs la forme d'une question à destination de l'étudiant visant à lui permettre d'alimenter son auto-évaluation, de l'aider à développer son analyse réflexive et ainsi de lui permettre de construire un savoir sur l'action. D'autres interventions font appel à des savoirs théoriques que l'étudiant n'a pas encore appris; ce que nous avons identifié dans l'analyse comme un « effet d'annonce » permettant d'anticiper une piste de régulation que l'étudiant pourra trouver à l'intérieur d'un cours qu'il vivra dans la suite de sa formation (gestion de groupe, différenciation). Dans un cas comme dans l'autre, si la théorie est évoquée, suggérée, l'articulation avec la pratique n'est ni approfondie ni accompagnée. Notre hypothèse est qu'il est complexe de le faire pour les superviseurs, et ce, pour deux raisons. La première est le timing serré qui engage les superviseurs à revenir sur ce qui s'est passé relativement aux différentes balises institutionnelles. La deuxième est en lien avec la connaissance globale des contenus de la formation, entendons les différents cadres théoriques véhiculés par les différents formateurs, qu'il n'est peut-être pas simple d'avoir en tête au moment des entretiens.



Il est intéressant sur ce plan d'observer que les liens sont parfois établis de façon spontanée par les étudiants eux-mêmes. Ces liens font appel à des savoirs théoriques (démarches et méthodologies) promus par la formation reçue à la HEP. Les liens ainsi formulés font directement référence à des contenus de cours, à des outils abordés à l'intérieur des cours (par exemple, l'utilisation de manuels scolaires découverts au cours), ou des méthodologies. Les étudiants s'emparent de ces liens pour justifier une action, pour mettre en évidence une bonne pratique ou tout simplement pour faire référence à l'apport mobilisé. Cela rejoint l'analyse effectuée autour des liens formulés par les superviseurs.

En conséquence, l'entretien de co-évaluation ne semble pas viser prioritairement les liens «théorie-pratique». Il s'appuie sur des savoirs théoriques abordés lors de la formation à la HEP et sur des savoirs dans l'action vécus lors du stage. Lorsque les liens «théorie-pratique» sont présents dans les entretiens, ils le sont au service de la construction de savoirs sur et pour l'action afin, par exemple, d'appuyer ou de justifier un savoir dans l'action, d'aller plus loin dans la construction d'un savoir sur l'action ou pour dégager une piste de régulation. Ces liens sont principalement formulés dans une logique permettant de trouver un usage pratique aux apports de la HEP et pas, comme l'évoquent Nitonde et Paquay (2011), dans une logique de travailler l'expérience du terrain en HEP. Il semble tout de même que l'alternance juxtapositive ou d'application est ici dépassée et que les HEP s'approchent davantage d'une alternance associative, comme Pentecouteau (2012) la décrit. En effet, le partenariat établi entre les milieux de formation et cette forme d'équité souhaitée, entre les acteurs, notamment par la présence du maître de stage qui, via son rapport, est associé à la co-évaluation, en est un indice. Un autre est le suivi qu'offre l'institut de formation jusqu'à la fin de cet entretien.

Notons que la réflexivité semble nettement favorisée lorsque la visée de l'entretien est formative. En effet, par la durée de l'entretien et les relances fréquentes, les formateurs amènent l'étudiant à approfondir ses réflexions pour comprendre ce qui s'est joué et aboutir aux propositions d'améliorations souhaitées

Un autre constat réalisé, au terme de cette discussion, est que l'entretien de coévaluation contribue, à sa façon, à faire évoluer l'ingénierie de formation autour des trois axes abordés dans la partie conceptuelle (Pentecouteau, 2012) : l'entretien de coévaluation clôture un moment de formation en dehors de la HEP ; la coévaluation rassemble les acteurs de la triade, même si le maître de stage n'est présent qu'à travers son rapport (Maes *et al.*, 2019) ; et enfin, l'étudiant prend une place active dans cet entretien.

En conclusion, il apparaît que les liens «théorie-pratique» sont peu nombreux dans les coévaluations que nous avons analysées, peu approfondis (même quand la visée de la rencontre est formative), et ne relèvent pas d'une alternance intégrative. Ils sont principalement mobilisés par les superviseurs ou l'étudiant afin d'atteindre l'objectif de l'entretien de coévaluation, à savoir l'élaboration d'une décision négociée prenant la forme, en



fonction de la visée poursuivie, d'une note ou de pistes de régulation pour le stage suivant. Dans la supervision proposée par la HEP 1, l'étudiant vit un temps réflexif lors d'un entretien préparatoire à la coévaluation avec son superviseur. Il serait intéressant de vérifier si ce moment est propice aux liens théorie-pratique.

Ces résultats nous ont conduits à nous poser d'autres questions afin de faire évoluer la réflexion sur la présence de liens «théorie-pratique» lors des stages en enseignement, à savoir : l'entretien de coévaluation est-il le bon dispositif pour développer ces liens ? Est-ce vraiment le rôle des superviseurs de les faciliter ? Y a-t-il d'autres moments, dans les étapes de la supervision, plus propices à la création de ces liens ?

Nous sommes, bien entendu, conscients des limites de cette étude que sont le contexte limité à deux HEP ainsi que le nombre réduit de participants, ce qui nous amène donc à interpréter les résultats avec la prudence nécessaire. Il serait par exemple intéressant, en perspective, de reproduire cette étude auprès d'autres HEP, à différents moments de la formation, sur un nombre plus important de participants et en allant chercher d'autres sources de données (comme un entretien semi-directif avec les acteurs) afin d'effectuer une triangulation des données et, en appréhendant d'autres contextes, d'observer si nos résultats peuvent être généralisés.

Cela nous a également amenés à dégager des pistes d'amélioration pour ce dispositif afin de renforcer l'alternance et l'expression des liens «théorie-pratique» : retravailler les balises institutionnelles (grilles d'évaluation, etc.) afin de proposer un objet approfondissant l'articulation des apports générés par les deux milieux de formation ; proposer à l'étudiant, lors de son travail préparatoire d'autoévaluation, d'envisager ce type de lien en identifiant les leviers pour son développement professionnel ; et proposer de faire également émerger des savoirs à partir de l'expérience et non uniquement relier l'expérience à des savoirs préexistants afin de tendre vers une alternance plus intégrative. Ces éléments nous paraissent d'autant plus importants qu'une réforme de la formation initiale des enseignants se met en place en Belgique francophone questionnant, entre autres, la place des stages et le principe d'alternance dans la formation.



Références

- Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher*. De Boeck.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'auto-évaluation. Dans C. Depover et B. Noël (dir.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : Modèles, pratiques et contextes* (p. 35-56). De Boeck.
- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. Dans A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 311-314). Presses universitaires de France.
- Allen, D.S., Perl, M., Goodson, L. et Sprouse, T.K. (2014). Changing traditions : supervision, co-teaching, and lessons learned in a professional development school partnership. *Educational considerations*, 42(1), 5.
- Bourassa, M., Bélair, L. et Chevalier, J.M. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et Francophonie*, 35(2), 1-11.
- Boutet, M. et Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Presses de l'Université du Québec.
- Bruno, F. et Chaliès, S. (2011). Optimiser les dispositifs de formation des enseignants novices par alternance : étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 465-487. <https://doi.org/10.7202/1014754ar>
- Carnus, M. et Mias, C. (2014). Réflexivité. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 269-272). De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.devel.2013.02.0269
- Charlier, E. et Biémar, S. (2012). *Accompagner un agir professionnel*. De Boeck.
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. Dans J.-M. Baudouin et J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 255-277). De Boeck.
- Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2017). Le processus de coévaluation entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-27.
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2011). Se former professionnellement par la pratique : une dynamique individuelle et collective. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 231-236. <https://www.erudit.org/en/journals/rse/1900-v1-n1-rse084/1008984ar/>
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- Deeley, S.J. (2014). Summative co-assessment : a deep learning approach to enhancing employability skills and attributes. *Active learning in higher education*, 15(1), 39-51.
- Desgagné, S. et Larouche, H. (2010). Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. *Recherches en éducation*, 1, 7-18.
- Dochy, F., Segers, M. et Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co- assessment in higher education : a review. *Studies in higher education*, 24(3), 331-350. <https://doi.org/10.1080/03075079912331379935>
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif (nouvelle édition revue et augmentée)*. Presses universitaires de Namur.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation des enseignants – Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaire*. Presses universitaires de Laval.
- Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M. et Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching : pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and teacher education*, 25(2), 285-296.
- Gouin, J.A. et Hamel, C. (2019). Convergences et divergences dans la phase de la cosituation d'une recherche entre des formateurs de stagiaires en enseignement secondaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(1).
- Guigue-Durning, M. (1995). *Les mémoires en formation : entre engagement professionnel et construction de savoirs*. L'Harmattan.
- Jorro, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Le clair-obscur de l'activité évaluative. Dans A. Jorro et N. Droyer (dir.), *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (p. 33-44). De Boeck.
- Kaddouri, M. (2008). L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théorique* (pp. 59-82). Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de recherche qualitatives* (p. 49-65). Presses de l'Université du Québec.



- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Leplat, J. et Hoc, J.M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. Dans Leplat J. (dir.), *L'analyse du travail en psychologie ergonomique* (tome I, p. 47-60). Octarès.
- Leroux, J.L. (2019). Les multiples facettes du travail des formateurs de stagiaires: quels enjeux et quels défis? *Phronesis*, 8(1-2), 111-126.
- Maes, O. (2021). *La construction du jugement évalué par le superviseur lors de la coévaluation des stages en enseignement. Vers la construction d'un jugement professionnel* [thèse de doctorat inédite]. Université Catholique de Louvain.
- Maes, O., Colognesi S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 35-61.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Presses universitaires de France.
- Maubant, P., Clénet, J. et Poisson, D. (2011). *Débats sur la professionnalisation des enseignants. Les apports de la formation des adultes*. Presses de l'Université du Québec.
- Mercier-Brunel, Y. et Jorro, A. (2009). La parole évaluative de l'enseignant. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 22, 9-24.
- Minder, M. (1999). *Didactique fonctionnelle: Objectifs, stratégies, évaluation*. De Boeck supérieur.
- Nitonde, F. et Paquay, L. (2011). Vers quelles pratiques de stage en formation initiale des enseignants du secondaire? Analyse des conceptions des enseignants de l'ENS au Burundi. *Éducation et formation*, (295), 143-164.
- Paquay, L. et Wagner, M.C. (2001). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. Dans L. Paquay, M. Alter, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 153-179). De Boeck Université.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement universitaire*, 28(1), 1-11.
- Perez-Roux, T. (2012). Développer la réflexivité dans la formation initiale des enseignants? Enjeux des dispositifs d'analyse de pratique et conditions de mise en œuvre dans deux contextes de formation en France. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 15, 97-118.
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant* (6^e éd.). ESF Sciences humaines.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative /interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation; étapes et approches* (p. 123-147). ERPI.
- Schön D.-A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic books.
- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive. *Recherche et formation*, 66, 65-78.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2^e éd.). De Boeck.
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs: un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *e-JIREF*, 1(2), 103-121.
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. A. Saint-Martin.
- Villeneuve, L. et Moreau, J. (2010). Former des superviseurs et des maîtres de stage. Dans B. Raucant, C. Verzat et L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants* (p. 443-470). De Boeck.



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

Méliné ZINGUINIAN¹ (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse) et **Bernard ANDRÉ**² (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse)

En retraçant les étapes et les résultats de la mise en oeuvre d'un instrument d'évaluation des compétences des étudiants en stage pour l'enseignement au secondaire obligatoire en Suisse, cet article met 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 et 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 coeur de leur professionnalisation durant leurs études.

Mots-clés: Evaluation, échelles descriptives, formation pratique, compétences, enseignement

Introduction

La formation à l'enseignement dans le canton de Vaud s'effectue en alternance entre des cours donnés à la Haute école pédagogique (HEP) et des stages réalisés dans des établissements scolaires sous la supervision d'un enseignant³ mandaté et formé par cette institution pour cette fonction. Ces enseignants-formateurs de terrain sont volontaires et bénéficient en principe d'au moins dix ans d'expérience de l'enseignement. Outre la socialisation aux gestes du métier d'enseignant, leur mandat inclut l'évaluation des compétences des étudiants en stage. Pour remplir cette deuxième partie de leur mandat, ils observent l'étudiant enseigner et comparent leurs observations aux attentes qui figurent dans les documents d'évaluation qui leur sont fournis par la HEP.

1. Contact : meline.zinguinian@hepl.ch

2. Contact : bernard.andre@hepl.ch

3. Pour des raisons de lisibilité, le masculin généraliste est utilisé dans cet article.



Les formateurs de terrain évaluent les compétences des étudiants en stage, dans une visée formative d'abord puis certificative au terme du stage. Ils sont également amenés à formuler des prédictions quant au potentiel des étudiants à progresser au-delà du stage (Zinguinian, 2019). Bien qu'elles se chevauchent parfois avec des enjeux de certification traités au moment de l'évaluation formative ou des pronostics effectués dans le cadre de l'évaluation certificative (Zinguinian, 2019), ces trois dimensions de l'évaluation (formative, certificative, pronostique) n'ont ni les mêmes enjeux, ni les mêmes visées, ni les mêmes destinataires (voir Tableau 1) :

Tableau 1 : Distinctions entre l'évaluation formative, certificative et pronostique

	Formative	Certificative/sommative	Pronostique
Finalités	Régulation des apprentissages	Sanction positive ou négative d'une prestation ou d'un ensemble de prestations sur la base de toutes les informations recueillies y compris pour les évaluations formatives	Appui à la prise de décision en situation d'orientation ou de sélection
Temporalité	En cours de session d'apprentissage	Au terme d'une session d'apprentissage	Avant l'entrée dans un nouveau cursus de formation ou dans le métier
Relations	Coopération entre l'évaluateur et l'évalué	Intérêts divergents : Attestation d'un niveau de maîtrise versus obtention de son diplôme. Tension relationnelle pour l'évaluateur qui certifie pour la société celui qu'il a formé et avec qui il a construit une relation (Laveault, 2008 ; Lehmann, 2009)	-

Source : (Perrenoud, 2001a, 2001b)

Dans une évaluation formative, le résultat de l'appréciation reste le plus souvent entre l'évaluateur et l'évalué alors que lorsqu'il s'agit d'une évaluation certificative, les destinataires se multiplient : évalué, acteurs de l'institution qui délivre le diplôme, recruteurs, etc. De cette multiplicité d'acteurs apparaissent les conséquences importantes d'une telle évaluation pour l'évalué : prolongation d'études voire refus d'accès à la profession en cas d'échec définitif par exemple. La multiplicité des acteurs concernés par les résultats de l'évaluation participe à en accroître les enjeux, car l'évaluation ne prend son plein effet qu'une fois communiquée à l'évalué. La dimension sociale d'une évaluation entendue comme une interaction, une négociation (Weiss, 1991) et comme un acte de communication (Mottier Lopez & Allal, 2008), en impacte les résultats.

C'est ce dont nous discuterons dans cet article : l'évaluation certificative a plusieurs destinataires, ce qui la fait sortir du cadre de la relation évaluateur-évalué, avec un ensemble de conséquences sur les décisions prises et le résultat des évaluations posées par les formateurs de terrain.

Jusqu'en 2017, la HEP utilisait, pour cadrer l'évaluation sur les lieux de stage, un référentiel de onze compétences, chacune déclinée en plusieurs niveaux de maîtrise à atteindre en fin de stage. Ces niveaux de maîtrise prenaient la forme d'énoncés, par exemple : « Manifester une compréhension critique



de son cheminement culturel et en apprécier les potentialités et les limites» (HEP Vaud, 2013, p. 5). L'évaluateur était ensuite invité à attribuer à chaque compétence ainsi déclinée une note à partir d'une échelle uniforme allant de A à F, le A représentant un *excellent niveau de maitrise*, le B un *très bon niveau de maitrise*, le C un *bon niveau de maitrise*, le D un *niveau de maitrise suffisant*, le E un *niveau de maitrise passable* et le F une *maitrise insuffisante*. Il revenait donc aux évaluateurs de traduire les niveaux de maitrise en gestes et attitudes observables et de définir ce qui distinguait un *bon*, d'un *très bon niveau de maitrise* par exemple.

Même s'ils avaient l'avantage, pour un formateur de terrain rencontré, d'offrir de la finesse et de la précision dans l'évaluation, ces documents présentaient, pour d'autres, plusieurs difficultés notamment liées à la compréhension des compétences figurant dans le référentiel, à leur traduction en gestes et attitudes observables et à la définition du seuil entre les notes (André, 2015). Le processus faisait peser une charge parfois lourde sur les épaules des évaluateurs, d'autant plus lorsqu'il s'agissait de sanctionner des insuffisances (Zinguinian & André, 2015) et ceci plus particulièrement pour les formateurs de terrain au début de leur fonction (Zinguinian, 2019). En découlaient, parfois, des tensions dans les jurys d'évaluation et des difficultés pour l'étudiant à s'autoévaluer, la référence pouvant fluctuer considérablement d'un évaluateur à l'autre. Une autre conséquence a parfois été observée : l'attribution d'une note *passable* à des stages qui auraient dû, selon les propos des évaluateurs, être sanctionnés par un échec. En effet, certaines conditions pouvaient amener le formateur à ne pas arriver à assumer les conséquences d'une telle évaluation pour l'étudiant (prolongation d'études, refus d'accès à l'emploi, etc.) comme pour lui (déclenchement d'une procédure jugée lourde, visibilité de son travail au risque d'y perdre la face, etc.) (André & Zinguinian, 2016 ; Zinguinian, 2019 ; Zinguinian & André, 2016).

C'est pourquoi, en 2015, la direction de la HEP a mis sur pied un groupe de travail dont la tâche consistait à repenser le référentiel de l'évaluation de manière à ce qu'il soutienne le jugement professionnel des évaluateurs, leur offre l'appui du collectif dans les prises de décision relatives à l'attribution des notes de stage et facilite le travail de mise en relation des observations avec les attentes décrites dans le document d'évaluation. C'est ainsi qu'en 2017, un nouvel instrument sous forme d'échelles descriptives a pu être mis en œuvre. Une échelle descriptive se distingue d'une échelle uniforme, car elle décrit ce qui est attendu pour l'obtention de chaque note (Scallon, 2004). Après un premier article qui a montré le travail de conception de cet instrument et les débats qui l'ont traversé (Zinguinian & André, 2018), ce texte présente sa mise en œuvre : les débats qui ont eu lieu dans le cadre de la formation à son utilisation, jusqu'à l'analyse des évaluations qui ont été produites grâce à lui.

La question qui a présidé à cette recherche était la suivante : dans quelle mesure les échelles descriptives sont-elles effectivement un soutien pour les évaluateurs dans leurs prises de décision relatives à l'évaluation des compétences des stagiaires ? L'hypothèse à la base de tout le travail d'élaboration



des échelles descriptives était que la formulation de balises plus précises permettrait de réduire l'ambiguïté dans l'attribution de notes à partir d'une échelle uniforme et de faciliter le rendre compte des résultats, spécialement lors de l'attribution d'une note insuffisante.

Nous observions, avec l'instrument d'évaluation précédent, une distribution globale des notes qui se polarisait vers le haut de l'échelle (environ 75% des notes certifiaient d'un très bon voire d'un excellent niveau de maîtrise entre 2009 et 2012). Nous faisons deux hypothèses. Primo, cette distribution était en partie le résultat des difficultés rencontrées par les formateurs de terrain à utiliser l'instrument d'évaluation et à porter seuls la définition du seuil entre les notes. Secundo, cette dispersion se trouverait, par voie de conséquence, modifiée par l'introduction d'un nouvel instrument d'évaluation offrant des balises plus précises.

S'il ne s'agit pas ici de dénier quoi que ce soit aux compétences des stagiaires ni de rechercher une distribution plutôt qu'une autre, étudier la dispersion des notes a finalement permis d'explorer les enjeux de l'évaluation certificative et de se questionner sur le rôle des notes en contexte de stage. Nous montrerons que si les échelles descriptives offrent effectivement des balises plus précises, il semble qu'elles influencent davantage la formation des étudiants que les évaluations certificatives faites. Nous interprétons ce résultat comme étant la conséquence de la multiplicité des destinataires de l'évaluation certificative, ce qui implique de facto des enjeux importants, différents, voire contradictoires, qui contraignent fortement les résultats des évaluations.

Après une présentation de l'instrument et des étapes de sa mise en œuvre, nous montrerons, par l'analyse des débats qui ont eu lieu durant la formation à son utilisation et par celle des notes attribuées durant les deux premières années de son existence, que le nouvel instrument d'évaluation adopté ne peut, à lui seul en tout cas, permettre le dépassement des tensions liées à une évaluation qui a plusieurs destinataires.

Méthode et corpus

Pour appréhender l'utilisation qui est faite des échelles descriptives par les formateurs de terrain et l'impact de leur introduction sur les résultats des évaluations, nous avons recouru à des données qualitatives et quantitatives. Les données qualitatives ont été essentiellement construites à partir des questions et commentaires formulés par les participants à la formation destinée aux utilisateurs des échelles descriptives entre 2017 et 2019. Nous les avons pris en note durant la formation et avons ensuite analysé leur contenu (Bardin, 2007) en vue de les catégoriser. Plusieurs lectures globales des données ont permis leur regroupement en six catégories: conception de la progression, place accordée aux différents gestes du métier, rôle des notes, validité de l'instrument, protection de l'évalué, clarté du document. Cette formation a été dispensée à des formateurs de terrain de l'enseignement primaire et secondaire en même temps qu'à des formateurs de la HEP effectuant des visites ponctuelles de stage. Nous traiterons, dans cet article, les



formateurs de manière homogène, c'est-à-dire sans procéder à des comparaisons qui mettraient au jour d'éventuelles différences entre eux selon leur profil. Une telle analyse, bien qu'intéressante, nous éloignerait de notre question de recherche.

Pour élargir la partie qualitative de notre corpus, nous avons également utilisé les appréciations et commentaires rédigés dans un questionnaire envoyé aux formateurs de terrain et aux formateurs de la HEP qui effectuent des visites après un semestre d'utilisation des échelles descriptives. Ces données sont venues compléter la catégorisation déjà évoquée. Analyser le contenu des remarques des utilisateurs a permis de saisir le sens qu'ils donnent à l'instrument d'évaluation, à leurs pratiques et aux situations qu'ils rencontrent lors de l'évaluation (Quivy & Van Campenhout, 1988). Ces données ont servi l'interprétation des données quantitatives.

Afin de comprendre comment l'instrument d'évaluation peut influencer les notes attribuées, nous avons également utilisé des données quantitatives. Elles sont constituées des notes mises dans 312 bilans de stage rédigés à l'aide des échelles descriptives. 123 formateurs de terrain ont rempli les 147 bilans analysés pour la première année de mise en œuvre et 141 formateurs ont rempli les 165 bilans pour la seconde année. Nous nous sommes penchés uniquement sur les bilans de stage des étudiants du secondaire obligatoire, car ce sont les seuls bilans à notre disposition qui concernent plusieurs promotions d'étudiants. Nous avons également analysé la dispersion globale des notes mises dans 74 bilans de stage rédigés pour une promotion d'étudiants du secondaire obligatoire à partir de l'instrument d'évaluation précédent. Nous avons procédé, pour cette partie de la recherche, à des analyses de fréquences et des tests de chi-carré, bien que ces analyses ne tiennent pas compte du fait que les mêmes formateurs peuvent figurer dans les deux corpus de données (1^{re} et 2^e année) et plusieurs fois dans chacun d'eux lorsqu'ils accompagnent deux étudiants simultanément. Ceci pourrait influencer les résultats. Ces tests ont permis de repérer l'existence ou l'absence de liens entre les notes attribuées et l'instrument d'évaluation utilisé (N'Da, 2015). Ces données nous ont surtout permis de tester l'hypothèse, construite à partir des commentaires des évaluateurs, selon laquelle les notes allaient baisser de manière significative avec l'introduction des échelles descriptives.

Nous avons également utilisé des statistiques donnant à voir l'évolution depuis 2012 du nombre de signalements. Par signalement, nous entendons l'annonce faite à la HEP d'une suspicion d'échec au stage ou de difficultés significatives, par un formateur de terrain ou par un formateur de la HEP ayant effectué une visite de stage. Un signalement intervient généralement avant la possible prononciation d'une insuffisance dans un bilan et déclenche l'organisation de visites de stage par des formateurs de la HEP, si elles n'ont pas déjà eu lieu, et, éventuellement, la mise sur pied d'une conférence intermédiaire qui réunit l'étudiant, le ou les formateurs de terrain du stage en cours, les formateurs de la HEP concernés et le responsable du service chargé de l'organisation des stages à la HEP. Cette rencontre, comme les



premières visites de stage qui font suite à un signalement, est à visée formative et diagnostique et permet de faire le point sur la situation et de discuter les moyens à la disposition de l'étudiant pour atteindre les objectifs de la formation d'ici l'évaluation certificative. Analyser l'évolution des signalements avant et après l'introduction des échelles descriptives a permis de constater un possible impact de l'instrument non pas sur la dispersion des notes, mais sur le suivi formatif proposé aux étudiants.

De l'élaboration des échelles descriptives à leur mise en œuvre

Le groupe de travail, composé de formateurs de la HEP et de formateurs de terrain, a conçu dix échelles descriptives pour l'évaluation des compétences des étudiants qui se forment au métier d'enseignant. Elles prennent la forme d'un tableau (voir Figure 1).

Échelle 1	L'étudiant-e maîtrise les contenus enseignés.			
	<i>Compétence 1 : Agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissances et de culture</i>			
	F	E	C	A
Année 3		L'étudiant-e maîtrise les connaissances enseignées qui sont en lien avec le plan d'études (PER). ET La maîtrise des connaissances rend possible l'analyse et l'anticipation des difficultés liées aux contenus enseignés.	La maîtrise des connaissances rend possible la mise en œuvre d'une progression des apprentissages des élèves pertinente.	La maîtrise des connaissances permet à l'étudiant-e de susciter chez les élèves des liens significatifs entre les divers contenus.

Source : Échelle descriptive de fin de formation pour la formation à l'enseignement primaire (HEP Vaud, 2019)

Figure 1 : Échelle descriptive n° 1

L'objectif d'un tel instrument est double :

1. Servir de guide pour le choix des notes alors que les instruments d'évaluation, selon Tillema (2009), ne le sont pas toujours.
2. Permettre des évaluations moins dépendantes de la subjectivité de chaque évaluateur, ce qui passerait par la triangulation entre plusieurs sources d'informations (Merle, 2007) et par le recours à des pratiques d'évaluation collectives (Chauvigné, 2016), voire à des calibrations entre évaluateurs (Chung Wei & Pecheone, 2010). Dans tous les cas, il s'agit d'avoir une définition collective du niveau de maîtrise attendu (Mayen, 2005, cité dans Tourmen, 2015).

Le travail d'élaboration de cet instrument a été l'occasion de débats autour des compétences attendues d'un enseignant en début de carrière, des attentes acceptables pour des étudiants aux différents stades de leur formation et des caractéristiques d'un travail de conception d'un instrument d'évaluation « bien fait » (Zinguinian & André, 2018). Contrairement à ce que les chercheurs anticipaient, la difficulté pour atteindre un consensus n'a pas



eu lieu lors des débats sur les gestes et attitudes d'un « bon » enseignant, mais a porté bien davantage sur trois points : le niveau d'exigence à avoir pour évaluer les compétences d'un enseignant en formation ; la place à accorder aux gestes relatifs à l'instruction des élèves par rapport aux gestes favorisant leur socialisation ; et enfin la manière de concevoir la progression, à savoir les critères permettant l'obtention de la note minimale pour réussir le stage et ceux permettant l'obtention d'une note plus élevée (Zinguinian & André, 2018).

Le groupe de travail a formalisé une première version des échelles descriptives qui instituait deux changements notables par rapport aux pratiques d'évaluation qui avaient cours chez certains formateurs de terrain en tout cas :

1. Une démarche d'évaluation désormais ascendante là où l'analyse des commentaires mis en regard des notes attribuées à deux promotions d'étudiants entre 2009 et 2012 montrait une démarche d'évaluation plutôt descendante. Nous entendons par là que le formateur commence par comparer les performances observées aux critères décrits pour l'obtention de la note minimale de réussite. Si la performance satisfait ces critères, l'évaluateur regarde si elle satisfait également les attentes pour l'obtention de la note supérieure. Si la réponse est à nouveau affirmative, il s'assure que la performance remplit encore les critères d'obtention de la note suivante jusqu'à l'obtention de la note maximale. La logique descendante correspond à l'idée que le stage est réussi avec la note maximale jusqu'à preuve du contraire. Plus l'évaluateur observe de lacunes et plus la note diminue.
2. La non-compensation des critères inscrite dans l'ergonomie même de l'instrument. Auparavant, certains formateurs de terrain éprouvaient une difficulté à mettre en échec un étudiant qui satisfaisait une majorité des critères mentionnés pour l'obtention de la note minimale. Avec les échelles descriptives, la logique même de la démarche ascendante vise à empêcher la compensation des critères.

Cette première version des échelles a été mise en consultation à plusieurs reprises auprès des formateurs de terrain, des formateurs de la HEP, des étudiants, de la direction de l'institution et a fait l'objet de communications dans plusieurs colloques. Ce qui a permis sa révision sous la forme d'une deuxième version mise en œuvre plus largement. La procédure d'ajustement de l'instrument se fait de manière itérative depuis 2017 et vraisemblablement jusqu'en 2022, date à laquelle des échelles adaptées à chaque programme de formation auront été élaborées, mises en consultation et introduites progressivement (voir Figure 2) :

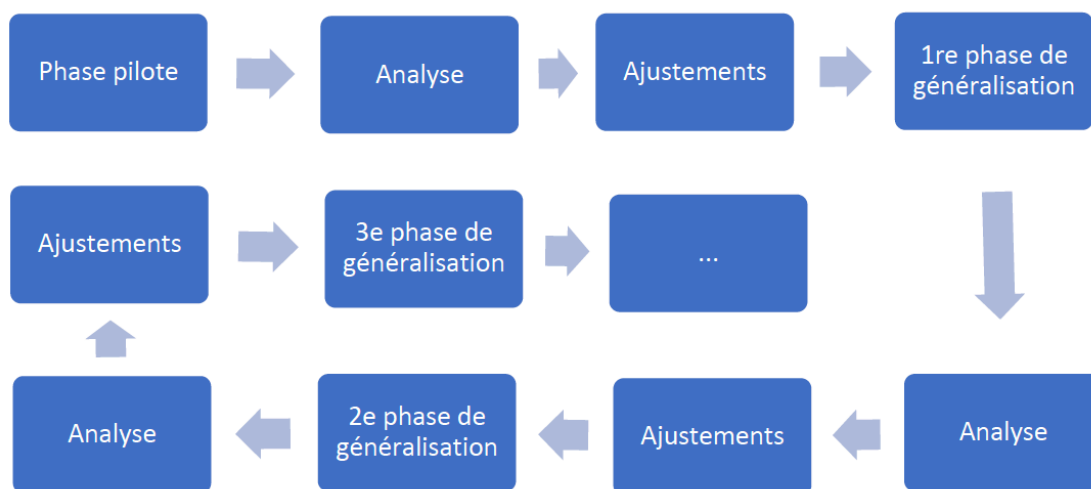


Figure 2 : Étapes de la mise en œuvre des échelles descriptives à la HEP Vaud

À chaque mise en œuvre auprès d'une nouvelle population, les évaluateurs concernés sont formés à l'utilisation de ce nouvel instrument. Cette formation est aussi le lieu pour eux d'échanger sur leurs pratiques. Elle a touché, entre 2017 et 2019, un millier de formateurs (de terrain et de la HEP) et a permis aussi le recueil de précieuses informations en vue d'ajuster l'instrument.

Dans le même but d'ajustement, un questionnaire a été systématiquement envoyé aux évaluateurs après un semestre d'utilisation et les notes attribuées ainsi que les commentaires rédigés dans les bilans de stage à l'aide de cet instrument d'évaluation ont été analysés de manière à repérer les incompréhensions par rapport aux attentes décrites et les difficultés dans l'utilisation de ces échelles descriptives.

Résultats et discussion

De l'analyse des données, nous retenons cinq résultats qui seront décrits et discutés dans les parties suivantes.

Les sujets mis en débat par les utilisateurs des échelles descriptives

Les enjeux de la certification apparaissent dans les questions et remarques formulées durant la formation à l'utilisation des échelles descriptives, comme dans les commentaires rédigés dans le questionnaire envoyé après un semestre d'utilisation de cet instrument. Ces questions et commentaires se regroupent en six catégories (voir Tableau 2) :



Tableau 2 : Fréquence d'apparition de chacune des catégories de commentaires*

Catégorie	Fréquence en formation	Fréquence dans le questionnaire	Exemple**
1. Conception de la progression	17	8	<i>Échelle 4, pas assez exigeante en fin de formation</i>
2. Place accordée aux différents gestes du métier	15	3	<i>Pas assez de place dans les échelles pour la gestion de classe</i>
3. Rôle des notes	3	3	<i>Pourquoi mettre des notes et ne pas utiliser ces échelles à des fins formatives</i>
4. Validité de l'instrument	17	27	<i>Échelles réductrices, trop épurées, enfermantes</i>
5. Protection de l'évalué	21	13	<i>Importance d'informer toutes les directions du canton pour éviter les risques à l'embauche</i>
6. Clarté du document	50	10	<i>Les commentaires ne vont pas assez à l'essentiel et il est difficile d'en saisir le cœur</i>

* Les sujets de débats qui apparaissent dans plusieurs journées de formation à destination du même public (formateurs de terrain pour l'enseignement primaire versus secondaire obligatoire versus secondaire post-obligatoire) n'apparaissent qu'une seule fois dans le tableau. Le rôle des notes est ainsi largement sous-estimé par rapport à la place qu'y occupe le débat sur la pertinence de mettre une note globale au stage.

** Seuls les commentaires invitant à des ajustements ont été pris en notes.

Nous observons, dans ce tableau, que les remarques et questions de compréhension et d'amélioration du document, que ce soit en termes de clarté de ce qui est écrit, de présence des différents gestes du métier et de conception de la progression, ont occupé une large place lors de la formation alors que dans le questionnaire envoyé quelques mois plus tard, les commentaires portaient davantage sur la validité du document.

En revanche, la place de la protection de l'évalué du pouvoir qu'a l'évaluateur, ou l'institution qui délivre les diplômes, a occupé la deuxième place dans les débats quel que soit le moment et la manière de recueillir l'information (de vive voix en collectif ou anonymement et individuellement). Si nous voyons déjà les enjeux de la certification dans les questions qui renvoient à l'importance d'un instrument d'évaluation valide ainsi que dans la conception de la progression qui peut induire des notes basses, l'essentiel de l'enjeu réside, selon nous, dans le rapport de pouvoir constitutif d'une évaluation (Berrebi-Hoffmann, 2010; Zarka, 2009) et des conséquences que les décisions prises peuvent avoir sur l'évalué comme sur l'évaluateur.

Le pouvoir de l'évaluateur et de l'institution apparaît lorsqu'il est question du niveau d'exigence de l'instrument d'évaluation et comme, déjà évoqué, de sa validité et de la conception de la progression. Ces sujets de débats, comme la plupart de ceux qui ont eu lieu lors de la formation à l'utilisation des échelles, étaient déjà apparus lors de la conception de l'instrument et lors des premières consultations⁴. Nous constatons donc une transversalité des points

4. Parmi les points de débats qui ne se sont pas retrouvés chez les concepteurs et semblent donc propres aux utilisateurs figure celui sur le rôle des notes et la pertinence d'en mettre. Nous pouvons comprendre cela, car les règles de fonctionnement du groupe de travail des concepteurs interdisaient la remise en question du mandat, sur lequel ils n'avaient pas prise et dans lequel figurait l'utilisation de notes. La seule exception qui a été faite lors de l'élaboration des échelles, à cette demande de conserver une échelle de note en six positions, touche l'évaluation du respect de l'éthique professionnelle et de la déontologie qui se fait à l'aide d'une échelle en deux positions «réussi/échoué» (Zinguinian et André, 2018).



d'attention peut-être liée au fait que les modifications du dispositif sont telles, sur certains aspects, qu'une communication importante sur les choix opérés est nécessaire auprès de chaque nouvel acteur pour espérer le rallier.

Le niveau d'exigence des échelles descriptives

Les échelles descriptives proposées sont globalement considérées comme exigeantes. Certains évaluateurs estiment que les notes les plus élevées de l'échelle ne pourraient même pas être atteintes par des enseignants expérimentés ou que la note minimale requiert parfois la maîtrise de gestes experts, comme la prise en compte de la diversité de la classe et des besoins particuliers des élèves. Lors de la formation, il s'est agi de clarifier ce qui était attendu en termes de prise en compte de la diversité pour prétendre à cette note, à savoir d'adapter le matériel et d'anticiper le soutien spécifique à apporter aux différents élèves et non l'élaboration de plusieurs scénarios pédagogiques par exemple.

La conception de la progression

La conception de la progression d'une note à l'autre qui a été finalement retenue après de longs débats parmi les concepteurs, à savoir la progression par l'adjonction de gestes professionnels plus complexes et non sur le mode « complexification », a aussi fait l'objet de débats parmi les utilisateurs. Dans une progression par complexification, ce qui décrit les différentes notes d'une même échelle utilise le même registre de gestes avec pour conséquence qu'un étudiant qui ne satisfait pas les critères d'obtention d'une note suffisante ne pourra pas maîtriser les gestes relatifs à une note supérieure. Alors que lorsque la progression est pensée comme une « adjonction », les gestes décrits pour chaque note sont autonomes. Il est donc possible qu'un étudiant satisfasse aux critères minimaux et à ceux permettant l'obtention de la note maximale de l'échelle sans parvenir à satisfaire ceux de la note intermédiaire. Dans ce cas, l'étudiant obtient la note minimale, si l'on respecte la logique ascendante à la base des échelles descriptives proposées. Là encore, il a été nécessaire de réexposer les arguments ayant mené à ce choix ainsi que le fait que l'utilisation régulière des échelles descriptives durant le stage permettrait de pallier le risque de voir un étudiant obtenir la note minimale pour la raison évoquée ci-dessus, car cela permet d'orienter, à certains moments, les efforts de l'étudiant et du formateur vers l'acquisition des gestes nécessaires à la satisfaction des critères de la note intermédiaire.

Il en a été de même avec l'option prise de penser l'évaluation à mi-stage comme un point de situation par rapport aux attentes de fin de stage. Si une telle approche n'a pas fait débat pour les stages qui durent un semestre, il en a été tout autrement pour ceux qui durent une année. Pour les concepteurs, procéder ainsi permet à l'étudiant de se projeter dans la suite de son stage en prenant confiance tout en sachant sur quels aspects du métier porter plus particulièrement son attention. Pour les évaluateurs, mettre, en début de formation, des notes faibles, voire insuffisantes, fait courir le risque de décourager les étudiants alors même que le temps restant avant la certification et leur investissement leur permettront sans aucun doute d'atteindre de meilleures notes.



La validité de l'instrument d'évaluation proposé

L'importance de disposer d'un instrument d'évaluation avec une formulation de critères clairs afin de limiter les interprétations possibles a été soulevée par les concepteurs comme par les utilisateurs. Le débat a aussi porté sur le niveau de précision adapté pour décrire chaque note : assez précis pour limiter les interprétations, pas trop précis pour ne pas risquer de voir l'instrument devenir inutilisable parce que ne permettant plus à l'évaluateur de tenir compte du contexte du stage. Par exemple, certains utilisateurs auraient apprécié que l'institution fixe le nombre d'erreurs orthographiques justifiant l'insuffisance à l'échelle relative à la maîtrise de la langue d'enseignement, ce qui n'a pas été fait pour la raison que nous venons d'évoquer.

Outre l'élaboration d'un instrument d'évaluation clair, effectuer un travail de conception bien fait afin d'aboutir à un instrument d'évaluation de qualité consistait encore, pour les concepteurs, à s'assurer que l'étudiant ne soit pas sanctionné plusieurs fois pour la même insuffisance, parce que les mêmes critères réapparaîtraient dans plusieurs échelles. Il importait pour eux également qu'il soit possible pour l'évaluateur de prendre en compte les facteurs contextuels d'exercice de la profession, que les échelles soient fondées sur des apports tant scientifiques qu'expérientiels, qu'elles soient en cohérence avec les réglementations qui cadrent la profession et qu'elles soient d'un niveau d'exigence acceptable (Zinguinian & André, 2018).

Parmi les évaluateurs, le souci d'un travail bien fait est également très présent au travers de la question de la validité de l'instrument et de la recherche d'une compréhension partagée des attentes de l'institution qui délivre les titres. Il est aussi largement présent dans les interventions qui visent à protéger l'évalué du pouvoir de l'évaluateur. D'un souci de ne pas accabler l'étudiant en le sanctionnant à de multiples reprises, l'objet du débat s'est déplacé sur la possibilité pour les étudiants d'obtenir des notes élevées et surtout de ne pas être désavantagés sur le marché de l'emploi sachant qu'ils vont s'y retrouver en concurrence avec des personnes ayant peut-être obtenu leur titre plusieurs années auparavant à l'aide d'un instrument d'évaluation apparemment moins sélectif. Le spectre des acteurs concernés par les résultats de l'évaluation, et donc susceptibles d'influer sur les décisions, s'élargit pour inclure, en plus de l'évalué, de l'évaluateur, des élèves et de l'institution qui délivre les titres, le recruteur.

Protéger l'évalué : rapports de pouvoir et recrutement

Dans le canton de Vaud, le directeur d'établissement joue un rôle important dans la sélection des enseignants en participant à leur recrutement, puis, en tout cas durant la première année d'engagement, en évaluant leurs compétences. Le formateur de terrain se retrouve ainsi à l'interface du stagiaire et du recruteur. D'autant plus que, comme le montrent Losego et Girinshuti (2019) être recommandé par un formateur de terrain facilite l'insertion des enseignants novices de même que, selon Broyon *et al.* (2013), la réussite d'un stage, surtout en emploi⁵.

5. À la HEP Vaud, les étudiants peuvent effectuer leur formation pratique soit dans la classe d'un formateur de terrain soit en emploi. Dans ce dernier cas, ils sont engagés au sein d'un établissement scolaire et sont donc responsables de leurs classes.



Le niveau d'exigence des échelles descriptives et l'anticipation par les évaluateurs d'une baisse des notes liées à la démarche ascendante qui y est inscrite ont amené à plusieurs reprises des questionnements à propos du recrutement.

Les directions d'établissement ont été informées, afin de limiter ce risque, de l'introduction de ces échelles qui leur ont été présentées par la direction de la HEP. Elles ont été très bien accueillies parce qu'elles offrent une définition collective des attentes vis-à-vis d'un enseignant novice. Le fait que cet instrument arrive dans un contexte où les directions d'établissement scolaire expriment le manque d'un tel instrument pour l'évaluation des enseignants une fois engagés, nous laisse penser que ces échelles pourraient, à l'avenir, servir aussi l'évaluation des compétences des enseignants en début de carrière.

L'analyse des notes mises à l'aide de cet instrument d'évaluation, décrite et discutée dans les deux parties suivantes, montre que finalement l'anticipation d'une baisse importante des notes et surtout celle de voir le nombre d'insuffisances augmenter considérablement ne s'est pas réalisée.

L'impact des échelles descriptives sur l'évaluation certificative

Nous avons observé, lors de la phase pilote, une différence significative de notes avec l'introduction des échelles descriptives⁶ (voir Figure 3) :

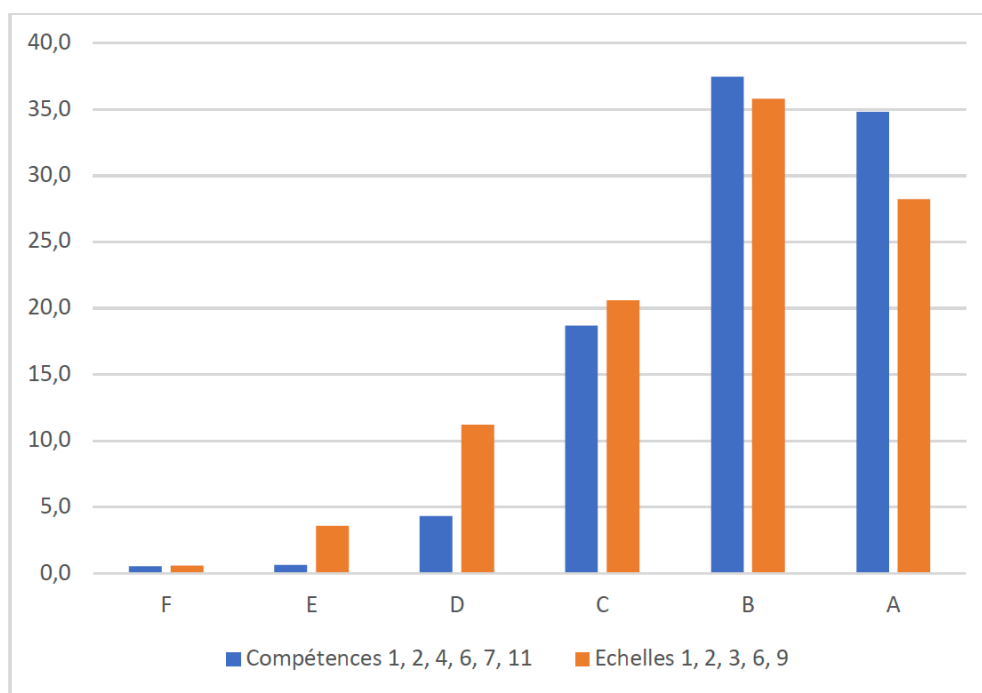


Figure 3 : Répartition des notes attribuées au bilan certificatif de fin de 2^e semestre de formation selon l'instrument d'évaluation utilisé (en pour cent)*

6. Le test du chi-carré montre un lien significatif entre les notes mises et l'instrument d'évaluation utilisé que les insuffisances soient ou non incluses. En effet, leur faible nombre tend à fausser les résultats (chi-carré (4, 1227) = 38.739, p = .000).



* Le nouvel instrument d'évaluation sous forme d'échelles descriptives compte dix échelles et l'instrument d'évaluation précédent structuré autour des compétences du référentiel en comptait onze. Nous avons mis en correspondance les échelles descriptives servant l'évaluation des stages en fin de 1^{re} année de formation (1. Maîtrise des contenus, 2. Planification de la leçon, 3. Animation de la leçon, 6. Conduite de la classe, 9. Maîtrise de la langue d'enseignement), en orange dans le graphique, avec les compétences permettant l'évaluation des mêmes aspects du métier dans l'instrument d'évaluation précédent (1. Professionnel critique et porteur de culture, 2. Engagé dans son développement professionnel, 4. Conception et animation de la leçon, 6. Conduite de la classe, 7. Adaptation de ses interventions, 11. Maîtrise de la langue d'enseignement), représentées en bleu. Cette comparaison, si elle a l'intérêt d'offrir un panorama général a, cependant, deux limites non négligeables. D'une part, les critères de l'évaluation avant et après l'introduction des échelles descriptives sont sensiblement différents, le formateur de terrain n'évalue donc pas la même chose avec un instrument et avec l'autre. D'autre part, ce ne sont ni les mêmes évaluateurs, ni les mêmes évalués. Ces deux éléments, entre autres, sont à considérer dans l'interprétation de ce résultat.

Le nombre de E et de D a augmenté au détriment du nombre de A. De nombreuses variables participent à expliquer cette différence, nous n'observons, dans tous les cas, pas la baisse de notes généralisée que les formateurs de terrain anticipaient ni l'augmentation massive du nombre d'insuffisances. Comme précédemment, la dispersion montre qu'une majorité des notes attribuées sont des A et des B.

Avoir des balises plus précises a été salué par nombre de formateurs de terrain, comme avoir un instrument d'évaluation qui accompagne l'évaluateur dans l'opérationnalisation des énoncés textuels qui figurent dans le référentiel de compétences et qui les soutient dans la définition des attentes et des seuils entre les notes (voir Figures 4 et 5). Néanmoins, les enjeux de la certification ainsi que les représentations que les évaluateurs ont des notes participent vraisemblablement au fait qu'elles soient polarisées vers le haut de l'échelle dès qu'il s'agit de certifier des compétences.

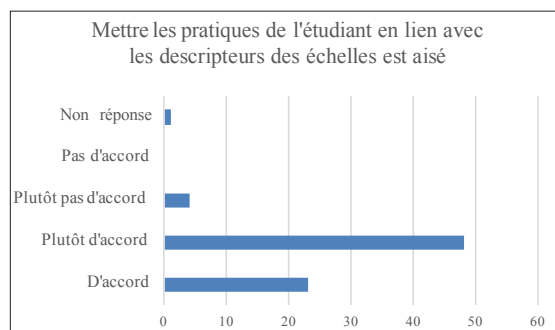


Figure 4 :
Facilité d'utilisation des échelles*

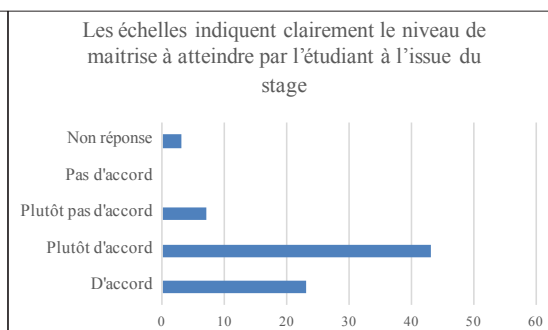


Figure 5 :
Clarté du niveau de maîtrise attendu*

* En pour cent

Les formateurs comme les étudiants ont, pour beaucoup, l'idée que la note C, qui devrait témoigner d'un bon niveau de maîtrise, est une note tout juste suffisante. Dès lors, mettre une note inférieure enverrait le signal d'un dysfonctionnement.

Pour limiter l'effet des représentations liées à la signification de chaque note, le programme informatique de saisie des bilans d'évaluation a été conçu de manière à faire apparaître, dans un premier temps les attentes de la note E. Si l'évaluateur estime que les pratiques observées satisfont ces attentes, ils cliquent sur le mot « OUI », dans le cas contraire sur le « NON ». En cas de réponse affirmative apparaissent les attentes de la note supérieure et ainsi



de suite jusqu'à l'obtention de la note maximale. En cas de réponse négative, il est demandé à l'évaluateur de commenter son évaluation avant le passage à l'échelle suivante. Il n'est pas aisé pour les acteurs de l'évaluation de se distancier de l'idée qu'ils ont à attribuer des notes en fonction des représentations qu'ils en ont. Dans la démarche présentée ici, il ne leur est pas demandé de mettre des notes, mais d'attester l'atteinte des objectifs de la formation, la note découlant automatiquement de leurs réponses. Ce renversement de perspective n'est pas évident pour certains évaluateurs qui trouvent, dès lors, la mise des notes trop compliquée. De tels renversements requièrent sans doute du temps avant d'espérer pouvoir en évaluer les éventuels effets.

Les échelles semblent être globalement prises au sérieux par les évaluateurs dans le sens où le suivi formatif des étudiants a été impacté, nous y reviendrons. Cela laisse penser qu'elles jouent le rôle qui leur est dévolu : celui de balise. En revanche, les échelles descriptives, à elles seules, ne permettent pas de dépasser certaines difficultés, largement documentées, liées à l'évaluation des pratiques professionnelles, comme la relation de proximité qui existe entre l'évaluateur et l'évalué dans une formation qui met en scène un formateur de terrain pour un voire deux étudiants (Lebel, 2007 ; Lehmann, 2009 ; Surdez, *et al.*, 2013), la relation de pouvoir qui existe entre évaluateur et évalué ou entre évaluateurs dans le cas où il existe une forme de coévaluation (Berrebi-Hoffmann, 2010 ; Pasche Gossin, 2012 ; Perrenoud, 1996), le fait que l'évaluation est un acte de communication (Mottier Lopez & Allal, 2008), une négociation (Weiss, 1991). Si elles ne permettent pas le dépassement de ces difficultés, les échelles ont eu le mérite de permettre le débat entre formateurs autour de ce qui est considéré comme des critères importants de la professionnalité des enseignants, de ce qui est signe d'une pratique experte ou d'une pratique novice, de ce qui est minimalement attendu pour pouvoir confier une classe à un enseignant débutant, du rôle de l'école et de la place à accorder à chaque aspect du métier dans l'évaluation. Elles peuvent, aussi, servir la communication entre les différents acteurs de l'évaluation, ces échelles étant utilisées par tous : formateur de terrain, formateur de la HEP qui effectue des visites, étudiant et, peut-être, direction d'établissement scolaire qui évalue les compétences des enseignants en fonction.

L'impact des échelles sur l'évaluation formative

Bien que les échelles descriptives n'aient finalement pas influencé la dispersion des notes attribuées autant que les commentaires des utilisateurs le laissent penser, elles semblent avoir eu un effet non négligeable sur la quantité de signalements⁷ effectués, c'est-à-dire sur l'annonce à la HEP d'une suspicion d'échec au stage ou de difficultés significatives (voir Tableau 3) :

7. Pour rappel, un signalement déclenche l'organisation de visites de stage et, éventuellement, la mise sur pied d'une conférence intermédiaire, c'est-à-dire une réunion à laquelle participent les évaluateurs et l'évalué, dans une visée formative et diagnostique pour faire le point sur la situation.



Tableau 3: Évolution du nombre de signalements et de conférences depuis l'introduction des échelles descriptives

	2016	Phase pilote 2017	1 ^{re} phase de généralisation 2018	2 ^e phase de généralisation 2019
Nombre de stages	3433	3617	3695	3962
Signalements	38	70	120	124
Conférences intermédiaires ou de régulation	30	44	61	84

Source : statistiques réalisées par le service chargé de l'organisation des stages de la HEP

Dans ce tableau, nous voyons que le nombre de placements en stage augmente chaque année (entre +2% et +7% par rapport à l'année précédente) en cohérence avec l'augmentation du nombre d'étudiants que compte la HEP. Cependant, les signalements ainsi que les conférences intermédiaires ou de régulation⁸ se sont multipliés dans une proportion plus importante. Les signalements ont quasi doublé l'année de la phase pilote d'introduction des échelles descriptives. L'année suivante, ils doublent quasiment à nouveau avec la première phase de la généralisation des échelles et l'année suivante, bien que la généralisation continue, le nombre de signalements semble se stabiliser. En ce qui concerne les conférences intermédiaires et de régulation, leur croissance se situe entre +37% et +46% par rapport à l'année précédente avec une tendance au ralentissement également. Ces résultats pourraient être liés à la « nouveauté », les évaluateurs ayant peut-être davantage besoin du soutien de l'institution les premières années de mise en œuvre d'un tel instrument. Afin de s'en assurer, il s'agira de regarder si la tendance se renverse à l'avenir.

Nous en déduisons que les échelles descriptives ont essentiellement influencé la formation des étudiants et le suivi qui leur est proposé. Il en ressort qu'elles pourraient, d'une part, avoir finalement touché ce qui constitue le cœur de la professionnalisation des étudiants en stage et, d'autre part, avoir leur plein effet dans une évaluation formative, auquel le signalement participe, qui est bien moins porteuse d'enjeux que la certification, notamment parce qu'elle ne compte pas les futurs recruteurs comme destinataires.

Les enjeux considérables de l'évaluation certificative notamment celui du recrutement des diplômés et l'importance pour les évaluateurs de ne pas désavantager des étudiants qu'ils jugent compétents sur le marché du travail participent, selon nous, à expliquer ce résultat. Au vu de ce qui précède, les notes ont-elles vraiment leur place dans une évaluation certificative ?

8. Lorsque le signalement concerne des difficultés relationnelles entre le formateur de terrain et l'étudiant ou des difficultés organisationnelles liées au stage, une conférence de régulation est organisée en lieu et place d'une conférence intermédiaire.



Est-ce que mettre des notes a finalement du sens ?

Le fait d'avoir plus de deux positions à l'échelle de notes (réussi/échoué) pour évaluer les compétences des étudiants en stage en enseignement est parfois remis en question. C'est l'orientation prise par Portelance et Caron (2017), dans leur article sur le rapport que les étudiants entretiennent à l'évaluation et ce qu'elle peut générer. L'évaluation provoquerait, en suivant les résultats de la recherche de Maunier (2015) que ces auteurs présentent, une possible orientation davantage vers la réussite que vers un réel développement de ses compétences. Portelance et Caron (2017) aboutissent à la conclusion que signifier le succès ou l'échec aux différentes compétences permettrait d'éviter la quête de performance plutôt que celle d'apprentissages plus profonds et durables par les étudiants. Se contenter d'une notation dichotomique serait d'autant plus pertinent dans le cadre de l'évaluation certificative, surtout du bilan final de la formation, qui est au cœur de forts enjeux (Bain, 2014). Cependant, il nous faudrait encore explorer si les enjeux de l'évaluation ne se reporteraient pas, dès lors, sur la rédaction des commentaires associés à la réussite ou à l'échec.

En outre, certains étudiants, surtout lorsqu'ils peinent à estimer si leur prestation est juste suffisante ou alors largement suffisante, expriment le souhait de recevoir une note en plus des commentaires rédigés. La note serait donc une indication supplémentaire qui aiderait l'étudiant à interpréter les commentaires. Le même besoin de notes est parfois aussi exprimé par les évaluateurs. À la HEP Vaud, une seule note, le F, permet de sanctionner l'insuffisance. Ceci peut représenter une difficulté pour un formateur de terrain qui peine à faire entendre à l'étudiant que ses prestations sont largement en deçà des attentes. Le seul usage de mots rédigés sous la forme d'un commentaire associé à une unique note ne permet pas toujours de le faire de manière suffisamment claire. L'utilisation ou non de notes fait, selon nous, l'objet d'un dilemme professionnel.

Pour avancer, néanmoins, sur ce sujet, une remarque a traversé la quasi-totalité des journées de formation à l'utilisation des échelles descriptives : le sens de mettre une note globale au stage alors que chaque échelle est déjà notée. Cette contrainte est liée au fait qu'une note unique doit figurer sur le relevé semestriel des étudiants. Cette note globale est critiquée, car elle est choisie par l'évaluateur sans étai du collectif et est donc susceptible d'être très largement marquée par la subjectivité de chacun. Ces utilisateurs proposent un dispositif hybride : un dégradé de notes pour chaque échelle (A à F) puis la conversion du résultat selon une échelle en deux positions sur le relevé de notes semestriel.

Au-delà de ce débat, ce qui nous paraît une voie intéressante pour amoindrir les effets indésirables de la certification, tout en maintenant un système de notes, est la réduction du nombre d'évaluations certificatives afin de donner davantage de place à la formation.



Conclusion

En retraçant les étapes de la mise en œuvre d'un instrument d'évaluation des compétences des étudiants en stage pour l'enseignement au secondaire obligatoire en Suisse et ses effets, cet article a mis en lumière que le nouvel instrument d'évaluation sous forme d'échelles descriptives remplit son rôle de balise et semble pris au sérieux. En effet, le suivi formatif des étudiants a été globalement impacté par son introduction. Il n'amène, néanmoins, pas une baisse massive des notes ni une augmentation significative du nombre d'insuffisances comme les utilisateurs le présageaient.

Les difficultés du travail de certification, mais surtout, selon nous, la multiplicité des acteurs concernés par le résultat d'une évaluation certificative (évalué, évaluateur, institution qui délivre les diplômes, recruteurs, etc.) permet de comprendre que les notes, au moment de la certification, n'aient pas connu la baisse anticipée par les évaluateurs.

Cependant, l'introduction des échelles descriptives semble avoir influencé la formation des étudiants en stage et le suivi qui leur est proposé. Étant donné qu'il ne compte pas le recruteur comme destinataire potentiel, le suivi formatif est bien moins porteur d'enjeux. Il en ressort que ce nouvel instrument d'évaluation toucherait finalement le cœur de la professionnalisation des étudiants en stage.

Cet article a l'intérêt de montrer l'influence que peuvent avoir sur les résultats de l'évaluation un de ses enjeux, le recrutement, et certains obstacles au travail de certification comme la relation de proximité qui se crée entre l'évaluateur et l'évalué (Lebel, 2007), les relations de pouvoir qui traversent l'évaluation (Berrebi-Hoffmann, 2010) et le fait qu'elle est un acte de communication (Mottier Lopez & Allal, 2008). Ces obstacles traversent finalement bien d'autres, si ce n'est toutes les formations professionnalisantes. Ceci amène à se questionner sur le sens d'attribuer des notes.

Plusieurs recherches restent néanmoins à faire pour affiner ces résultats, les mettre en perspective et explorer l'utilisation qui est faite de cet instrument d'évaluation: une recherche auprès des directions d'établissement et une autre auprès des étudiants.



Références

- André, B. (2015). L'usage du référentiel de compétences par les formateurs de terrain pour évaluer les étudiants en stages. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(3), 57-72.
- André, B. et Zinguinian, M. (2016). L'absence de cadre comme obstacle dans l'évaluation des stagiaires par les formateurs de terrain dans les formations à l'enseignement. *Phronesis*, 6(4), 10-21.
- Bain, D. (2014). Généralisabilité et évaluation des compétences: pistes et fausses pistes. Dans C. Dierendonck et al. (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel* (p. 141-165). De Boeck Supérieur.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Berrebi-Hoffmann, I. (2010). Évaluation et élitisme: d'une alliance à l'autre. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1(128-129), 79-90.
- Broyon, M.-A., Canevascini, S., Forster, M., Girinshuti, C., Gremion, F., Losego, P., Rey Pellissier, J. et Zampieri, S. (2013). *Insertion professionnelle des enseignants de Suisse Romande et du Tessin*. INSERCH
- Chauvigné, C. (2016). Évaluer des compétences: un jugement d'adaptabilité. *Éducation et francophonie*, 44(2), 86-108.
- Chung Wei, R.R. et Pecheone, R.L. (2010). Assessment for learning in preservice teacher education. Dans M. Kennedy (dir.), *Teacher assessment and the quest for teacher quality: a handbook*. Jossey-Bass.
- HEP Vaud. (2013). *Formation des enseignantes et enseignants. Référentiel de compétences professionnelles* (2^e éd.). Haute école pédagogique du canton de Vaud.
- HEP Vaud. (2019). *Évaluation du stage de 3^e année. Échelles descriptives et commentaires. Année 2019-2020*. Haute école pédagogique du canton de Vaud.
- Laveault, D. (2008). Le jugement professionnel: foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 483-500.
- Lebel, C. (2007). Les formateurs de terrain et l'évaluation de la pratique. Dans L. Bélair, D. Laveault et C. Lebel (dirs.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (p.85-102). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Lehmann, R. (2009). *Évaluer les gestes professionnels des futurs enseignants: l'impossible mission des formateurs en établissement?* [Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:3831/ATTACHMENT01>
- Losego, P. et Girinshuti, C. (2019). Trouver un emploi dans l'enseignement: l'insertion professionnelle des enseignants en Suisse romande. Dans H. Durler et P. Losego (dir.), *Travailler dans une école. Sociologie du travail dans les établissements scolaires en Suisse romande*. Alphil-Presses universitaires suisses.
- Maunier, S. (2015). *L'évaluation formative en classe, dans les interactions entre enseignants et étudiants, selon une perspective ethnométhodologique*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec].
- Mayen, P. (2005). *L'évaluation des compétences: un pari sur l'avenir*. Séminaire des responsables de formation CNFEPJJ, Vaucresson. <http://www.intefp-sstfp.travail.gouv.fr/datas/files/SSTFP/Resp%20Comp%C3%A9tence%20est%20elle%20mesurable.pdf>
- Merle, P. (2007). *Les notes: secrets de fabrication*. Presses universitaires de France.
- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation: un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-482.
- N'Da, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines. Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article*. L'Harmattan
- Pasche Gossin, F.M. (2012). *Agir en formateur dans une formation des enseignants par alternance: une analyse de l'activité des formateurs dans trois dispositifs de formation par alternance* [thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève]. Archive ouverte UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:24167/ATTACHMENT01>
- Perrenoud, P. (1996). L'obligation de compétences: une évaluation en quête d'acteurs. *Éducateur*, 11, 23-29.
- Perrenoud, P. (2001a). Évaluation formative et évaluation certificative: des postures définitivement contradictoires? *Formation professionnelle suisse*, 4, 25-28.
- Perrenoud, P. (2001b). Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles. *Éducateur*, 2, 19-25.
- Portelance, L. et Caron, J. (2017). Logique du stagiaire dans son rapport à l'évaluation. *Phronesis*, 6(4), 85-98.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod



- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck.
- Surdez, M., Sainsaulieu, Y. et Poggia Miletì, F. (2013). L'investissement du rôle chez des directeurs des ressources humaines dans les secteurs de l'horlogerie et de la banque en Suisse. Dans M. Perrenoud (dir.), *Les mondes pluriels de Howard S. Becker* (p.29-47). La Découverte.
- Tillema, H.H. (2009). Assessment for learning to teach. Appraisal of practice teaching lessons by mentors, supervisors, and student teachers. *Journal of teacher education*, 60(2), 155-167.
- Tourmen, C. (2015). L'évaluation des compétences professionnelles : apports croisés de la littérature en évaluation, en éducation et en psychologie du travail. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(2), 111-144.
- Weiss, J. (1991). *L'évaluation: problème de communication*. Congrès de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE), Neuchâtel, 24-26 septembre 1990. Delval.
- Zarka, Y.-C. (2009). L'évaluation : un pouvoir supposé savoir. *Cités*, 1(37), 113-123.
- Zinguinian, M. (2019). Former la relève. Problèmes de prédiction dans l'évaluation des stagiaires. Dans H. Durler et P. Losego (dir.), *Travailler dans une école. Sociologie du travail dans les établissements scolaires en Suisse romande* (p. 147-168). Alphil-Presses universitaires suisses.
- Zinguinian, M. et André, B. (2015). Approche comparative de deux instruments d'évaluation relatifs à l'aptitude à enseigner. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(3), 73-93.
- Zinguinian, M. et André, B. (2016). Certifier les stagiaires : le «dur travail» voire le «sale boulot» du formateur en établissement scolaire. *Phronesis*, 6(4), 71-84.
- Zinguinian, M. et André, B. (2018). La construction d'échelles descriptives pour évaluer des stages en enseignement : analyse d'un processus à visée consensuelle. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 23, 229-247.





Transition vers une notation succès/échec pour l'évaluation de stages en enseignement au Québec : regards croisés de divers acteurs impliqués

Mylène LEROUX¹ (Université du Québec en Outaouais, Canada), **Vincent BOUTONNET**² (Université du Québec en Outaouais, Canada) et **Karina LAPOINTE**³ (Université du Québec en Outaouais, Canada)

À la suite de la révision des programmes de formation à l'enseignement, notre 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.

Cet 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.

Mots-clés: Stages en enseignement, évaluation succès/échec, personnes stagiaires, personnes enseignantes associées, personnes superviseuses de stage

Introduction

À la suite de la révision des programmes de formation initiale à l'enseignement ayant culminé à l'automne 2015, le Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais a entrepris un changement de notation des stages de formation à l'enseignement : le passage d'une notation littérale⁴ à une notation succès/échec. Ce texte rend compte de la perspective de divers types d'acteurs impliqués dans les stages en enseignement à l'ordre primaire et secondaire (personnes stagiaires⁵,

1. Contact : mylene.leroux@uqo.ca

2. Contact : vincent.boutonnet@uqo.ca

3. Contact : lapk02@uqo.ca

4. Dans les universités québécoises, la notation littérale se décline habituellement par les cotes A (excellent), B (très bien), C (bien), D (passable) et E (échec), qui chacune peuvent être assorties des diacritiques + et - pour nuancer le jugement (A+, A, A-, etc.).

5. Nous privilégions dans ce texte une écriture inclusive, afin d'éviter toute forme de discrimination fondée sur le genre.



enseignantes associées, superviseures, chargées de cours et professeures, directions d'établissement), au sujet de l'implantation de ce nouveau type de notation et des modalités y étant reliées.

Problématique

Au Québec, la formation initiale à l'enseignement repose actuellement sur un référentiel de douze compétences professionnelles à développer (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) et elle se déroule sur quatre années, en alternance entre les milieux universitaire et scolaire (Leroux et Portelance, 2018). Cette alternance se voudrait intégrative (Bourgeon, 1979; Pentecouteau, 2012), car elle serait considérée comme une unité de temps formatif reposant sur une interdépendance entre le contexte universitaire et le contexte de pratique (Vanhulle *et al.*, 2007). Elle supposerait ainsi une utilisation incorporée des expériences mutuelles issues du milieu universitaire et du milieu de pratique (Leroux *et al.*, 2019), inscrite dans un système intégré et cohérent (Tardif et Jobin, 2014). Par ailleurs, une formation en alternance intégrative donnerait également lieu à des décisions concertées auxquelles prendraient part des acteurs des deux milieux de formation, et ce, au moment même de la conception des programmes et de l'élaboration des dispositifs de formation (Leroux et Portelance, 2018). Or, ces dernières soulignent que les universités québécoises préparent généralement leurs programmes sans la coopération formelle des milieux scolaires.

Pourtant une partie significative de la formation en alternance se déroule dans le milieu scolaire, puisque la formation initiale doit comprendre un minimum de 700h de stages à réaliser dans des milieux de pratique variés (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008). D'ailleurs, pour les futures personnes enseignantes, les stages de formation pratique représentent souvent la composante la plus importante et pertinente de la formation initiale (Mena *et al.*, 2017). Toutefois, les stages sont aussi une source de stress et d'inquiétudes diverses (Eksi et Yakisik, 2016), car plusieurs personnes stagiaires ressentent une pression et un sentiment de vulnérabilité qui peuvent avoir un effet sur leur santé psychologique (Caires *et al.*, 2012). Un des aspects qui peut contribuer à générer ce stress est l'évaluation des stages, car c'est souvent à ce moment que peuvent émerger diverses tensions qui se manifestent parfois par des messages contradictoires de la part des formateurs. Ces messages peuvent avoir des effets sur l'engagement cognitif et socio-affectif des stagiaires, de même que sur la qualité de leurs apprentissages (Portelance et Caron, 2017).

C'est entre autres avec ces intentions (réduction de l'anxiété relative à l'évaluation, meilleure collaboration entre les formateurs, atténuation des conflits de rôles pour les formateurs entre l'accompagnement et l'évaluation, etc.) que notre institution a privilégié un changement de notation dans l'évaluation des stages. Néanmoins, relativement peu d'études portent sur l'évaluation dans les stages en enseignement et pour celles qui existent, on se centre souvent sur la perspective d'un ou de quelques-uns des acteurs impliqués dans les stages et non l'ensemble d'entre eux : auprès de formateurs



de terrain (personnes enseignantes associées) (André et Zinguinian, 2017), auprès de formateurs et de maîtres de stage (Dierkens, 2011), auprès de personnes enseignantes associées et de directions d'établissement (Lapointe et Guillemette, 2015), auprès de personnes stagiaires (Vacher, 2017) ou encore auprès de personnes stagiaires, personnes superviseuses et personnes enseignantes associées (Portelance et Caron, 2017 ; 2018).

Or, selon Portelance et Caron (2018), il y a réelle collaboration «lorsque chacun [des acteurs] réalise entièrement les tâches nécessaires à l'atteinte des objectifs et s'engage dans un effort collectif vers la réalisation d'un but commun et dans un processus de prise de décision partagée» (p. 225). D'où l'intérêt d'impliquer tous les types d'acteurs concernés dans cette étude, soit les personnes stagiaires (PS⁶), enseignantes associées (PEA), superviseuses de stages (PSUP), de même que les directions d'établissement (DIR). Ajoutons qu'à notre connaissance, aucune étude ne documente le processus de transition d'une évaluation en notation littérale à la notation succès/échec. Une étude belge (Dierkens, 2011) documente le processus de développement d'un dispositif d'évaluation en stage, mais celle-ci impliquait surtout les psychopédagogues et professeurs de discipline, les maîtres de stage ayant été seulement consultés. En outre, cette étude ne se situe pas dans le contexte d'une transition vers une notation succès/échec en stage, une notation dont l'apport est clairement valorisé par Portelance et Caron (2017).

Ainsi, notre objectif principal était de documenter en deux temps la mise en œuvre des nouveaux outils et modalités d'évaluation, selon la perspective des divers acteurs concernés par les stages : 1) en faisant un retour sur les bénéfices et préoccupations déjà anticipés lors de la consultation menée en mai 2016, puis 2) en identifiant les aspects positifs et les défis perçus par les acteurs, lors du déploiement à l'automne 2018. Puisque peu d'articles documentent le processus de transition d'une évaluation en notation littérale à la notation succès/échec, ce texte pourrait donc permettre d'ouvrir la voie pour d'autres institutions qui offrent la formation initiale à l'enseignement et qui souhaiteraient également amorcer cette transition.

Quelques assises conceptuelles

Les principales assises de cette étude concernent l'évaluation des apprentissages en contexte de stage de formation à l'enseignement. Selon Portelance et Caron (2017), deux perspectives se dégagent : l'une axée sur le produit (performance observable, rôle normatif) et l'autre centrée sur le processus (continue, au service des apprentissages, rôle formatif). L'évaluation en stage est complexe, car elle suppose de considérer plusieurs éléments à la fois, notamment les acteurs, le contexte et les enjeux, ce qui exige un regard à la fois rigoureux, documenté et équitable (Lebel, 2009). Puis, elle requiert une régulation des stratégies de la PS, mais aussi de ses accompagnateurs (Portelance et Caron, 2017). En effet, évaluer pour favoriser les apprentissages en stage ne demande pas seulement de porter un jugement, mais

6. Nous utiliserons ci-après les acronymes pour désigner les divers types de personnes répondantes, afin d'éviter les redondances, d'aller le texte et d'en faciliter la lecture.



aussi d'accompagner la PS pour l'aider à surmonter ses difficultés. Il reste que l'évaluation en stage repose sur deux types de finalités qui se côtoient : formative et certificative (Lapointe et Guillemette, 2015). Or, Portelance et Caron (2018) soutiennent que dans les deux cas, l'évaluation devrait représenter une occasion d'apprentissage et de développement professionnel.

Pour ce faire, une observation des pratiques est certainement nécessaire, mais les formateurs doivent aussi être à l'affût des diverses manifestations de l'agir professionnel (Portelance et Caron, 2018) puisque tout ne s'observe pas. En vue de porter un jugement professionnel sur les compétences des PS, il convient de s'appuyer sur une triangulation des données (Tourmen, 2015), par divers moyens, et de multiplier les moments d'évaluation. De plus, au-delà de l'observation, il importe aussi de favoriser l'explicitation des pratiques de la PS pour mieux comprendre ce qui sous-tend son action (Tourmen, 2015), ce qui peut se faire entre autres par le questionnement. Selon Vacher (2017), la réflexivité, soutenue par un accompagnement, s'inscrit dans une logique d'activité constructive qui contribue au développement professionnel. Leroux et Vivegnis (2019) ajoutent que la réflexion permet en quelque sorte d'amener des «mouvements pollinisateurs» (Chaubet, 2010, p.60) entre la pratique, l'expérience et la théorie, en permettant une intégration féconde de ces éléments chez la PS. Précisons également que le jugement professionnel en évaluation est un «processus menant à une prise de décision s'appuyant sur l'expertise professionnelle» (Maes *et al.*, 2019, p.40), reconnaissant ainsi l'influence que peuvent avoir l'expérience et la formation (le bagage personnel) de la personne qui évalue (Mottier Lopez et Allal, 2008).

Si l'on s'attarde plus spécifiquement à l'évaluation basée sur une notation avec les cotes succès/échec dans les stages, il semble qu'elle ait un effet positif sur le rapport de la PS à l'évaluation (Portelance et Caron, 2017). Ce type de notation s'éloigne d'une optique quantifiée de performance de la PS pour s'inscrire davantage dans une logique de formation, en visant avant tout le développement professionnel (Portelance et Caron, 2017). La priorité devient alors l'apprentissage de la PS et l'accompagnement par ses formateurs, plutôt que l'évaluation en tant que simple rapport à la norme (Vacher, 2017). L'intention principale est de favoriser un engagement authentique de la PS dans son développement, en consolidant ses forces et en stimulant sa capacité à travailler ses lacunes (Portelance et Caron, 2017), ce qui sous-tend la possibilité de faire des erreurs, d'en prendre conscience, puis d'apprendre à les corriger (Lapointe et Guillemette, 2015).

Or, pour être un levier à l'apprentissage, ce type de notation devrait impérativement s'accompagner de commentaires qualitatifs, car ceux-ci permettent l'identification des forces et des défis de la PS, de même que la prise en compte des éléments contextuels (Maes *et al.*, 2019 ; Portelance *et al.*, 2008) qui peuvent influencer le déroulement de son stage et le développement de ses compétences (Portelance et Caron, 2017). Ainsi, pour les formateurs de PS (PEA et PSUP), ce type de notation implique de : documenter qualitativement les forces et défis des PS pour s'inscrire dans une logique de formation et de développement (Portelance et Caron, 2017) ; de faire plus de place à la coévaluation avec



les PS (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017); et de bien situer son rôle d'accompagnateur par rapport à celui d'évaluateur (Colognesi *et al.*, 2018; Maes *et al.*, 2018). Dans cette perspective d'accompagnement du développement des compétences, la PEA et la PSUP doivent s'assurer de construire un espace sécurisant pour la PS (Vacher, 2017), en lui offrant notamment un accompagnement bienveillant. Ces considérations mettent d'ailleurs en exergue diverses compétences attendues de la part des formateurs de stagiaires, particulièrement celle de « guider [la PS] dans le développement des compétences professionnelles, par une observation rigoureuse, une rétroaction constructive et une évaluation continue et fondée » (Portelance *et al.*, 2008, p. 6).

Méthodologie

Nous présentons dans cette section le contexte de l'étude, le type de recherche, l'échantillon, l'instrument de collecte des données et le déroulement, de même que les stratégies d'analyse mises en œuvre.

Contexte de l'étude

Le changement de notation des stages dans nos programmes s'appuyait sur un avis favorable des divers types d'acteurs concernés par les stages (PS, PEA, PSUP, personnes chargées de cours et professeures, DIR), consultés en mai 2016. Cette consultation a engendré un travail concerté de révision des outils et des modalités d'évaluation des stages. Dans ce sens, une première rencontre de concertation entre une douzaine de ces acteurs, impliqués dans les stages au préscolaire/primaire et au secondaire, a eu lieu en juin 2018. Après ces consultations, nous avons élaboré de nouveaux outils et modalités d'évaluation pour les stages de l'automne 2018. Ensuite, les outils développés ont été validés via la plateforme *Google Docs* en juillet 2018, bien que cette dernière ait suscité une très faible participation des acteurs ayant pris part à la rencontre de concertation de juin 2018. Les nouveaux outils et modalités d'évaluation ont été expérimentés à l'automne 2018, dans le cadre du stage de deuxième année en éducation préscolaire et enseignement primaire, de même qu'en enseignement secondaire.

Précisons enfin que notre université est déployée sur deux campus : un principal situé à Gatineau, dans la région de l'Outaouais, et un second à Saint-Jérôme, dans la région des Laurentides.

Type de recherche

Cette recherche est qualitative et descriptive. Elle se situe dans un cadre épistémologique interprétatif et inductif, car les données recueillies sont considérées comme une représentation du réel par des personnes participantes et nécessitent un décodage afin de dégager des significations utiles à la compréhension du déploiement et de la transition vers une notation succès/échec (Blais et Martineau, 2006; Fortin et Gagnon, 2016). Notre étude est alors descriptive puisqu'elle vise à donner du sens à un phénomène relativement circonscrit qui est celui du changement de notation et à montrer les perceptions des personnes participantes relativement à ce changement.



Échantillon

Notre échantillon (n=103) est de convenance (voir Tableaux 1 et 2), étant donné que les personnes étaient libres d'y répondre et nous ne prétendions pas à une généralisation des résultats. Cela dit, l'échantillon nous semble plutôt représentatif considérant la variété et la complémentarité des personnes impliquées, sans oublier un taux de réponse global assez satisfaisant de 42,7% (103 personnes répondantes sur 241 sollicitées). En outre, nous soulignons la participation relativement importante des directions d'établissement (DIR) ou des PSUP qui encadrent plusieurs PS, ce qui explique un nombre moindre relativement aux PS ou aux PEA.

Tableau 1 : Répartition des personnes répondantes en fonction de leur rôle dans le stage

Rôle	Total
Personnes stagiaires (PS)	40
Personnes enseignantes associées (PEA)	37
Personnes superviseuses (PSUP)	18
Directions d'école (DIR)	8
Total	103

Il faut également signaler la répartition des personnes répondantes selon le campus universitaire (voir Tableau 2), puisque les stages au secondaire ne sont offerts qu'à Gatineau (n=21) et que la participation de personnes impliquées dans les stages au préscolaire/primaire est plus importante à Gatineau (n=51) qu'à Saint-Jérôme (n=31).

Tableau 2 : Répartition des personnes répondantes selon le programme et le campus universitaire

Lieu	Préscolaire/ primaire	Secondaire	Total
Gatineau	51	21	72
Saint-Jérôme	31	0	31
Total	82	21	103

Instrument de collecte des données et déroulement

Une fois le stage II complété (de septembre à novembre 2018) et les évaluations remises par les PSUP, nous avons envoyé un questionnaire en ligne afin de recueillir les commentaires de toutes les personnes impliquées durant ces stages (entre décembre 2018 et janvier 2019). Le questionnaire était composé de deux parties avec des embranchements (questions conditionnelles) : 1) une vingtaine d'énoncés différenciés selon le rôle des personnes répondantes (PS, PSUP, PEA, DIR), avec une échelle d'appréciation de Likert



à 4 niveaux («tout à fait en désaccord», «un peu en désaccord», «un peu en accord» et «tout à fait en accord»); et 2) trois à huit questions ouvertes sur des thèmes spécifiques (clarté de la grille d'évaluation, précision des critères d'évaluation des travaux écrits, etc.), encore une fois différenciés selon le rôle.

Par exemple, lorsqu'une personne se connectait au sondage, elle devait indiquer en premier lieu son rôle, c'est-à-dire une PS, PSUP ou autre. Ce rôle dirigeait automatiquement les personnes vers un questionnaire différencié. Les PS avaient des énoncés sur leur degré de motivation, d'anxiété ou de leur appréciation des rétroactions reçues. Les PSUP et PEA avaient plutôt des énoncés sur leurs habiletés d'accompagnement, la convivialité des modalités d'évaluation ou sur leur appréciation de l'engagement des PS, par exemple.

Stratégies d'analyse des données

Les données ont été recueillies via le questionnaire en ligne et ont ensuite été importées dans Excel. Nous avons procédé à deux types d'analyse. Dans un premier temps, les énoncés associés à des échelles de Likert ont été compilés pour réaliser une analyse statistique descriptive (fréquences des niveaux de l'échelle Likert pour chaque énoncé et selon chaque catégorie de participants).

Dans un deuxième temps, les questions ouvertes ont été analysées qualitativement selon la catégorie de participants à l'aide d'une grille de codage inductive (Blais et Martineau, 2006). Cette grille a été élaborée en deux temps. Premièrement, nous avons créé des codes sur la base de défis et de bénéfices qui étaient anticipés avant la transition et qui avaient émergé lors des consultations initiales en 2016 et 2018. D'ailleurs, ces défis/bénéfices étaient pour certains déjà documentés par quelques recherches, dont la centration sur le développement de compétences (Caron et Portelance, 2012; Malo, 2011), la réduction de l'anxiété (Brophy, 2013; Fontaine, 2001) ou la réduction des problèmes d'uniformité d'évaluation entre les personnes évaluatrices (Guillemette et l'Hostie, 2011). Deuxièmement, suivant l'analyse des données, plusieurs codes se sont ajoutés de manière émergente relativement aux réponses obtenues. Ce codage émergent nous a permis d'infirmer ou de confirmer des défis ou des bénéfices initialement envisagés par les personnes impliquées dans les stages, mais également d'identifier d'autres défis ou bénéfices à la suite de l'expérimentation des nouveaux outils d'évaluation et de la nouvelle notation.

Notre grille de codes finale comporte alors douze défis et quatorze bénéfices (voir annexes I et II), dont un aperçu est présenté dans le tableau 3. Une personne de notre équipe a procédé à un premier codage émergent en identifiant des réponses typiques ou atypiques selon nos codes initiaux. Nous avons ensuite utilisé une portion des réponses (environ 20% du corpus), afin de procéder à un accord interjuge pour valider ce premier codage. Cet exercice nous a conduit à préciser notre compréhension commune et à créer de nouveaux codes pour les défis et les bénéfices qui ont émergé.



Finalement, les trois personnes chercheuses ont révisé la validité interne de chaque code et nous avons croisé les analyses pour assurer la validité du codage, qui a été finalisé par des échanges menant à un consensus.

Tableau 3 : Exemples de codes selon les défis ou les bénéfices déclarés

4 – Réduire anxiété (bénéfice)	Susciter la motivation des étudiants et réduire l'anxiété.
5 – Limiter comparaison (bénéfice)	Limiter la comparaison (ou la compétition) entre les stagiaires.
B – Injustice (défi)	Cette notation peut faire en sorte qu'on ne puisse pas « discriminer » les bons étudiants des moins bons, ce qui désavantage les « bons » étudiants. Injustice, impossibilité de se comparer ou se démarquer.
C – Succès facile (défi)	Il sera facile d'avoir succès et/ou difficile de faire échouer un étudiant. Niveaulement par le bas.

Principaux résultats

Nous présentons ci-après les principaux résultats issus de l'analyse des données recueillies à l'aide du questionnaire. La première section s'attarde aux données quantitatives des questions à échelle de Likert. La seconde section s'attarde aux réponses qualitatives obtenues dans les questions ouvertes. D'emblée, il convient de signaler que puisque les données ne présentaient pas de divergences importantes en fonction du programme de formation (préscolaire/primaire versus secondaire) ou du campus d'attache des personnes répondantes (Gatineau versus Saint-Jérôme), nous ne tiendrons pas compte de ces variables dans la présentation des résultats. De plus, par souci de concision, nous ne reviendrons pas systématiquement sur les données spécifiques relatives à chaque type d'acteur. Les données sont plutôt présentées globalement, selon les convergences ou les divergences observées dans les résultats, selon les types d'acteurs.

Fréquence des énoncés selon l'échelle d'appréciation en fonction des rôles

Les résultats qui suivent font référence aux énoncés qui ont cumulé le plus d'accords (« un peu d'accord » et « tout à fait d'accord ») ou de désaccords (« un peu en désaccord » ou « tout à fait en désaccord »), et ce, en fonction des rôles des personnes répondantes. Pour l'ensemble des personnes impliquées dans les stages, nous pouvons relever plusieurs bénéfices anticipés qui sont confirmés, soit la possibilité de faire des erreurs durant le stage et ne pas voir sa note littérale affectée immédiatement (n=81), une augmentation de la motivation à s'engager dans le stage (n=71), ainsi que l'identification aisée des forces et des défis de la PS par l'entremise de commentaires qualitatifs (n=64). Pour les PS spécifiquement, la notation succès/échec a pour conséquence de moins se comparer entre elles (n=35), de prendre connaissance de commentaires qualitatifs plus clairs (n=35) et de mieux se concentrer sur le développement de compétences professionnelles (n=33). Du côté des personnes formatrices (PEA et PSUP), elles notent que les PS sont plus enclines à parler de leurs difficultés ou des défis rencontrés (n=49), que les PS présenteraient également plus d'initiative et d'ouverture (n=47),



sans oublier qu'il y aurait moins de tensions et de conflits entre leurs fonctions d'évaluation et celle d'accompagnement (n=40). Par ailleurs, pour les personnes formatrices, malgré la prise d'initiative reconnue, les PS n'expérimentent ou n'innovent pas autant qu'attendu. De plus, les PSUP n'ont pas vraiment relevé un des bénéfices anticipés, soit celui de favoriser davantage une évaluation collaborative et complémentaire avec les PEA.

Le questionnaire permet également de confirmer certaines des préoccupations initiales relatives au changement de notation. Pour l'ensemble des personnes impliquées, la notation succès/échec pose la difficulté de se démarquer des autres (n=49) et plusieurs estiment qu'il est plus facile désormais d'obtenir la mention succès (n=55). Certaines PS perçoivent encore un manque d'harmonisation dans les pratiques d'évaluation des PSUP (n=26). Cela dit, les PS ont peu manifesté la préoccupation de moins s'investir dans le stage et selon l'ensemble des personnes répondantes, la notation succès/échec ne génère pas autant de stress ou d'anxiété qu'une notation quantitative pour les PS.

Commentaires qualitatifs sur les outils et modalités de stage, les aspects positifs et les défis de l'évaluation succès/échec

Les résultats suivants découlent de données recueillies sous la forme de questions ouvertes pour lesquelles les personnes participantes à la recherche ont indiqué leurs commentaires concernant les outils et modalités de stage. Pour quelques PS du préscolaire/primaire, les grilles repères pour les soutenir dans la rédaction de leurs travaux de stage sont spécifiquement jugées utiles (n=17). Selon certaines personnes formatrices, les grilles d'évaluation fournies sont faciles (n=18), mais parfois longues à compléter (n=16). Elles considèrent également que les deux dernières évaluations (visites d'observation) sont peut-être trop rapprochées (n=14). Ensuite, pour l'ensemble des acteurs du stage interrogés, les grilles d'évaluation de stage sont claires (n=51), mais peuvent également paraître répétitives (n=25).

Par le biais d'autres questions ouvertes, les personnes participantes à la recherche ont offert leur opinion concernant les aspects positifs et les défis de l'évaluation succès/échec. Divers aspects positifs sont soulignés par celles-ci. Des PS indiquent que ce type d'évaluation limite la comparaison entre elles et leurs collègues (n=19), qu'il réduit les écarts de jugement entre les personnes formatrices pour les évaluations (n=5) et qu'il permet une plus grande innovation de leur part (n=11). Par exemple, en lien avec l'uniformité dans la manière d'évaluer des diverses personnes formatrices, une PS indique : *« Cette notation élimine les mauvaises représentations des milieux et les disparités entourant les méthodes d'évaluation des enseignants associés et des superviseurs. »* Concernant l'expérimentation de nouvelles pratiques et le droit à l'erreur, une PS mentionne que ce type d'évaluation : *« donne la possibilité de prendre des risques sans qu'il y ait de répercussions majeures »*. Du côté des personnes formatrices, elles considèrent que les nouveaux outils d'évaluation sont relativement simples à compléter (n=15). Une PEA remarque ceci : *« Plus facile à évaluer et à avoir une appréciation globale*



du stage avec les compétences discriminantes⁷.» Enfin, autant du point de vue des personnes formatrices que de celui des PS, les nouveaux outils favorisent le développement des compétences professionnelles chez les PS (n=23) et leur permettent de réduire leur niveau d'anxiété (n=46). À ce sujet, une PSUP indique d'ailleurs que les outils engendrent: «[...] moins de pression pour les étudiantes, moins d'anxiété de performance.»

Certains défis concernant les nouveaux outils d'évaluation sont ciblés par les membres de la triade de stage. Quelques PS souhaiteraient pouvoir se situer plus clairement par rapport aux exigences et attentes de leurs formateurs (n=11). Une PS explique qu': «[...] il serait bien d'avoir des repères plus précis. Par exemple, savoir si l'on correspond plus à un A+ ou si on a plus un D», ce qui correspondrait en fait à un retour à la notation littérale. Certaines personnes accompagnatrices craignent que le stage avec notation succès/échec ne soit pas pris au sérieux par les PS et que leur rapport aux exigences du stage s'en trouve affecté par un manque de rigueur de leur part (n=9). À ce propos, une PEA indique: «J'ai peur que les étudiants mettent moins d'efforts. Que ceux-ci se disent que la qualité est moins nécessaire.». Certaines indiquent que la nouvelle notation n'envoie pas un message clair aux PS par rapport à leur résultat et qu'elle ne permet pas l'amélioration d'un stage à l'autre (n=7). Plusieurs des personnes formatrices suggèrent de travailler les outils d'évaluation, entre autres afin de les rendre disponibles en version électronique ou encore de les abrégier (n=31). Pour quelques acteurs du stage, l'un des défis concernant les nouveaux outils d'évaluation est que la notation succès/échec ne permet pas de «discriminer» les bonnes PS des moins bonnes, ce qui peut les désavantager (n=15), ce qui, encore une fois, s'inscrit directement dans une logique de performance et de comparaison entre les PS. Une PSUP mentionne d'ailleurs que: «[...] toutes celles qui obtiennent une mention succès sont dans le même sac et [que] les meilleures ne peuvent ressortir du lot». De plus, ce type de notation n'offre pas assez de nuances selon plusieurs et n'est pas assez précis afin de décrire le niveau de compétence des PS (n=23). À ce propos, une PEA énonce que: «[...] le défi est de vraiment prendre le temps de se questionner sur tous les aspects de la compétence pour décider si [une PS] l'a réussie ou non.»

Discussion

Au regard des intentions sous-jacentes au changement de notation dans les stages, les résultats de cette étude permettent d'abord de confirmer que selon la perspective des acteurs impliqués, il est possible de constater une réduction du stress et de l'anxiété des PS, quoique ce bénéfice aurait pu être évalué grâce à des questionnaires validés, afin de limiter les biais. Plusieurs acteurs jugent aussi qu'il est possible d'opérer une centration plus grande sur le développement des compétences professionnelles, au détriment de simples buts de performance, un aspect relevé par Portelance et Caron

7. Les compétences discriminantes sont celles dont une maîtrise suffisante doit absolument être atteinte pour qu'il y ait réussite du stage en question. Elles varient en fonction des stages, selon une logique de progression dans le cheminement.



(2017). Un bon nombre de personnes formatrices soutiennent en outre que les PS ont plus tendance à leur parler de leurs difficultés ou des défis rencontrés en stage. Il semble ainsi que « [...] lorsque [la PS] est conscient[e] de se trouver en formation, et non seulement en évaluation, [elle] se sent davantage à l'aise pour poser des questions à ses différents accompagnateurs » (Lapointe et Guillemette, 2015, p.210). Dans ce sens, plusieurs PEA et PSUP reconnaissent vivre moins de tensions entre leurs rôles d'évaluateur et d'accompagnateur, un aspect important à considérer dans le travail de supervision selon Colognesi *et al.* (2018), de même que Maes *et al.* (2018).

Par ailleurs, il appert que l'harmonisation des pratiques d'évaluation des PEA et des PSUP demeure un enjeu. Des formateurs jugent que nos outils ne sont pas suffisamment précis, révélant en quelque sorte leur besoin d'un encadrement plus important. Or, dans cette perspective, il convient de se demander quelle place doit être laissée à l'autonomie et au jugement professionnel des personnes formatrices (Maes *et al.*, 2019; Mottier Lopez et Allal, 2008), si tout est dicté et critérié dans les moindres détails. D'un autre point de vue, les outils d'évaluation sont jugés à la fois clairs et faciles à remplir, mais trop longs à compléter et redondants selon certains. Toutefois, les commentaires qualitatifs et les justifications sur lesquelles s'appuient le jugement professionnel sont nécessaires en vue d'accompagner les PS et non seulement d'évaluer (Portelance et Caron, 2017). Aussi, si les PS continuent de déplorer le manque d'uniformité dans l'évaluation, cela témoigne-t-il du manque de reconnaissance de l'expertise variée et de la prise en compte du contexte dans le jugement professionnel des personnes formatrices (Maes *et al.*, 2019; Mottier Lopez et Allal, 2008; Portelance et Caron, 2018)? Une étude approfondie des perceptions des stagiaires à cet égard par des entrevues serait d'ailleurs très intéressante en ce sens.

Force est aussi de constater que pour quelques personnes, le « degré » de succès demeure une préoccupation importante. Certaines PS et PEA considèrent qu'il n'y pas assez de nuances dans la notation succès/échec pour « qualifier le succès ». Des PS estiment qu'il est difficile de se situer précisément par rapport aux exigences ou de se démarquer, mais on peut se demander à quel point cela est-il nécessaire? En outre, la croyance d'un succès plus « facile » en contexte d'évaluation succès/échec demeure assez répandue. Si les personnes formatrices jugent qu'il y a moins de tensions entre les rôles d'évaluateur et d'accompagnateur, un changement de paradigme s'opère, mais semble lent : plusieurs commentaires sont ambivalents ou souhaitent un retour en arrière et cela laisse penser que la logique normative d'action et de performance dans l'évaluation (Portelance et Caron, 2017) demeure tenace et prévaut pour certains. Pourtant, si tout en stage est soumis à une note, on s'éloigne de la visée de développement professionnel continu et au droit à l'erreur (Lapointe et Guillemette, 2015). Et cela explique peut-être d'ailleurs pourquoi des personnes formatrices ont indiqué que les PS n'expérimentent ou n'innovent pas autant qu'attendu. En effet, s'il y a trop d'évaluations formelles, cela peut avoir « des conséquences négatives sur certains aspects du stage comme l'expérimentation de nouvelles stratégies, qui relèvent de la créativité et de l'innovation » (Lapointe et Guillemette,



2015, p.209), car les PS restent alors campées dans des pratiques menant selon elles à des conséquences positives. Certaines études révèlent même que des pratiques de supervision axées sur l'autorité et l'évaluation, où les PS se situent plutôt dans un rôle de soumission, ont tendance à influencer négativement la perception qu'elles ont de l'enseignement comme profession, plutôt que de favoriser l'*empowerment*, l'autonomie et la prise de décision (Katz et Isik-Ercan, 2015).

Conclusion

Pour terminer, rappelons que cette étude s'appuie sur les perceptions et les pratiques déclarées de divers acteurs impliqués dans la formation à l'enseignement, avec toutes les nuances et biais que cela implique. L'échantillon de convenance limite la généralisation des résultats, bien que tous les types d'acteurs aient ici été consultés et que nous puissions nous réjouir d'un taux de réponse assez important pour le questionnaire.

Considérant les résultats présentés et les interprétations que nous pouvons en faire, nous demeurons à ce jour avec certains questionnements. Tout d'abord, nous continuons de penser que la concertation entre les acteurs, notamment entre le milieu universitaire et scolaire, est essentielle, quoique la participation soit inégale, même si les modalités de concertation sont nombreuses et variées (rencontres en présentiel, consultation en ligne, etc.). Il faut également mentionner que la participation du milieu scolaire se fait en sus de la charge de travail normale des personnes concernées, ce qui en fait un engagement supplémentaire en temps et en énergie. L'enjeu est d'identifier de quelles manières il convient de favoriser une véritable collaboration s'appuyant sur « un effort collectif vers la réalisation d'un but commun et dans un processus de prise de décision partagée » (Portelance et Caron, 2018, p.225).

Concernant les outils d'évaluation développés, doit-on réellement les alléger ou alors assurer une meilleure formation des PEA et des PSUP pour réussir à surmonter les défis inhérents à l'harmonisation des pratiques évaluatives? Les compétences attendues des formateurs de stagiaires nous indiquent que ceux-ci doivent être en mesure de « guider [la PS] dans le développement des compétences professionnelles, par une observation rigoureuse, une rétroaction constructive et une évaluation continue et fondée » (Portelance *et al.*, 2008, p.6), ce qui mobilise la capacité de justifier l'évaluation par de riches commentaires qualitatifs. Plusieurs chercheurs soulignent d'ailleurs l'importance de la formation des formateurs, afin qu'ils développent un répertoire varié d'habiletés mentales (Mena *et al.*, 2017), en vue de répondre aux besoins diversifiés et évolutifs des PS, mais aussi de leur permettre davantage de développer une réflexion autonome sur leur pratique (Crasborn *et al.*, 2008; Hennissen *et al.*, 2011), un apprentissage essentiel selon Svojanovsky (2017). Les personnes formatrices participantes à notre étude estiment pourtant ne pas avoir besoin de formation supplémentaire relative à l'implantation de modalités d'évaluation succès/échec en stage, malgré le changement de paradigme évaluatif favorisant une



évaluation axée davantage sur l'accompagnement et la formation. En outre, cela nous semble remettre en cause explicitement la collaboration et la concertation entre tous les acteurs, si plusieurs d'entre eux ne reconnaissent pas ce changement de paradigme.

D'ailleurs, un des enjeux importants de la formation des formateurs de PS est que celle-ci n'est généralement pas obligatoire et que seules les personnes volontaires y participent. Comment peut-on alors s'assurer que les PEA et PSUP possèdent toutes les compétences et habiletés nécessaires à l'accompagnement des stagiaires (Portelance *et al.*, 2008), notamment dans une perspective d'évaluation succès/échec qui s'appuie largement sur leur jugement professionnel? Comment peut-on également contribuer à déconstruire certaines croyances ou idées reçues sur la notation succès/échec? Par exemple, le succès «facile» ou la crainte du manque d'engagement des PS demeure une croyance tenace pour certains de nos participants. Pourtant, la grande majorité des personnes répondantes de notre étude relèvent une augmentation de la motivation des PS à s'engager dans leur stage. Afin de s'assurer de la qualité de la formation réalisée en milieu de pratique, la concertation demeure la voie à privilégier, mais également une discussion authentique sur les représentations de toutes les personnes impliquées. Cela se réalise sur un long terme et lorsque les personnes concernées s'y engagent librement.

Quoiqu'il en soit, les résultats mis en lumière sont prometteurs en termes de bénéfices perçus par l'ensemble des acteurs et nous encouragent à poursuivre nos efforts à accompagner ce processus de changement auprès des personnes concernées.



Références

- André, B. et Zinguinian, M. (2017). L'absence de cadre comme obstacle dans l'évaluation des stagiaires par les formateurs de terrain dans les formations à l'enseignement. *Phronesis*. <https://www.erudit.org/en/journals/phro/2017-v6-n4-phro03514/1043977ar/>
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bourgeon, G. (1979). *Sociopédagogie de l'alternance* (vol.1). Maurecourt.
- Brophy, J. (2013). *Motivating students to learn* (3^e éd.). Routledge.
- Caires, S., Almeida, L. et Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European journal of teacher education*, 35(2), 163-178.
- Caron, J. et Portelance, L. (2012). Appropriation et intégration des changements en éducation par des enseignants associés dans leurs pratiques de formation des stagiaires. *Éducation et francophonie*, 50(1), 176-193.
- Chaubet, P. (2010). Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive : d'un modèle théorique à son opérationnalisation. *Éducation et francophonie*, 38(2), 60-77. <https://dx.doi.org/10.7202/1002164ar>
- Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2017). Le processus de coévaluation entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1-27.
- Colognesi, S., Lenoir, G. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). Approcher le genre « agir superviseur » : quand des superviseurs expliquent ce qu'ils font pour accompagner leurs stagiaires. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 4(2), 27-46.
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F.A.J. et Bergen, T. (2008). Promoting versatility in mentor teachers' use of supervisory skills. *Teaching and teacher education*, 24, 499-514.
- Dierkens, C. (2011). Évaluer la progression d'un stagiaire futur enseignant. Dans F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p. 35-68). Presses de l'Université du Québec.
- Eksi, G.Y. et Yakisik, B.Y. (2016, juin). To be anxious or not: student teachers in the practicum. *Universal journal of educational research*. https://www.researchgate.net/publication/309709872_To_Be_Anxious_or_Not_Student_Teachers_in_the_Practicum
- Fontaine, S. (2001). Should medical student assessment be by standards or by rank? *New Zealand medical journal*, 114(1135), 315-316.
- Fortin, M.F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Education.
- Guillemette, F. et L'Hostie, M. (2011). *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement*. Presses de l'Université du Québec.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F.A.J. et Bergen, T. (2011). Clarifying pre-service teacher perception of mentor teachers' developing use of mentoring skills. *Teaching and teacher education*, 27, 1049-1058.
- Katz, L. et Isik-Ercan, Z. (2015). Challenging points of contact among supervisor, mentor teacher and teacher candidates: conflicting institutional expectations. *Pedagogies : an international journal*, 10(1), 54-69.
- Lapointe, J.-R. et Guillemette, F. (2015). L'évaluation des stages par les acteurs de la formation pratique : modalités, supervision, évaluation et guide de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 41 (2), 199-217.
- Lebel, C. (2009). L'interprétation d'un référentiel en situation d'évaluation. *Les dossiers en sciences de l'éducation*, (22), 41-52.
- Leroux, M., Laflamme, D. et Vivegnis, I. (2019). Mise en œuvre d'un dispositif d'alternance en formation à l'enseignement : entre finalités et perceptions des apprenants. *Éducation & formation*, e-314, 57-68.
- Leroux, M. et Portelance, L. (2018). Les initiatives du milieu universitaire et du milieu scolaire pour favoriser la préparation à la transition vers l'insertion dans la profession enseignante : vers une alternance intégrative? Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais, C. et A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel propice à l'exploration de problématiques et d'objets diversifiés* (p. 247-271). Presses de l'Université du Québec.
- Leroux, M. et Vivegnis, I. (2019). Cercle pédagogique et analyse de cas : dispositifs complémentaires de réflexion collective au cœur de la formation initiale des enseignants. *Formation et profession*, 27(2), 58-73. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.506>
- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). « Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier » : une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants? *Éducation & formation*, 308(1), 95-106.



- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 42 (1), 35-61. <https://doi.org/10.7202/1066597ar>
- Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage: une dynamique de transformations de son répertoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 237-255. <https://doi.org/10.7202/1008985ar>
- Mena, J., Hennissen, P. et Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: the influence of mentoring. *Teaching and teacher education*, 66, 47-59.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) (2008). *La formation à l'enseignement: Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Bibliothèque nationale du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/FormationEnsFormMilieuPratique_f.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation: un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17360>
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire: de l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.605>
- Portelance, L. et Caron, J. (2017). Logique du stagiaire dans son rapport à l'évaluation. *Phronesis*, 6(4), 85-98. <https://doi.org/10.7202/1043983ar>
- Portelance, L. et Caron, J. (2018). Un objet de tension en contexte d'alternance: l'évaluation des apprentissages du stagiaire. Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais, C. et A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance: vers la définition d'un noyau conceptuel propice à l'exploration de problématiques et d'objets diversifiés* (p. 217-236). Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *Cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires* (version abrégée) [rapport de recherche]. MELS-Universités.
- Svojanovsky, P. (2017). Supporting student teachers' reflection as a paradigm shift process. *Teaching and teacher education*, 66, 338-348. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.001>
- 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* (p. 61-86). Les Presses de l'Université Laval.
- Tourmen, C. (2015). L'évaluation des compétences professionnelles: apports croisés de la littérature en évaluation, en éducation et en psychologie du travail. *Mesure et évaluation en éducation*, 38(2), 111-144.
- Vacher, Y. (2017). Évaluation, norme et accompagnement: effets d'un dispositif de développement de l'analyse réflexive des professeurs stagiaires en enseignement. *Phronesis*, 6(4), 114-130. <https://doi.org/10.7202/1043985ar>
- Vanhulle, S., Merhan, F. et Ronveaux, C. (2007). *Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants: un état de la question*. De Boeck.

Remerciements

Nous tenons à remercier les participants à nos diverses activités de consultation et de concertation, de même que la branche de l'Université du Québec du Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE-UQ) pour sa contribution financière.



Annexe I. Bénéfices de l'évaluation succès/échec en stage

Arguments	Exemples	Nombre de participants
1. Prise en compte des différents contextes de stages	«La notation succès/échec demeure la meilleure solution [...] pour pallier les différents problèmes de notation (mécontentement avec l'enseignant-associé, école très difficile, etc.)» PS196	1
3. Centration sur le développement des compétences (buts, objectifs de stage, incluant le développement des compétences et en opposition à la performance)	«Comme je l'ai dit plus tôt, c'est moins nuisible pour un élève. Parfois, quand un stagiaire avait un C, l'enseignant avait déjà une «mauvaise impression» à l'égard des stagiaires ce qui pouvait leur nuire.» PEA24	24
4. Susciter la motivation des étudiants et réduire l'anxiété	«Moins de pression pour les étudiantes. Moins d'anxiété de performance.» PSUP2	47
5. Limiter la comparaison (ou la compétition) entre les stagiaires	«La notation succès/échec évite la comparaison entre les élèves dans la formation en éducation.» PEA32	26
6. Encourager l'innovation et l'expérimentation de nouvelles pratiques (droit à l'erreur, prise de risques)	«Donne la possibilité de prendre des risques sans qu'il n'y ait de répercussions majeures.» PS23	13
8. Atténuer les conflits de rôles des formateurs (incluant l'atténuation de la pression ou du stress chez les formateurs)	«Le rôle d'accompagnement se fait plus facilement. On peut aller au cœur des problématiques vécues, sans que les étudiantes soient en justification. C'est d'ailleurs pour moi le point le plus important.» PSUP95	3
9. Minimiser le sentiment de jugement des pratiques de l'EA	«Beaucoup moins de stress pour les étudiants et beaucoup plus facile pour les enseignantes associées.» PSUP52	1
10. Atténuer les problèmes d'uniformité (et d'équité) d'évaluation entre les formateurs	«Cette notation élimine les mauvaises représentations des milieux et les disparités entourant les méthodes d'évaluation des enseignants associés et des superviseurs.» PS71	7
11. Favoriser une évaluation collaborative et complémentaire entre les divers formateurs	«J'aime bien recevoir des stagiaires et les superviseurs sont souvent agréables et utiles à travailler avec.» PEA62	2
14. Être en adéquation avec les attentes de l'employeur	«Lors de l'embauche d'un enseignant on regarde ses compétences et non que des résultats...» DIR44	1
15. À condition d'inclure des commentaires (forces, faiblesses)	«Je suis d'avis que réussite/échec documenté dit tout.» DIR44	1
17. Plus grande richesse des commentaires qualitatifs	«Cette notation permet de consacrer plus de temps à l'évaluation formative et qualitative.» PSUP22	2
20. Favoriser l'autoévaluation et l'analyse réflexive (dont l'usage de la vidéoscopie)	«De plus, la stagiaire investit du temps de qualité pour se décrire à travers ses défis et ses forces.» PSUP22	2
22. Plus simple à comprendre ou à évaluer	«Plus facile à évaluer et à avoir une appréciation globale du stage avec les compétences discriminantes.» PEA29	19



Annexe II. Défis de l'évaluation succès/échec en stage

Préoccupations ou écueils	Exemples	Nombre de participants
A. Beaucoup de crédits de la formation pratique (24) ne contribueront pas à la moyenne cumulative. Ce serait donc peu représentatif du volet pratique de la formation initiale. Ne pas reconnaître l'importance des stages dans le cheminement.	«Je pense qu'il est injuste pour les personnes étant meilleures en pratique qu'en théorie de ne pas avoir de note précise et de cote Z pour les stages et les cours pratiques (séminaires). J'aurais préféré avoir une note malgré les avantages de cette mention, afin que mon stage compte pour ma cote Z.» PS66	6
B. Cette notation peut faire en sorte qu'on ne puisse pas «discriminer» les bons étudiants des moins bons, ce qui désavantagerait les «bons» étudiants. Injustice, impossibilité de se comparer/démarquer.	«Toutes celles qui obtiennent une mention succès sont dans le même sac et les meilleures ne peuvent ressortir du lot.» PSUP49	16
C. Il sera facile d'avoir succès et/ou difficile de faire échouer un étudiant. Nivèlement par le bas.	«Selon moi, moins d'étudiants feront face à l'échec...» PSUP84	5
D. Les stages ne seront pas pris au sérieux par les étudiants. Le rapport des étudiants aux exigences du stage s'en trouvera affecté, car ils font preuve de moins de rigueur lorsque l'évaluation utilise une notation S/E. Travail et effort minimum.	«J'ai peur que les étudiants mettent moins d'efforts. Que ceux-ci se disent que la qualité est moins nécessaire.» PEA38	12
E. Si on recourt à la notation «succès ou échec», il y aura un travail important à faire par rapport aux outils d'évaluation, à nos balises (amélioration des modalités et des outils, changement de pratique)	«J'en ai beaucoup écrit, mais d'autres ne prendront pas tout ce temps pour préciser leurs observations.» PEA35	49
G. Il semble qu'il n'y ait pas beaucoup de demandes à cet effet, ni dans les enquêtes du Département/Module ni dans les recommandations du CAPFE. Pas de besoin de changer, les lettres conviennent.	«Je préfère lorsque le stage est évalué en pourcentage.» PS21	4
H. Pas de nuances dans le S/E, pas assez précis, ne décrit pas assez bien le niveau de compétence.	«Le défi est de vraiment prendre le temps de se questionner sur tous les aspects de la compétence pour décider si un élève l'a réussi ou non.» PEA24	26
I. N'envoie pas un message clair aux étudiants par rapport à la note (ceux qui passent juste ou qui ont des besoins particuliers), ne permet pas l'amélioration (un stage à l'autre).	«Mes notes en classe ne représentent pas ma capacité à enseigner aux enfants. Je veux avoir une note en stage.» PS98	11
J. Ne permet pas de se situer par rapport aux exigences et attentes.	«[...] il serait bien d'avoir des repères plus précis. Par exemple, savoir si l'on correspond plus à un A+ ou si on a plus un D.» PS69	14
K. Ne favorise pas la motivation, le dépassement de soi, la fierté.	«Garder une motivation pour les étudiants très forts.» PS64	9
O. Indifférence	«Je n'en ai pas vu selon ma perspective. J'ai trouvé que mon stagiaire aurait aussi bien travaillé et aurait vécu autant de stress même s'il avait eu une note à la fin de son stage.» PEA28	1
P. Ce sera plus facile d'obtenir un échec	«Si le superviseur de nous aime pas, il peut mettre un échec sans justification mathématique...» PS15	2





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

Mylène BEAULIEU¹ (Université du Québec à Montréal, Canada), **Yves CHOCHARD**² (Université du Québec à Montréal, Canada), **Annie DUBEAU**³ (Université du Québec à Montréal, Canada), **Camille JUTRAS-DUPONT**⁴ (Université du Québec à Montréal, Canada) et **Isabelle PLANTE**⁵ (Université du Québec à Montréal, Canada)

La correspondance concernant cet article devrait être adressée à Mylène Beaulieu, Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, Succursale Centre-Ville, Montréal (Québec), Canada, H3C 3P8. E-mail: beaulieu.mylene@uqam.ca

Note des auteurs - Les auteurs tiennent à remercier Lucio Negrini, Ph.D., Département d'enseignement et d'apprentissage, University of Applied Sciences and Arts of Southern en Suisse, pour la transmission des instruments de mesure originaux et Jill Vandermeersch pour son aide dans l'analyse des données. Cette recherche a été financée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) et ne constitue pas un produit du CRSH.

Cet article présente 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.

Mots-clés: Stage en milieu de travail, qualité des stages, formation professionnelle, alternance travail-études, instrument de mesure

1. Contact : beaulieu.mylene@uqam.ca

2. Contact : chochard.yves@uqam.ca

3. Contact : dubeau.annie@uqam.ca

4. Contact : jutras-dupont.camille@uqam.ca

5. Contact : plante.isabelle@uqam.ca



Introduction

Au Québec, la formation professionnelle (FP) a pour mandat de former les prochaines générations de travailleurs en offrant une formation spécialisée dans divers domaines d'études. Ces formations préparent adéquatement l'élève à intégrer le marché du travail en lui permettant de développer différentes compétences et d'obtenir une qualification non seulement reconnue par l'état, mais également par le marché du travail (Compétences Québec, 2020 ; Misiorowska, Potvin & Arcand, 2019). Depuis les années 60, l'apprentissage d'un métier de la FP, associé au 3^e niveau de formation de la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE, UNESCO, 2013), s'effectue dans des centres de formation professionnelle (CFP) en intégrant de courtes périodes d'enseignement théoriques à l'intérieur de longues périodes d'enseignement pratiques. Qui plus est, plusieurs programmes intègrent la formule pédagogique de l'alternance travail-études afin d'assurer un meilleur arrimage entre la formation proposée et l'exercice du métier convoité. La formule la plus fréquente se définit comme une alternance intégrative centrée sur le développement partiel ou total de compétences en milieu de travail conformément aux objectifs d'apprentissage prescrits par le programme d'études (Mazalon, Gagnon & Roy, 2014). Ainsi, sur le plan organisationnel, le stagiaire accueilli dans le milieu de travail, un minimum de 20 % de la durée du programme d'études, maintient un statut d'élève et est encadré par un superviseur qui lui explique les tâches à réaliser, vérifie la qualité du travail accompli, développe et évalue ses compétences, son attitude et sa motivation (Gagnon, 2019). Les stages constituent des expériences de formation vécues en contexte réel, soit celui du milieu du travail, et ils permettent au stagiaire d'observer des travailleurs expérimentés, de vérifier la justesse de ses perceptions à l'égard de ceux-ci et de la pratique du métier, de mettre en œuvre les compétences développées pendant sa formation, de développer de nouvelles compétences ou de faciliter son insertion sur le marché du travail (Hardy & Parent, 2003 ; Giret & Issehnane, 2012). Comme ailleurs dans le monde, l'alternance travail-études est fortement encouragée par le gouvernement québécois (Gouvernement du Québec, 2018) pour favoriser la formation et le développement des compétences de la main-d'œuvre. Ces stratégies s'inscrivent dans un mouvement international de promotion des stages qui émanent notamment de la rencontre du G20 de 2012 et dont les recommandations sur l'emploi visent « à amplifier le nombre, la qualité et l'image des stages » (Steedman, 2014, p. 1) via des efforts de collaboration entre les milieux de travail, les syndicats et les CFP (Hart, 2015). Le rapprochement entre la FP et le monde du travail par le biais des stages est ainsi considéré comme un vecteur pertinent pour répondre aux problématiques de pénurie de main-d'œuvre qualifiée, puisque ces stages constituent des expériences formatrices et un complément à l'apprentissage scolaire.

Les recherches sur le sujet des stages en alternance travail-études ont montré qu'il existe une diversité importante dans les modalités d'organisation de ceux-ci, qu'il s'agisse de l'accompagnement des stagiaires effectué par les enseignants (Gagnon, 2016, 2018, 2019, 2020 ; Hardy & Ménard, 2002) ou de l'encadrement réalisé par les formateurs en milieu de travail (Chevrier,



2006 ; Hardy & Ménard, 2002 ; Hardy & Parent, 2000 ; Mazalon, Gagnon, Boucher & Roy, 2011 ; Mazalon, Gagnon & Roy, 2014 ; Roy, 2015 ; Roy, Mazalon & Gagnon, 2017). Toutefois, un stage de qualité serait plus bénéfique sur le plan de la réussite scolaire des élèves de la FP et de leur insertion sur le marché du travail qu'un stage qui ne remplirait pas ces critères (Chochard & Gilles, 2017 ; Giret & Issehnane, 2012 ; Dubeau *et al.*, sous presse ; RQuODE, 2016). Ainsi, une conceptualisation théorique sur le plan de la qualité permettrait que les stages offerts en alternance travail-études soient mieux alignés avec les programmes d'études et qu'ils favorisent la réussite des élèves de la FP (Gagnon, 2008, 2018), nonobstant les modalités d'organisation préconisées par les milieux.

Concrètement, cette définition théorique de la qualité des stages serait utile pour les acteurs des milieux de pratique lors de la mise en œuvre de l'alternance travail-études. Notamment, lors de la conception du guide de stage pour les élèves, des ententes de stage avec les entreprises, des calendriers de stage, des grilles d'appréciation des compétences des élèves, etc. Sur le plan scientifique, une telle conceptualisation théorique permettrait de construire des outils pour examiner de la qualité des stages dans le cadre d'une FP afin de mieux comprendre leur rôle dans l'expérience de formation des élèves. Malheureusement, la définition théorique de la qualité des stages offerts en milieu de travail et de ses dimensions de même que les instruments permettant de la mesurer, qui sont destinés spécifiquement à une clientèle d'élèves francophones et qui sont adaptés à la réalité de la FP québécoise, demeurent inexistantes à notre connaissance. Pour combler ce manque, cet article présente la validation de la version française de l'échelle de mesure de la qualité des stages offerts en milieu de travail (QSMT) et en étudie les qualités psychométriques. La QSMT est destinée à des élèves francophones engagés dans un programme de FP.

Contexte théorique

Afin de mieux comprendre le rôle des stages en entreprise dans l'expérience de formation des élèves de FP, la notion de la qualité des stages offerts en milieu de travail est particulièrement pertinente. Or, comme il sera démontré, celle-ci peut influencer la qualité du cheminement scolaire et l'insertion professionnelle des élèves. Il est donc important de s'intéresser à la conceptualisation de la qualité des stages offerts en milieu de travail de même que de sa mesure afin de dégager les fondements et la pertinence théorique de l'échelle retenue en vue de sa validation en langue française.

Conceptualisation de la qualité des stages offerts en milieu de travail

Un stage de qualité offre aux élèves une réelle expérience professionnelle et vise l'application des connaissances et des compétences acquises en FP de même que le développement de nouvelles compétences. Pour conceptualiser cette définition de la qualité des stages offerts en FP, Negrini, Forsblom, Gurtner et Schumann (2016) s'appuient sur différentes études (p.ex. : Frieling Bernard & Bigalk, 2006 ; Zimmermann, Muller & Wild, 1994 ;



Velten & Schnitzler, 2012; Rausch, 2013; Eraut, 2004; Billett, 1995) et proposent de retenir les quatre dimensions suivantes : «la planification des activités du stage», «le soutien offert pendant le stage», «la complexité et la variété des tâches proposées pendant le stage» et «la rétroaction offerte durant le stage». La dimension de «la planification des activités du stage» réfère au degré de préparation du superviseur et aux paramètres que ce dernier intègre dans sa planification de la formation en milieu de travail (Marzano, Gaddy & Dean, 2000). La planification du stage consiste à convenir des objectifs à poursuivre pendant le stage et à les lier à des activités d'apprentissage. La planification repose sur la prise en compte du niveau de compétence à atteindre au terme du stage de même que sur la communication des attentes, des étapes et des apprentissages à réaliser pendant le stage en milieu de travail (Negrini *et al.*, 2016). La dimension de «soutien pendant le stage» correspond au soutien offert à l'élève par le superviseur en milieu de travail. Ce soutien offert vise à favoriser l'apprentissage du stagiaire et le développement de ses compétences. Pour offrir son soutien au stagiaire, le superviseur peut recourir à diverses stratégies comme expliquer les raisons qui sous-tendent la réalisation d'une tâche, établir des liens entre les explications fournies ou encore offrir la possibilité au stagiaire de réaliser les nouvelles tâches proposées plus d'une fois (*Ibid.*). La dimension de la «complexité et la variété des tâches proposées pendant le stage» réfère au niveau de difficultés des tâches proposées au stagiaire. Celles-ci doivent être suffisamment complexes pour lui permettre de mettre à profit ses connaissances et démontrer ses compétences. Pour ce faire, les tâches confiées au stagiaire pendant le stage doivent être variées et doivent offrir des opportunités d'apprentissage en plus de pouvoir être réalisées de manière autonome (*Ibid.*). Enfin, la dimension de la «rétroaction offerte pendant le stage» correspond aux évaluations et commentaires donnés au stagiaire sur la valeur et la qualité de son travail pendant le stage en milieu de travail. Une rétroaction fréquente, spécifique et appropriée contribue à la préservation et au renforcement de l'estime de soi du stagiaire (Rivard, 2000), alors qu'au contraire, une rétroaction insuffisante peut produire un affaiblissement de la motivation et réduire l'engagement du stagiaire envers le milieu d'accueil (Eraut, 2004). La rétroaction du superviseur peut prendre la forme de renforcements positifs et de commentaires, de même que d'entretiens réguliers entre le stagiaire et son superviseur.

Mesure de la qualité des stages offerts en milieu de travail

Sur la base de cette définition et d'instruments préalablement développés (Thiel & Achterberg, 2006; Velten & Schnitzler, 2012), Negrini et ses collaborateurs (2016) ont développé et validé le *Training Quality at the Workplace Questionnaire*. Cet outil, qui mesure la qualité de la formation offerte en milieu de travail, s'adresse à des stagiaires engagés dans une FP de niveau 3 selon la CITE (UNESCO, 2013). Leur étude de validation a été menée en Suisse auprès d'un échantillon d'apprentis âgés entre 15 et 47 ans et poursuivant un programme de FP en cuisine ou en peinture (N = 225, 57 % femmes). Les auteurs ont procédé au traitement des données par le biais d'analyses



factorielles exploratoire et confirmatoire. La structure factorielle de la version originale en allemand de l'échelle comporte 25 items regroupés en quatre facteurs : «la planification des activités (3 items)», «le soutien offert pendant le stage (7 items)» «la complexité et la variété des tâches (9 items)» et «la rétroaction offerte durant le stage (6 items)». La pertinence théorique du *Training Quality at the Workplace Questionnaire*, la similarité de la population visée par cet instrument, à savoir des élèves réalisant une FP, ainsi que ses propriétés psychométriques ($\chi^2=16,21$; ddl=2; $p<0,001$; CFI=0,97; RMSEA=0,15; SRMR=0,04) ont justifié le choix de cette échelle et de son adaptation en langue française afin de mesurer la qualité des stages offerts en milieu de travail dans le contexte de la FP en alternance travail-études au Québec.

La présente étude

L'objectif de la présente étude est de tester la validité de construit de l'échelle de mesure de la qualité des stages en milieu de travail (QSMT). Partant du modèle incluant les quatre sous-échelles validé par Negrini et ses collègues (2016), un processus de validation a été réalisé afin de mettre à l'essai la structure factorielle et les propriétés psychométriques de la QSMT auprès d'une population d'élèves francophones réalisant une FP au Québec. Dans un premier temps, l'instrument de Negrini *et al.* (2016) a été traduit de la version originale en allemand vers le français et a été adapté au contexte québécois afin de produire une version préliminaire de la QSMT. Dans un deuxième temps, la version préliminaire a été soumise à une validation afin de vérifier la cohérence interne des quatre sous-échelles traduites en langue française. Dans un troisième temps, des analyses exploratoire et confirmatoire de la structure factorielle de la QSMT ont été effectuées. Ces analyses ont abouti à une version validée de la QSMT constituée de trois sous-échelles.

Méthodologie

La préparation de la version préliminaire de la QSMT en langue française s'est déroulée en respectant le processus de validation transculturelle d'un instrument de mesure (Spielberg & Sharma, 1976; Caron, 1999). Suivant les recommandations de Vallerand (1989), la méthode de traduction par un comité d'experts connaissant le domaine de la FP au Québec a été préconisée, limitant les biais d'un seul chercheur. Cette méthode consiste à réunir plusieurs personnes bilingues en vue de l'élaboration d'une première version traduite de l'instrument. Ainsi, les 25 items de la version originale en allemand ont été traduits en français afin d'obtenir une version préliminaire de la QSMT (voir annexe 1). Lors de la passation du questionnaire, les participants devaient indiquer leur degré d'accord sur une échelle de type Likert allant de 1 (ne correspond pas du tout) à 7 (correspond parfaitement) pour chaque item de la QSMT. Une valeur élevée de chaque facteur signifie que la formation en milieu de travail est de bonne qualité alors qu'une faible valeur indique plutôt une faible qualité de la formation en milieu de travail.



Les données proviennent de deux échantillons d'une population composée de 293 élèves (58% hommes) engagés, pendant l'année scolaire 2017-2018, dans un programme de FP en alternance travail-études de courte durée (moins d'un an) et dans lequel étaient incluses au moins deux séquences de stage. Les participants étaient âgés entre 15 à 62 ans ($M = 23,37$; $É.-T. = 8,18$) et provenaient de 13 CFP du Québec dispensant une formation en langue française. La QSMT a été soumise aux élèves à deux reprises, soit au retour du premier stage en milieu de travail (1^{er} temps de mesure) composant le premier échantillon et au retour du dernier stage en milieu de travail (2^e temps de mesure) composant le deuxième échantillon. La passation du questionnaire papier s'est effectuée en salle de classe, sous la supervision de la chercheuse principale ou d'une assistante de recherche. Après avoir transmis les informations concernant l'étude et avoir obtenu leur consentement, les élèves ont rempli individuellement le questionnaire. Le temps moyen de complétion des questionnaires n'a pas excédé 20 minutes. Lorsque nécessaire, la chercheuse principale ou l'assistante de recherche ont répondu aux questions des élèves afin d'assurer le bon déroulement de la collecte de données.

Résultats

Analyse de la fidélité

Le but de la démarche de la validation transculturelle est de reproduire de façon aussi juste que possible chacun des items de la version originale de l'instrument de mesure. Cette phase d'évaluation permet d'étudier la valeur de la version préliminaire de sorte à obtenir une seule version française expérimentale de l'instrument (Vallerand, 1989). Il est possible de juger de la fidélité d'un instrument en ayant recours à l'utilisation de la méthode test-retest (Haccoun, 1987). Cette méthode consiste à vérifier les relations possibles entre les versions en allemand et en français de l'instrument de mesure et de comparer l'ampleur de ses corrélations. Pour atteindre ce but, les indices de cohérence interne tels que le calcul du coefficient alpha de Cronbach et les propriétés de stabilité temporelle sont les principaux indices de fidélité utilisés en sciences de l'éducation (voir Taber, 2018). Le calcul du coefficient alpha de Cronbach permet d'évaluer le degré avec lequel les items corrélerent entre eux. Selon Nunally (1978), un alpha de Cronbach équivalent à 0,70 est souhaitable puisqu'il représente le seuil de fiabilité minimum retenu et permet objectivement de maintenir une sous-échelle. Plus les pointages sont élevés et plus l'instrument est jugé comme possédant un niveau élevé de cohérence interne. Cependant, un coefficient alpha trop élevé ($> 0,90$) démontre une certaine redondance dans les items et peut laisser supposer que les items de l'échelle en question mesurent un aspect très restreint du construit visé (Cortina, 1993; Laveault, 2012). Les propriétés de stabilité temporelle s'évaluent en demandant à des sujets de répondre à l'instrument à deux prises, et ce, avec un écart de temps relativement important entre les deux passations (au moins un mois). Selon Vallerand (1989), si l'instrument est fidèle, les pointages des sujets devraient demeurer stables même après un certain laps de temps et devraient être très près de ceux obtenus par la version originale.



Des analyses de fiabilité ont donc été menées afin de rendre compte de la cohérence interne des sous-échelles de la version préliminaire de la QSMT. Le tableau 1 présente les résultats des analyses de fiabilité obtenus aux deux temps de mesure de la présente étude. Ces résultats prennent la forme de coefficient alpha de Cronbach pour chacune des sous-échelles de l'instrument de mesure traduit en français.

Tableau 1: Résultats des analyses de fiabilité (alpha de Cronbach), moyenne et écart-type pour chacune des sous-échelles de la version préliminaire de la QSMT

Sous-échelle	1 ^{er} temps de mesure (n = 192)			2 ^e temps de mesure (n = 162)		
	α	M	É.-T.	α	M	É.-T.
Planification du stage	0,87	5,34	1,56	0,89	5,55	1,53
Complexité et variété des tâches	0,92	5,28	1,40	0,91	5,60	1,22
Soutien offert au stagiaire	0,72	5,75	1,08	0,76	5,81	1,12
Rétroaction offerte durant le stage	0,94	5,29	1,54	0,94	5,41	1,62

L'examen des résultats des analyses de fiabilité révèle que pour l'ensemble des sous-échelles les coefficients alpha de Cronbach atteignent le seuil fixé par Nunally (1978). Pour la sous-échelle de «la planification du stage (3 items)», les valeurs s'avèrent meilleures pour le premier temps de mesure (0,87) et le deuxième temps de mesure (0,89) comparativement aux valeurs initiales obtenues par Negrini et ses collègues (2016). Tandis que pour les deux temps de mesure, la sous-échelle du «soutien offert au stagiaire (7 items)» a procuré des coefficients de 0,72 et de 0,76, respectivement. Ces coefficients atteignent le seuil minimal requis et sont moins élevés que la valeur initiale (0,83). Finalement, les sous-échelles de «complexité et variété des tâches proposées (9 items)», avec des valeurs de 0,92 et de 0,91, et de «rétroaction offerte durant le stage (6 items)», avec des valeurs de 0,94 aux deux temps de mesure, ont procuré des coefficients élevés. Toutefois, ces coefficients s'avèrent stables dans le temps et similaires aux valeurs initiales. Compte tenu des résultats satisfaisants de ces analyses de fiabilité, les quatre sous-échelles ont été retenues pour mener les analyses subséquentes.

Matrice de corrélation

L'analyse de la matrice de corrélation de Pearson (voir annexe 2) entre les 25 items a permis d'observer les corrélations entre les différentes sous-échelles de la QSMT. L'examen de la matrice de corrélation révèle que les items qui constituent les quatre sous-échelles de la QSMT sont reliés entre eux conformément aux construits proposés par Negrini et ses collègues (2016). Seul l'item «5. En général, le superviseur de stage n'explique la tâche à réaliser qu'une seule fois» n'est pas significativement corrélé avec les autres. Ainsi, cet item a été retiré pour effectuer les analyses factorielles exploratoire et confirmatoire.



Validité de construit et analyse factorielle exploratoire

L'analyse factorielle exploratoire a été menée auprès d'un échantillon de 192 élèves ($M = 23,92$, $É.-T. = 9,07$, 57 % hommes, 16-62 ans) engagés dans un programme de FP en alternance-travail-études de courte durée (moins d'un an). Les données ont été collectées au retour du premier stage en milieu de travail inclus dans la FP de ces élèves.

Les 24 items traduits ont été soumis à une analyse factorielle en composantes principales (ACP) avec rotation Varimax. Ce type de rotation est justifié puisque les facteurs ou les items inclus dans l'analyse étaient corrélés entre eux (Field, 2013; Tabachnick & Fidell, 2012). Pour poursuivre l'interprétation et effectuer l'analyse en composantes principales, les indices de sphéricité de Bartlett et de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ont d'abord été consultés. Le résultat au test de sphéricité de Bartlett s'est avéré significatif, indiquant ainsi le rejet de l'hypothèse nulle et des corrélations interitems. Pour pouvoir poursuivre l'interprétation et effectuer l'analyse en composantes principales, la valeur du KMO doit être, au minimum, de 0,60 (Pett, Lackey & Sullivan, 2003). Le résultat obtenu au test du KMO est de 0,94 et souligne ainsi que les facteurs latents expliquent l'ensemble des corrélations entre les items.

L'analyse factorielle exploratoire menée a montré l'extraction de trois facteurs. Ces résultats reposent sur la méthode d'extraction des facteurs du graphique des valeurs propres de Kaiser-Guttman (Tabachnick & Fidell, 2007) et sur l'interprétation du graphique de progression des valeurs propres (*scree plot*) de Cattell et Jaspers (1967). Ces résultats sont également cohérents avec ceux des analyses de fiabilité qui permettaient de supposer, en raison de coefficients alpha de Cronbach très élevés, que deux construits du modèle suisse (« complexité et variété des tâches » et « rétroaction ») étaient trop spécifiques pour représenter deux sous-échelles distinctes. Les coefficients de saturation (*factor loadings*) pour chacun des items relativement à chacun des facteurs sont rapportés dans le tableau 2.

La procédure de regroupement pour chacun des facteurs repose sur les items ayant obtenu une saturation plus grande ou égale à 0,40 et sur leur valeur théorique par rapport à un facteur donné. Ainsi, tous les items ayant obtenu une saturation plus grande ou égale à 0,40 dans une seule dimension ont été conservés. Dix items ont obtenu une saturation dans plus d'une dimension. Ces items ont fait l'objet d'un examen afin de décider de ceux qu'ils convenaient de retirer et de conserver dans l'une ou l'autre des dimensions puisqu'un minimum d'items est requis pour constituer un instrument de mesure (Hair, Black, Babin & Anderson, 2019). Le choix de conserver deux items qui ont obtenu des coefficients dans deux dimensions (items 12 et 19) s'est effectué sur la base des écrits théoriques disponibles (Mazalon, Gagnon & Roy, 2014; Gagnon, 2019) et qu'ils reflétaient bien le contexte des stages en FP au Québec. Huit énoncés ont été retirés puisqu'ils ne se rapportaient pas théoriquement aux construits ciblés et leur suppression ne remettait pas en cause la structure multidimensionnelle de la QSMT. Ces items n'ont pas été inclus dans le modèle testé dans le cadre des analyses factorielles confirmatoires.



Tableau 2: Résultats de l'analyse factorielle exploratoire en composantes principales avec rotation Varimax (N = 192)

	A	B	C
A. Planification du stage			
1. Le superviseur de stage convient avec moi des objectifs de mon stage.	0,80		
2. Le superviseur de stage m'informe des étapes de mon stage et des apprentissages que je réaliserai.	0,80		
3. Le superviseur de stage planifie des activités de formation.	0,74		
4. Le superviseur de stage établit clairement des liens entre les sujets qu'il aborde.	0,73		
6. Lorsque le superviseur de stage fait la démonstration d'une tâche, il explique pourquoi il la réalise de cette façon.	0,62		
B. Soutien offert au stagiaire pendant le stage			
7. Le superviseur de stage me confie des tâches, devoirs ou exercices que je peux réaliser seul(e).		0,72	
8. Le superviseur de stage me laisse trouver mes propres solutions pour réaliser les tâches qu'il me confie.		0,65	
9. Le superviseur de stage s'assure que je réalise plusieurs fois une même tâche afin que je puisse la pratiquer souvent.		0,66	
10. Le superviseur de stage s'assure de me laisser de temps pour pratiquer les nouvelles tâches qui me sont confiées.		0,67	
12. Durant ce stage, j'ai la possibilité d'utiliser des compétences variées.		0,56	0,49
C. Formation du stagiaire			
11. Le superviseur de stage s'assure que les tâches qui me sont confiées sont variées.		0,44	0,57
13. Durant ce stage, j'ai la possibilité de réaliser beaucoup de tâches différentes.	0,42		0,57
14. Le superviseur de stage me confie des tâches qui correspondent à mes compétences.		0,49	0,51
15. Le superviseur de stage me confie des tâches qui m'amènent à me dépasser.		0,48	0,62
16. Le superviseur de stage cible les stagiaires plus faibles pour leur offrir une formation adaptée.			0,67
17. Le superviseur de stage s'adapte au niveau des stagiaires les plus performants en exigeant davantage d'eux.			0,72
18. Durant ce stage, on me confie des tâches avec des responsabilités.		0,47	0,64
19. Les tâches qu'on me confie sont importantes pour le milieu de travail.		0,40	0,52
20. Je reçois régulièrement des commentaires sur les résultats de mon travail de la part du superviseur de stage.			0,67
21. Le superviseur de stage me donne régulièrement des commentaires sur mes apprentissages et progrès.			0,76
22. Le superviseur de stage s'entretient régulièrement avec moi au sujet de mon travail.	0,49		0,69
23. Le superviseur de stage me montre de quelle façon je peux m'améliorer.	0,46		0,69
24. Le superviseur de stage suit ma progression et s'assure de l'atteinte des objectifs d'apprentissage de mon stage.	0,55		0,68
25. Le superviseur de stage récompense les bons résultats.			0,61

Note. Le caractère gras indique les 16 items retenus.

Les trois facteurs inclus dans les analyses factorielles confirmatoires sont présentés dans le tableau 2 et sont composés de 16 items. Ils permettent de répondre à la recommandation d'un minimum de trois variables observées par variable latente établie dans le processus de validation d'une échelle de mesure (Hair *et al.*, 2019). Ces trois dimensions expliquent respectivement 5,70 %, 7,28 % et 12,46 % de la variance pour un total de 25,44 % pour



l'ensemble de l'échelle à trois dimensions. Les items 1, 2, 3, 4 et 6 sont regroupés dans le facteur A, nommé « planification du stage ». Les items 7, 8, 9, 10 et 12 composent le facteur B nommé « soutien offert au stagiaire pendant le stage ». Les items 16, 17, 19, 20, 21 et 25 ont été regroupés pour former le facteur C, nommé « formation du stagiaire ».

Analyse factorielle confirmatoire

L'analyse factorielle confirmatoire a été réalisée auprès de 162 élèves ($M=24,23$, $\acute{E}.T.=9,23$, 56% hommes, 16-62 ans) engagés dans un programme de FP en alternance travail-études de courte durée (moins d'un an). Afin d'observer la stabilité temporelle de l'instrument et pour répondre aux recommandations sur la validation transculturelle (Caron, 1999; Vallerand, 1989) qui préconisent une approche test-retest sur un même échantillon et différé dans le temps. Il s'est déroulé en moyenne six mois entre le 1^{er} et le 2^e temps de mesure. Les données utilisées pour mener l'analyse factorielle confirmatoire proviennent du même échantillon de participants, mais ont été collectées au retour du dernier stage en milieu de travail inclus dans la FP de ces élèves.

Les 16 items retenus sur la base de l'analyse factorielle exploratoire ont été soumis à une analyse factorielle confirmatoire. Un modèle à trois facteurs (modèle 1) représentant les sous-échelles de « planification du stage », « soutien offert au stagiaire pendant le stage » et « formation du stagiaire » a été évalué. Différents indices d'adéquation ont été retenus afin de juger de l'ajustement des données au modèle proposé aux données empiriques, soit le test du khi carré (χ^2) et son ratio avec le nombre de degrés de liberté (χ^2/ddl), le *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) (Ullman, 2007), l'indice comparatif d'ajustement (*comparative fit index* – CFI) et la racine du carré moyen d'erreur (*standardized root mean square residual* – SRMR) (Hu & Bentler, 1999). Le test du khi-carré permet de tester la différence entre la matrice de covariance des données et le modèle testé. Cependant, le test du khi-carré s'avère souvent significatif, car sa valeur tend à augmenter avec un grand échantillon, de fortes corrélations ou de faibles erreurs de mesure (Kline 2016). Il importe alors de consulter d'autres indices d'adéquation du modèle. Le rapport khi-carré et son nombre de degrés de liberté (χ^2/ddl) inférieure à 3 indiquent une bonne adéquation du modèle (Kline, 2005). Des valeurs de RMSEA inférieures ou égales à 0,08 signalent un bon ajustement du modèle aux données (Ullman, 2007), les valeurs de CFI supérieures à 0,95 (Hu & Bentler, 1999; Ullman, 2007) indiquent un très bon ajustement et, enfin, des valeurs de SRMR inférieures à 0,08 (Ullman, 2007) sont considérées comme un bon ajustement des données.

Les résultats du modèle initial (modèle 1) n'ont pas permis de conclure à une adéquation satisfaisante des données puisque les indices d'adéquation n'atteignent pas le seuil d'acceptation ($\chi^2(101)=295,01$ $p<0,001$; $\chi^2/\text{ddl}=2,92$; CFI=0,88; RMSEA 0,12 [0,10 – 0,13]; SRMR=0,07). Ces résultats impliquent que certains items d'un même facteur expliquent un concept qui est différent du facteur en question. Comme le suggère Kozan et Richardson (2014) et Caskurlu (2018), des termes de covariance ont été ajoutés entre le



terme d'erreur de certains items d'une même sous-échelle et mesurant le même construit. L'ajout de ces termes de covariance s'appuie sur une interprétation théoriquement fondée et non statistique (Byrne, 2006 ; Heilporn & Lakhal, 2020 ; Schreiber, Nora, Stage, Barlow & King, 2006). Ainsi, le modèle suggéré à trois facteurs (modèle 2) présente une covariance résiduelle entre les items de planification des objectifs et des apprentissages durant le stage (1 et 2) liés à la communication entre l'élève et le superviseur de stage ; entre les items de soutien aux stagiaires (16 et 17) liés à la capacité d'adaptation du superviseur de stage ; ainsi qu'entre les items de travail et de progrès (20 et 21) liés aux commentaires du superviseur de stage. Ce modèle final (modèle 2) procure des indices d'adéquation satisfaisants ($\chi^2(98) = 169,74$ $p < 0,001$; $\chi^2/ddl = 1,73$; CFI = 0,96 ; RMSEA = 0,07 [0,05 – 0,09] ; SRMR = 0,05) et est présenté dans la figure 1.

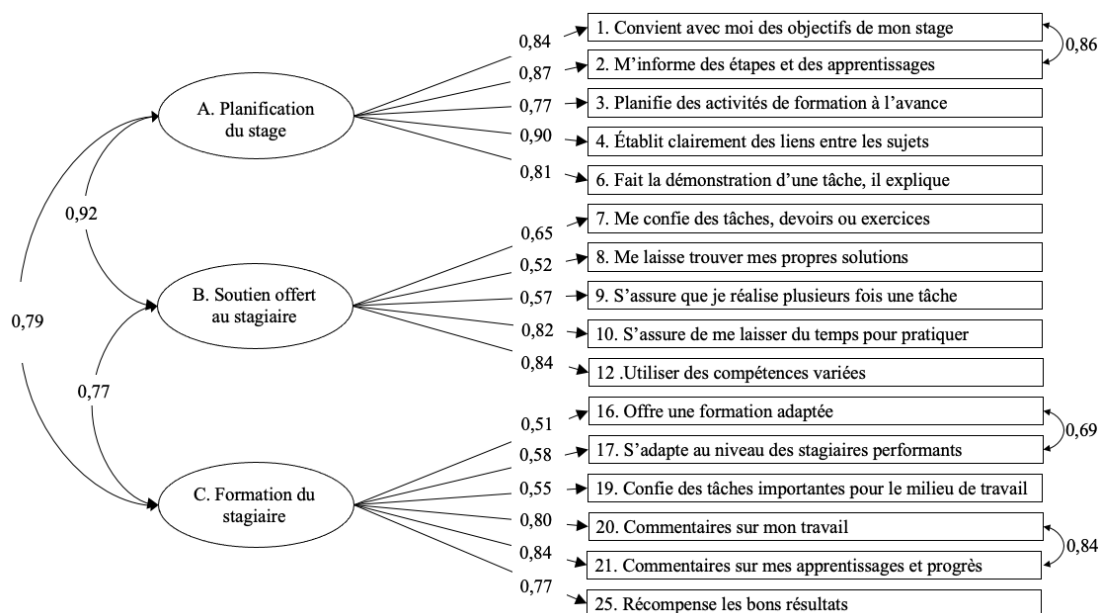


Figure 1 : Résultats de l'analyse factorielle confirmatoire de la QSMT à trois facteurs (N = 162). Les facteurs latents sont présentés dans les ellipses, et les variables observées dans les rectangles. Tous les coefficients sont significatifs ($p < 0,05$). Facteur A : $M = 5,61$; $\acute{E}. - T. = 1,46$; $\alpha = 0,93$. Facteur B : $M = 5,88$; $\acute{E}. - T. = 1,06$; $\alpha = 0,81$. Facteur C : $M = 5,24$; $\acute{E}. - T. = 1,45$; $\alpha = 0,85$.

Les relations entre les items et les trois sous-échelles ont été testées à l'aide de corrélation de Pearson. Tous les coefficients standardisés du modèle sont significatifs ($p < 0,001$) et supérieurs à 0,50 répondant ainsi aux critères de Fornell & Larcker (1981). Les résultats des analyses confirmatoires révèlent des liens positifs et significatifs entre les cinq items qui composent la sous-échelle de la « planification du stage ». La force des liens s'avère forte pour chacun des items ($\beta = 0,90$ à $0,77$, $p < 0,001$). Les liens qui unissent les cinq items qui opérationnalisent le construit de l'échelle de « soutien offert au stagiaire » sont tous significatifs et varient de forte à modérée ($\beta = 0,84$ à $0,52$, $p < 0,001$). Il en va de même pour les liens entre les six items du questionnaire de la sous-échelle intitulée « formation du stagiaire » ($\beta = 0,51$ à $0,84$, $p < 0,001$).



Les trois sous-échelles qui composent l'instrument de mesure sont corrélées positivement entre elles. Les coefficients de corrélation sont élevés, mais ne dépassent pas 0,90, ce qui respecte les recommandations de Kline (2016). La dimension « planification du stage » est liée aux deux autres dimensions de l'échelle « soutien offert au stagiaire » ($\beta = 0,92, p < 0,001$) et « formation du stagiaire » ($\beta = 0,79, p < 0,001$). Le construit « formation du stagiaire » entretient également un lien avec la sous-échelle de « soutien offert au stagiaire » ($\beta = 0,77, p < 0,001$).

Discussion

Une grande majorité des programmes québécois de FP comportent des stages de développement des compétences (Bousquet, Beauchesne, Gérard, Deschênes, Fortier, Girard, Lemieux, N'Zué, Michel, Rousseau & Saisset, 2007 ; Compétences Québec, 2020) ce qui est bénéfique pour les élèves (Hardy & Parent, 2003 ; Giret & Issehnane, 2012). Pourtant, à l'heure actuelle, peu d'outils permettent d'évaluer la qualité de la formation dispensée en milieu de travail. Pour combler ce manque, la présente étude visait à tester la validité de construit de la QSMT au sein d'un échantillon d'élèves francophones québécois suivant une FP en alternance travail-études.

Sur le plan de l'élaboration de la version préliminaire d'un instrument de mesure adapté en langue française, les résultats de l'étude révèlent que les indices de cohérence interne étaient très élevés pour les sous-échelles de « complexité et variété des tâches proposées » et de « rétroaction offerte durant le stage ». Ces résultats peuvent être influencés par le nombre d'items et par le fait que ces items représentent un facteur très spécifique (Cortina, 1993). Selon Laveault (2012), le coefficient alpha ne devrait jamais être utilisé comme un indicateur d'unidimensionnalité des résultats. À cet effet, une analyse de la matrice des corrélations de Pearson a été effectuée. L'ensemble des 25 items composant la version préliminaire étaient corrélés ensemble à l'exception du cinquième item : « En général, le superviseur de stage n'explique la tâche à réaliser qu'une seule fois ». La formulation à la négative de cet item peut, en partie, expliquer que celui-ci ne soit pas corrélé avec les autres. En effet, ce type de formulation peut limiter la compréhension lors de la complétion d'un questionnaire (Streiner, Norman & Cairney, 2015). Cet item a donc été retiré avant de procéder aux analyses subséquentes.

La structure de la QSMT diffère de celle à quatre facteurs incluant 25 items proposée par Negrini et ses collaborateurs (2016). Ainsi, l'analyse en composantes principales a plutôt permis de confirmer une structure à trois facteurs et à 16 items respectant en partie la composition théorique proposée par les chercheurs suisses. La construction des trois facteurs fut fondée sur la base des écrits de Mazalon et ses collègues (2014) ainsi que ceux de Roy, Mazalon et Gagnon (2017) qui décrivent les principales activités du superviseur en entreprise.

Cinq items qui appartenaient théoriquement à deux facteurs de Negrini et ses collègues (2016) ont été regroupés pour former une sous-échelle renommée « planification du stage ». Le regroupement se justifie par le fait



que la planification est une tâche mentionnée dans plusieurs études sur l'alternance en FP. Par exemple, l'étude exploratoire de Mazalon et ses collègues (2014) souligne l'importance de la collaboration entre l'enseignant et le superviseur dans la planification du stage. Une rencontre initiale ou un contact téléphonique permet à l'enseignant de fournir au superviseur des explications sur la grille d'évaluation, les compétences à développer durant le stage et les documents de formation. Le superviseur réalise ensuite les tâches de planification en expliquant à l'élève, par exemple, les objectifs et les tâches que ce dernier aura à réaliser dans le cadre de son stage en milieu de travail. À cet effet, les cinq items regroupés représentent bien cette conception de la planification.

Cinq autres items ont été regroupés dans le facteur «soutien offert au stagiaire pendant le stage». Cette sous-échelle est nommée ainsi puisqu'elle intègre des activités centrées sur l'apprentissage par la pratique et le développement de compétences sur la place de travail. Le superviseur joue ici un rôle d'enseignant ou de formateur; il fait la démonstration de certaines tâches à l'élève, observe, contrôle et corrige l'exécution de celles-ci et adapte le degré de complexité des tâches au niveau de l'élève (Mazalon *et al.*, 2014).

Enfin, sur la base de l'analyse en composantes principales, six items ont été regroupés dans la troisième sous-échelle renommée «formation du stagiaire». Les items retenus renvoient à l'idée que le superviseur doit délimiter le contexte de réalisation du stage, c'est-à-dire identifier les situations réelles de travail dans lesquelles la ou les compétences de l'élève devront être développées (Barrette, Piché, Bisson, Bélanger & Bergeron, 2017). Le rôle du superviseur est donc d'identifier les situations potentiellement riches en apprentissages puis d'en fixer la durée et l'ordonnancement dans le cheminement de l'élève (Roy *et al.*, 2017). Ces aspects se retrouvent d'ailleurs dans différentes formations destinées aux superviseurs (AQAE, 2020; Barrett *et al.*, 2017; Veillard, 2009).

Cette version de la QSMT a, par la suite, été validée par des analyses confirmatoires auprès de l'échantillon de 162 élèves (2^e temps de mesure). Ces analyses ont permis de conclure à la pertinence de la structure factorielle testée et de démontrer les qualités psychométriques de la QSMT. Nous disposons désormais d'une échelle de mesure de la qualité des stages en milieu de travail en langue française. Cette échelle de mesure se compose de 16 énoncés et de trois sous-échelles.

Limites et pistes pour recherches futures

Bien que la QSMT présente de bonnes qualités psychométriques, certaines limites doivent être considérées dans l'interprétation des résultats. D'abord, les résultats reposent sur un seul échantillon d'élèves sondé à deux reprises (après leur 1^{er} et leur 2^e stage en milieu de travail). Les sous-échelles présentées et validées devront être confirmées auprès d'autres échantillons afin d'augmenter la justesse des inférences pouvant être posées avec cet instrument de mesure. Par ailleurs, la mesure de la qualité des stages en



milieu de travail des élèves repose sur un seul instrument à mesures auto-rapportées ayant servi à la présente validation. En dépit de la pertinence de l'instrument retenu, il aurait été intéressant de mesurer ce construit avec un instrument de mesure analogue afin de vérifier la stabilité des sous-échelles obtenues, même lorsque des items issus d'autres instruments sont inclus dans les analyses. De plus, l'étude de la validité prédictive de l'instrument de mesure, en lien avec des indicateurs de réussite ou d'insertion en emploi des élèves, n'a pas été réalisée dans le cadre de la présente étude et devra faire l'objet de recherches ultérieures.

Enfin, une autre limite est le fait que les items de la QSMT sont centrés sur les activités pédagogiques et organisationnelles du superviseur en entreprise. Cette focalisation fait du sens dans le cadre des programmes en alternance européens où les entreprises formatrices et les organisations du monde du travail portent la responsabilité de la formation en milieu de travail. Toutefois, au Québec, une partie de la responsabilité de la formation en milieu de travail est assumée par les enseignants des CFP. Ceux-ci peuvent, par exemple, aider le superviseur à sélectionner les élèves qui feront leur stage dans l'entreprise ou à développer le calendrier des activités en milieu de travail des stagiaires. Ils réalisent aussi des visites en entreprise où ils peuvent être amenés à former directement les stagiaires. En raison de ce contexte particulier, une prochaine version de la QSMT pourrait intégrer la mesure d'activités réalisées spécifiquement par les enseignants pendant les stages en milieu de travail.

En dépit de ces limites, la présente étude procure une contribution originale en ce qui a trait à la mesure de la qualité des stages en milieu de travail. En effet, cette recherche s'avère l'une des premières à procurer des résultats concluants et à fournir un instrument évaluant la qualité des stages en milieu de travail spécifiquement destiné à des élèves francophones de la FP. La validation de l'instrument de mesure de la qualité des stages en milieu de travail auprès d'un vaste échantillon d'élèves suivant une FP en alternance travail-études a permis de soutenir empiriquement la validité de l'opérationnalisation de trois dimensions inhérentes au construit de la qualité de la formation : la planification, le soutien offert et la formation du stagiaire. Sur cette base, les chercheurs pourront identifier avec plus de précision le rôle de la qualité des stages en milieu de travail dans la réussite et l'insertion professionnelle des élèves. Dans le cadre de prochains travaux, il serait intéressant de procéder à l'adaptation et la validation de la QSMT pour des publics complémentaires aux élèves de la FP. Ainsi, l'adaptation de la QSMT à l'intention des enseignants et ses superviseurs de stage permettrait de capter une variété de points de vue sur la qualité des stages offerts en alternance travail-études et leur arrimage dans les programmes de FP. Espérons que l'utilisation de la QSMT mènera ultimement à l'élaboration de pistes d'intervention pour accroître la qualité des stages en milieu de travail et la réussite scolaire des élèves inscrits dans un programme de FP.



Conclusion

En somme, les analyses exploratoire et confirmatoire ont permis de conformer une structure à trois facteurs adaptée au contexte québécois soutenant ainsi la validité de construit de l'échelle de mesure de la QSMT. Les trois facteurs de l'échelle font échos aux dimensions organisationnelles et pédagogiques qui définissent l'alternance travail-études au Québec. Ces résultats laissent croire que la version française de l'échelle peut être employée auprès d'élèves francophones réalisant une FP incluant des stages de développement des compétences. Ce faisant, cette étude dote la communauté des chercheurs d'un outil validé pour monitorer la qualité des stages offerts en milieu de travail et valoriser les activités de formation du superviseur de stage.



Références

- Association québécoise d'alternance études-travail. (AQAET) (2020). L'Association québécoise alternance études-travail. <http://www.aqaet.qc.ca>
- Barrette, D., Piché, R., Bisson, M., Bélanger, D. et Bergeron, E. (2017). *Supervision de stagiaires en milieu de travail* [programme de formation]. http://superviseur.ca/assets/pdf/ProgrammeFormation-SupervisionStagiaires_FP.pdf
- Bousquet, J.-C., Beauchesne, L., Carrier, L., Deschênes, N., Fortier, C., Girard, F., Lemieux, R. G., N'Zué, K.A., Michel, P., Rousseau, A. et Saysset, V. (2007, juillet). *De l'école vers le marché du travail : analyse des trajectoires des élèves selon leur cheminement scolaire et leur insertion sur le marché du travail* [rapport d'étude]. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/Etude_DeEcoleVersMarcheTravail.pdf
- Billet, S. (1995). Workplace learning: its potential and limitations. *Education and training*, 37(4), 20-27. <https://pdfs.semanticscholar.org/3b6c/fb18f81342e5a9c088e2bd29b413997e53b7.pdf>
- Byrne, B.M. (2006). *Structural equation modeling with EQS: basic concepts, applications, and programming* (2^e éd.). Taylor & Francis.
- Cattell, R.B. et Jaspers, J. (1967). A general plasmode (No. 30-10-5-2) for factor analytic exercises and research. *Multivariate behavioral research monographs*, 67(3), 211.
- Caron, J. (1999). Un guide de validation transculturelle des instruments de mesure en santé mentale. <http://instrumentspsychometriques.mcgill.ca/instruments/guide.htm>
- Caskurlu, S. (2018). Confirming the subdimensions of teaching, social, and cognitive presences: a construct validity study. *The Internet and higher education*, 39, 1-12.
- Chevrier, N. (2006). *Étude descriptive des pratiques d'encadrement des tuteurs en entreprise qui favorisent l'apprentissage des stagiaires dans un programme de formation professionnelle en alternance* [mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec.
- Chochard, Y. et Gilles, J.-L. (2017). Évaluation du transfert des acquis de formation en milieu de travail : une nouvelle méthode. *Bulletin de l'Observatoire compétences-emplois*, 8(1). <https://oce.uqam.ca/evaluation-transfert-acquis-formation-milieu-travail-nouvelle-methode/>
- Compétences Québec. (2020). inforouteFPT. <https://www.inforoutefpt.org>
- Cortina, J.M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of applied psychology*, 78(1), 98-104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing education*, 26(2), 247-273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS* (4^e éd.). Sage.
- Fornell, C. et Larcker, D.F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: algebra and statistics. *Journal of marketing research*, 18(3), 382-388. <https://doi.org/10.2307/3150980>
- Frieling, E., Bernard, H. et Bigalk, D. (2006). *Lernen durch Arbeit: Entwicklung eines Verfahrens zur Bestimmung der Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz* [Apprendre par le travail : élaboration d'une méthode pour déterminer les possibilités d'apprentissage en milieu de travail]. Waxmann.
- Gagnon, C. (2008). *Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprises en contexte d'alternance. Études de cas en formation professionnelle agricole* [thèse de doctorat en éducation]. Université de Sherbrooke.
- Gagnon, C. (2016). La fonction évaluative des pratiques de supervision dans les formations professionnelles en alternance. *Éducation permanente. Évaluer et certifier en formation professionnelle, numéro hors-série*, 143-152.
- Gagnon, C. (2018). Enseigner lors des visites de stages en formation professionnelle au secondaire en alternance : regard sur une fonction particulière des pratiques de supervision. Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais et A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel*, (p. 71-90). PUQ.
- Gagnon, C. (2019). Le retour de stage en formation professionnelle au secondaire : pratiques d'accompagnement et didactique de l'alternance. *Éducation et formation*, e-314, 17-35.
- Gagnon, C. (2020). L'accompagnement des élèves dans le cadre des stages : un processus en trois temps. Dans É. Mazalon et M. Dumont (dir.), *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (p. 315-336). PUQ.
- Gagnon, C. (sous presse). Le retour de stage en formation professionnelle au secondaire : pratiques d'accompagnement et didactique de l'alternance. *Éducation et formation*.



- Giret, J.-F. et Issehnane, S. (2010). L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle. *Net.Doc*, 71. <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00523511/>
- Giret, J.-F. et Issehnane, S. (2012). L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. *Formation emploi*, 117, 29-47. <http://journals.openedition.org/formationemploi/3514>
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Stages étudiants. Programmes d'études professionnelles, techniques et universitaires: portrait, enjeux et pistes de solutions*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/Stages-etudiants-Portrait-enjeux-pistes.pdf
- Haccoun, R.R. (1987). Une nouvelle technique de vérification de l'équivalence de mesures psychologiques traduites. *Revue québécoise de psychologie*, 8, 30-38.
- Hair, J., Black, W, Babin, B. et Anderson, R. (2019). *Multivariate data analysis*. Cengage Learning.
- Hardy, M. et Ménard, L. (2002, 9 au 11 mai). *Marginalité des apprentissages en entreprise: encadrement de la formation professionnelle en alternance par les enseignants et les tuteurs*. Congrès international de l'AFIRSE, Pau.
- Hardy, M. et Parent, C. (2000). Perceptions des tuteurs impliqués dans la formation professionnelle initiale en entreprise. Dans D.-G. Tremblay et P. Doray (dir.), *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle? Rôle des acteurs et des collaborations* (p. 247-257). Presses de l'Université du Québec.
- Hardy, M. et Parent, C. (2003). School-workplace collaboration, an uneasy partnership: experiences from two alternation programs in Quebec. Dans H. G. Schuetze et R. Sweet (dir.), *Integrating school and workplace learning in Canada: principles and practices of alternation education and training* (p. 135-155). McGill-Queen's University Press.
- Hart, S.A. (2019). La formation en alternance et les stages au Québec. *Bulletin de l'Observatoire compétences-emplois*, 9(3), 1-7. <https://oce.uqam.ca/wp-content/uploads/2019/06/La-formation-en-alternance-et-les-stages-5.pdf>
- Heilporn, G. et Lakhali, S. (2020). Investigating the reliability and validity of the community of inquiry framework: an analysis of categories within each presence. *Computers & education*, 145. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103712>
- Hu, L.T. et Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2^e éd.). Guilford publications.
- Kline, R.B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4^e éd.). Guilford publications.
- Kozan, K. et Richardson, J.C. (2014). New exploratory and confirmatory factor analysis insights into the community of inquiry survey. *The Internet and higher education*, 23, 39-47.
- Laveault, D. (2012). Soixante ans de bons et mauvais usages du alpha de Cronbach. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(2), 1-7. <https://doi.org/10.7202/1024716ar>
- Marzano, R.J., Gaddy, B.B. et Dean, C. (2000). *What works in classroom instruction*. Mid-continent Research for Education and Learning.
- Mazalon, É., Gagnon, C., Boucher, R. et Roy, S. (2011). *Les pratiques de supervision en entreprise dans un contexte d'alternance travail-étude* [rapport final]. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Direction générale de la formation professionnelle et technique.
- Mazalon, É., Gagnon, C. et Roy, S. (2014). L'encadrement des stagiaires en milieu de travail: une étude exploratoire dans un cadre formel d'alternance en formation professionnelle. *Éducation et francophonie*, 42(1), 113-135. <https://doi.org/10.7202/1024568ar>
- Misiorowska, M., Potvin, M. et Arcand, S. (2019). Immigrants qualifiés cherchent qualification: la formation professionnelle et l'intégration au marché de l'emploi. *Canadian journal of education/Revue canadienne de l'éducation*, 42(1), 138-169. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3415>
- Negrini, L., Forsblom, L., Gurtner, J.-L. et Schumann, S. (2016). Is there a relationship between training quality and premature contract terminations in VET? *Vocations and learning*, 9(3), 361-378. <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9158-3>
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory* (2^e éd.). McGraw-Hill.
- Pett, M.A., Lackey, N.R. et Sullivan, J.J. (2003). *Making sense of factor analysis*. Sage.
- Rausch, A. (2013). Task characteristics and learning potentials-empirical results of three diary studies on workplace learning. *Vocations & learning*, 6, 55-79. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9086-9>
- Rivard, P. (2000). *La gestion de la formation en entreprise: pour préserver et accroître le capital compétence de votre organisation*. Les Presses de l'Université du Québec.



- Roy, S. (2015). *Accompagnement de stagiaires dans le milieu de travail en contexte d'alternance en formation professionnelle au Québec* [thèse de doctorat]. Université de Sherbrooke.
- Roy, S., Mazalon, É. et Gagnon, C. (2017). Apprentissages accompagnés en situation de travail dans un dispositif d'alternance. Dans A. Jorro, J.-M. De Ketele et F. Merhan (dir.), *Les apprentissages accompagnés: entre engagement et reconnaissance professionnelle* (p. 163-176). De Boeck.
- Regroupe québécois des organismes pour le développement de l'employabilité. (2016). *L'intégration durable en emploi: un moteur de lutte contre la pauvreté et l'exclusion* [mémoire]. <http://www.cccja.org/wp-content/uploads/2016/06/Memoire.pdf>
- Schreiber, J.B., Nora, A., Stage, F.K., Barlow, E.A. et King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: a review. *The journal of educational research*, 99(6), 323-338.
- Spielberg, C.D. et Sharma, S. (1976). Cross-cultural measurement of anxiety. Dans C.D. Spielberg et R. Diaz-Guerrero (dir.), *Cross-Cultural Anxiety* (p. 13-25). Hemisphere.
- Steedman, H. (2014). *Vue d'ensemble des systèmes et questions d'apprentissage: contribution de l'OIT au Groupe de Travail du G20 sur l'emploi*. Bureau international du Travail, Département des compétences et de l'employabilité. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/genericdocument/wcms_249958.pdf
- Streiner, D.L., Norman, G.R. et Cairney, J. (2015). *Health measurement scales: a practical guide to their development and use* (5^e éd.). Oxford University Press. <https://oxfordmedicine.com/view/10.1093/med/9780199685219.001.0001/med-9780199685219>
- Tabachnick, B.G. et Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5^e éd.). Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Tabachnick, B.G. et Fidell, L.S. (2012). *Using multivariate statistics* (6^e éd.). Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Taber, K.S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in science education*, 48(6), 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Thiel, S et Achterberg, G. (2006). *Inventar zur Beurteilung von Unterricht an Schulen* [Inventaire pour évaluer les leçons à l'école]. Freie Universität Berlin.
- Ullman, J.B. (2007). Structural equation modeling. Dans B. G. Tabachnick et L. S. Fidell, L.S. (dir.). *Using multivariate statistics* (5^e éd., p. 676-780). Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2013). *Classification internationale Type de l'Éducation: CITE 2011*. Institut de statistique de l'UNESCO. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-iscd-2011-fr.pdf>
- Vallerand, R.J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques: implications pour la recherche en langue française. *Psychologie canadienne*, 30, 662-678. <https://doi.org/10.1037/h0079856>
- Veillard, L. (2009). Organiser les situations de travail pour l'apprentissage: approche didactique de la formation professionnelle par alternance. Dans M. Durand et L. Fillietaz (dir.), *Travail et formation des adultes* (p. 125-156). Presses universitaires de France.
- Velten, S. et Schnitzler, A. (2012). Inventar zur betrieblichen Ausbildungsqualität (IBAQ) [Inventaire pour la qualité de la formation en entreprise]. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 108(4), 511-527.
- Zimmermann, M., Müller, W. et Wild, K.-P. (1994). *Entwicklung und Überprüfung des Mannheimer Inventars zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen (MIZEBA)* [Développement et révision de l'inventaire de Mannheim pour enregistrer les situations d'entraînement opérationnel]. Universität Mannheim.



Annexe 1. Échelle de mesure de la qualité des stages en milieu de travail (QSMT)

Items proposés par Negrini et ses collègues (2016) et traduits en vue de la validation de l'Échelle de mesure de la qualité des stages en milieu de travail (QSMT)

Planification des activités du stage

1. Le superviseur de stage convient avec moi des objectifs de mon stage.
2. Le superviseur de stage m'informe des étapes de mon stage et des apprentissages que je réaliserai.
3. Le superviseur de stage planifie des activités de formation à l'avance.

Soutien offert pendant le stage

4. Le superviseur de stage établit clairement des liens entre les sujets qu'il aborde.
5. En général, le superviseur de stage n'explique la tâche qu'une seule fois.
6. Lorsque le superviseur de stage fait la démonstration d'une tâche, il explique pourquoi il la réalise de cette façon.
7. Le superviseur de stage me confie des tâches, devoirs ou exercices que je peux réaliser seul(e).
8. Le superviseur de stage me laisse trouver mes propres solutions pour réaliser les tâches qu'il me confie.
9. Le superviseur de stage s'assure que je réalise plusieurs fois une même tâche afin que je puisse me pratiquer souvent.
10. Le superviseur de stage s'assure de me laisser de temps pour pratiquer les nouvelles tâches qui me sont confiées.

Complexité et variété des tâches proposées pendant le stage

11. Le superviseur de stage s'assure que les tâches qui me sont confiées sont variées.
12. Durant ce stage, j'ai la possibilité d'utiliser des compétences variées.
13. Durant ce stage, j'ai la possibilité de réaliser beaucoup de tâches différentes.
14. Le superviseur de stage me confie des tâches qui correspondent à mes compétences.
15. Le superviseur de stage me confie des tâches qui m'amènent à me dépasser.
16. Le superviseur de stage cible les stagiaires plus faibles pour leur offrir un soutien adapté.
17. Le superviseur de stage s'adapte au niveau des stagiaires les plus performants en exigeant davantage d'eux.
18. Durant ce stage, on me confie des tâches avec des responsabilités.
19. Les tâches qu'on me confie sont importantes pour le milieu de travail.

Rétroaction offerte pendant le stage

20. Je reçois régulièrement des commentaires sur les résultats de mon travail de la part du superviseur de stage.
 21. Le superviseur de stage me donne régulièrement des commentaires sur mes apprentissages et progrès.
 22. Le superviseur de stage s'entretient régulièrement avec moi au sujet de mon travail.
 23. Le superviseur de stage me montre de quelle façon je peux m'améliorer.
 24. Le superviseur de stage suit ma progression et s'assure de l'atteinte des objectifs d'apprentissage de mon stage.
 25. Le superviseur de stage récompense les bons résultats.
-



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

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

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

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

Problématique

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

1. Contact : Glorya.pellerin@uqat.ca

2. Contact : Liliane.Portelance@uqtr.ca

3. Contact : isabelle.vivegnis@umontreal.ca

4. Contact : genevieve.boisvert1@uqtr.ca



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

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

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



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

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

Cadre conceptuel

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

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



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

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

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



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

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

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



Méthodologie

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

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

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

Principaux résultats

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



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

Professionnalisation de l'enseignant associé : une triple retombée

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

La professionnalité de l'enseignant associé

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

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

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



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

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

Le développement des compétences de l'enseignant associé

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

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

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

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



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

La professionnalité de l'enseignant

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

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



Le développement professionnel du stagiaire

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

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

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

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

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

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



La construction de l'identité individuelle

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

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

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

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

La construction de l'identité collective

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

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

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



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

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

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

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

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

Interprétation

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

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



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

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

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

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



Conclusion

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

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

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

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



Références

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



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



Quelle alternance pour quelle professionnalisation ? Etude de deux dispositifs de formation professionnelle

Christophe GREMION¹ (Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, Suisse)

Cet article 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 représente un avantage en termes d'employabilité et d'appréciation de la formation.

Mots-clés : Alternance, professionnalisation, pratique intégrée, entreprise formatrice, formation professionnelle

Introduction

En Suisse, la formation professionnelle s'inscrit au degré secondaire II (16-20 ans) et au degré tertiaire. Elle repose sur des formations et des procédures de qualification nationales clairement définies. Il existe de nombreuses passerelles entre les différentes formations professionnelles ainsi qu'entre ces dernières et les formations académiques (hautes écoles et universités). Au niveau européen, selon le rapport de l'OCDE (Hoeckel et al., 2009), la participation à des filières de formation professionnelle duale est en moyenne de 12% alors que, en Suisse, 61% de la population suit cette filière pour se former professionnellement ou initier son cursus de formation professionnelle.

La formation professionnelle initiale permet aux jeunes d'entrer dans la vie active. Elle constitue le point de départ d'un apprentissage tout au long de la vie et offre de nombreuses perspectives professionnelles. Le système de la formation professionnelle suisse est marqué par l'alternance entre théorie et pratique. Le modèle le plus répandu, appelé modèle dual, propose une alternance entre entreprise et école professionnelle dans une logique de partenariat privé-public (PPP). La formation professionnelle initiale peut également être suivie en école à temps complet, notamment dans des écoles de métiers artisanaux, de commerce, d'art appliqués, de santé... Dans ce cas, la partie pratique de la formation est soit effectuée lors de stages en entreprise privée

1. Contact : Christophe.Gremion@iffp.swiss



ou publique, soit organisée par des centres de formation qui proposent des parties pratiques intégrées (PPI). Selon Bonoli et al. (2018), ce système de formation professionnelle est considéré comme un succès, tant par la qualité de la formation proposée que par les débouchés professionnels qu'il permet.

Problématique

Le succès de la formation professionnelle duale impose de mettre à disposition un grand nombre de places d'apprentissages dans les entreprises pour répondre «à la demande croissante d'opérationnalité, voire d'employabilité» (Audran, 2016, p.9), ce qui n'est pas toujours possible (Kehl et al., 2014, p.3). Entre la formation à temps complet en école, plus exigeante en termes de compétences purement scolaires et le manque de places en entreprise, un autre type de formation duale est proposé, principalement dans les écoles des métiers (informatique, automatique, mécanique), d'arts appliqués, de santé et de commerce. Dans ce modèle, la partie théorique est prise en charge par l'école professionnelle, comme dans la voie duale classique, mais la partie pratique en entreprise formatrice est remplacée par des temps de stages, continus ou filés, dans une entreprise privée². Mais dans ce cas également, le nombre de places de stages est insuffisant et plusieurs branches ont recours à des centres de formation proposant des parties pratiques intégrées (PPI) sous la forme d'entreprises «junior», d'entreprises d'entraînement, de reprises de mandat ou encore de bureaux d'apprentissage pour ne citer que les plus courantes (Kehl et al., 2014, p.23). Ces lieux de formation réunissent des apprentis³ de différentes années autour de praticiens-formateurs afin de répondre à des mandats, réels ou non, servant de support à la formation pratique. C'est ce type de dispositif qui nous intéresse dans cette recherche. En nous adressant aux acteurs d'une formation duale traditionnelle (PPP) et d'une formation duale plein-temps avec pratique intégrée (PPI), toutes deux formant au même métier, nous tentons de comparer les dispositifs proposés en termes de modalités d'alternance et d'effets sur la professionnalisation des personnes.

Alors que ces deux publics utilisent le système de formation en alternance, ont-ils les mêmes chances d'employabilité à la fin de leur parcours ? Est-ce que la formation duale PPP offre les mêmes possibilités de professionnalisation aux apprenants que la formation duale PPI ? Ce modèle d'alternance est-il, dans les deux cas, adapté au monde professionnel actuel ? Quelles sont les forces, les faiblesses de ces deux ingénieries de formation en alternance ?

Ainsi l'intention principale de cette recherche exploratoire est d'analyser ces deux voies de formation en alternance, en questionnant les points de vue de différents acteurs de la formation professionnelle initiale. Leurs réponses seront ensuite comparées et analysées en regard des types d'alternances et de leurs effets sur la professionnalisation.

2. Plus de précisions sur ce mode de formation sur le site orientation.ch <https://www.orientation.ch/dyn/show/2958>

3. Dans ce texte, le masculin est utilisé par souci de simplification mais renvoie à collectif constitué tant de femmes que d'hommes.



Cadre théorique

Le contexte de la professionnalisation

Le besoin actuel de professionnalisation, terme fortement polysémique, peut être mis en lien avec les changements et les évolutions du monde du travail (employabilité, compétitivité et concurrence dans un contexte de mondialisation) avec le besoin de valorisation des branches professionnelles (défense des droits et acquis des travailleurs, reconnaissance de leur travail par la société) ou encore avec le besoin de réalisation voire d'émancipation des personnes (autonomie, responsabilisation personnelle et développement d'une posture critique et réflexive). Ces dimensions définissent trois sens de la professionnalisation :

La professionnalisation-profession

Associée à *profession*, la professionnalisation est le fruit d'une revendication de la branche professionnelle. Les personnes, réunies en corporation, s'engagent dans le but de faire reconnaître les prérogatives, défendre leurs acquis et œuvrer pour la reconnaissance de leur branche professionnelle (Wittorski, 2014). Cette démarche se fait à l'initiative des groupes professionnels et/ou des syndicats. Selon Lemosse (1989), tout métier n'est pas une profession, car pour accéder à cette dénomination, le métier doit se définir comme une activité savante, autonome et responsable au profit de tâches complexes et non routinières. Dans cette définition, la professionnalisation revient à permettre de faire évoluer un métier en profession (Roquet, 2012), l'appartenance au groupe professionnel favorisant la reconnaissance par les pairs et par la branche professionnelle elle-même (Zaid et Lebeaume, 2015).

Ainsi définie, une perte de professionnalisation, que l'on peut nommer déprofessionnalisation, provoque le déclin de la place et de la légitimité du groupe professionnel dans la société (Maubant et al., 2014).

La professionnalisation-formation

Utilisée à côté de *formation*, la professionnalisation consiste à former des professionnels, principalement en développant leurs compétences (Wittorski, 2014). Cette démarche se fait surtout à l'initiative du monde de la formation qui cherche à développer, en parallèle, tant l'expertise que la déontologie des personnes qui lui sont confiées (Jorro, 2014). Ces démarches tentent de soutenir la transformation des individus (Boucenna et al., 2018) et le processus d'apprentissage (Roquet, 2012) dans le but de soutenir l'émancipation des personnes. Elles s'appuient sur l'articulation formation-savoirs pour permettre la reconnaissance par le diplôme (Zaid et Lebeaume, 2015) et pour développer la professionnalité émergente (Jorro, 2014). Pour atteindre leurs intentions de professionnalisation, les dispositifs ont besoin d'articuler formation en école et formation sur le terrain (Roger et al., 2014) afin de proposer l'utilisation de situations réelles sources d'apprentissages (Maubant, 2013), raison pour laquelle l'alternance est souvent vue comme une ingénierie pertinente.



En cas de déprofessionnalisation, on constate ici le déclin de l'autonomie et de la responsabilité accordée aux professionnels, menant à la perte de leur estime de soi et de leur sentiment de compétence (Aballéa, 2014).

La professionnalisation efficacité du travail

Enfin, mise en relation avec *efficacité du travail*, la professionnalisation consiste principalement à assurer la flexibilité et l'efficacité du travail, le respect des prescriptions et le contrôle du travail fait selon les normes établies. Cette démarche se fait principalement à l'initiative de l'activité industrielle (Wittorski, 2014) afin de permettre la transformation du novice en expert (Roquet, 2012).

Dans ce cas, les acteurs s'appuient sur le travail pour permettre leur reconnaissance par le monde industriel, par l'employeur (Zaid et Lebeaume, 2015). Pour parvenir à leurs fins, ces dispositifs de professionnalisation ont besoin du partenariat entre le monde de la formation et celui des entreprises privées (PPP) (Roger et al., 2014).

Une déprofessionnalisation, comprise comme perte d'efficacité du travail, provoque une perte de l'autonomie professionnelle pour les travailleurs et une remise en cause de la forme d'organisation du travail (Maubant et al., 2014) telle qu'elle est établie conduisant à une plus forte institutionnalisation (Aballéa, 2014).

Dans cette recherche, ce sont principalement ces deux dernières formes de professionnalisation qui seront observées, l'entreprise réelle (que nous appellerons dual PPP par la suite) et la pratique intégrée pouvant avoir tendance à soutenir plus efficacement la professionnalisation-formation ou la professionnalisation-efficacité du travail.

Types de professionnalisation		
Professionnalisation-profession Revendication de la branche	Professionnalisation-formation Émancipation des personnes	Professionnalisation-efficacité du travail Efficience du travail
Faire reconnaître les prérogatives, défendre les acquis, œuvrer pour la reconnaissance de la branche professionnelle	Fabriquer des professionnels, développer les compétences	Assurer la flexibilité et l'efficacité du travail, respecter les prescriptions et permettre le contrôle du travail
À l'initiative des groupes professionnels et/ou des syndicats	À l'initiative du monde de la formation	À l'initiative de l'activité industrielle
Permettre de changer le métier en profession	Développer l'expertise et la déontologie Soutenir la transformation des individus et le processus d'apprentissage	Permettre la transformation du novice en expert
Permettre la reconnaissance par les pairs, par la branche professionnelle en s'appuyant sur le travail	Permettre la reconnaissance par le diplôme et pour développer la professionnalité des personnes en s'appuyant sur l'articulation formation-savoirs	Permettre la reconnaissance par le monde industriel, par l'employeur, en s'appuyant sur le travail
	A besoin du partenariat avec le monde du travail (PPP)	A besoin du partenariat avec le monde de la formation (PPP)
En cas de déprofessionnalisation, déclin de la place du groupe professionnel dans la société	En cas de déprofessionnalisation, déclin de l'autonomie et de la responsabilité accordée menant à la perte de l'estime de soi et du sentiment de compétence	En cas de déprofessionnalisation, perte de l'autonomie professionnelle et remise en cause de la forme d'organisation du travail



Le modèle pédagogique de l'alternance

Nous venons de le voir, le modèle de l'alternance est sollicité tant par le monde de la formation que par le monde du travail, mais pour des intentions de professionnalisation qui diffèrent.

De manière très générale, l'alternance est un système de formation qui associe un enseignement théorique dispensé dans un centre de formation avec une pratique professionnelle au sein d'une entreprise. Elle existe sous différentes formes.

Pour Maubant et Roger (2014, p. 12) : «En formation, l'alternance sera tour à tour une conception de la formation ou un discours injonctif visant à mieux articuler l'école et l'entreprise». Pour ces auteurs, il s'agit d'évoquer l'alternance en mettant en avant la valeur ajoutée de celle-ci, dans sa conception de plus-value organisationnelle ou pédagogique. Le recours à l'alternance dans les domaines de la formation participe au discours politique et stratégique, s'inscrivant ainsi dans une perspective plus générale que la transmission de connaissances spécifiques. Ils présentent quatre aspects de l'idée pédagogique défendue par l'alternance, soit le rapport à l'existence humaine (transmission ou émancipation), le rapport au travail (employabilité), le rapport au savoir (contenu de la formation) et le rapport au temps (organisation de la formation au sein de chaque filière). Ces quatre déclinaisons ne sont pas sans rappeler les différents sens de la professionnalisation.

Mais pour que l'alternance tienne ses promesses, il est nécessaire d'explorer deux notions centrales de sa problématique : «séparation et articulation». Comme le disent Malglaive et Weber (1982, p. 21) : «Les relations entre les organismes de formation et de production impliquées dans les dispositifs de l'alternance ont constitué un objet de recherche privilégié». Ces travaux ont permis de rendre compte des processus de rapprochement entre l'école et l'entreprise - entre la théorie et la pratique ou encore entre la voie matérielle et la voie symbolique - et d'analyser les modalités et les conditions de construction d'une coopération étroite et équilibrée entre ces deux mondes interdépendants et nécessairement complémentaires (p. 26).

Lambelet (2010) nous explique, par exemple dans le cadre d'une formation en cours d'emploi, la complexité de la dynamique temporelle. Quatre différentes temporalités coexistent et interagissent, ce qui peut provoquer chez les personnes en formation, certaines difficultés engendrées par l'ingénierie utilisée pour mettre en place l'alternance :

- Une temporalité productive, plutôt contractée, de performance.
- Une temporalité de l'apprendre orientée sur le développement et l'appropriation des compétences. Elle se réfère au besoin de comprendre et d'acquérir de l'expérience.
- Une temporalité propre au système de formation, le temps organisé et mis à disposition, son principe de calendrier «scolaire» organisant les différentes échéances de la formation (examens, horaires, lieux).
- Une temporalité biographique, caractère historique propre à chacun au travers de laquelle la personne en formation se construit une identité dans la durée.



En résumé, la formation en alternance peut être décrite, au niveau des ingénieries, comme une succession de lieux et de temps orchestrés par des phases d'apprentissage, certaines se déroulant au sein d'un lieu d'études et d'autres au sein d'un lieu de mise en pratique.

En s'appuyant sur les travaux de Bourgeon (1979), Lambelet (2010) esquisse des schémas d'alternance se situant sur un continuum allant d'une alternance juxtapositive à une alternance intégrative, en passant par une alternance associative.

Dans le schéma de l'alternance juxtapositive, les différents temps de formation ne sont pas reliés entre eux. Ils coexistent et se succèdent, sans s'influencer mutuellement, sans collaborer autour du programme de formation ou autour des besoins des apprenants.

Le schéma de l'alternance associative illustre une alternance construite avec des séquences de formations distinctes mais reliées entre elles. Les formateurs théoriques restent experts de l'enseignement théorique, avec des objectifs liés à la connaissance de l'apprenant. Les formateurs pratiques restent experts de la formation pratique liée à l'apprentissage des gestes métier par l'apprenant. Le lien entre les deux domaines concerne la prise en compte de l'un par l'autre par exemple au niveau du programme d'études, mais sans qu'une articulation guidée par une logique d'apprentissage et de complémentarité ne vienne orchestrer les différentes séquences.

L'alternance intégrative décrit davantage une collaboration active entre les deux domaines (théorique et pratique) afin de construire une cohérence, d'une part au niveau des objectifs à atteindre comme cela est le cas dans l'alternance associative, mais également autour l'organisation pédagogique. Dans ce cadre, les formateurs développent et/ou exploitent des situations professionnelles, réelles ou simulées, pour permettre/soutenir l'apprentissage. Cette organisation demande une synchronisation des différentes temporalités autour des situations vécues par les personnes en formation et de leur rapport au savoir.

Généralement, c'est le degré d'articulation ou de collaboration entre les lieux de formation qui différencie ces trois schémas. Cette articulation se réalise avec l'aide des formateurs qui remplissent une fonction de médiateurs entre le savoir et l'élève. Dans la présente recherche, nous souhaitons identifier le type d'alternance mis en œuvre dans le dual PPP vs dans le dual PPI, partant de l'hypothèse que lors de l'alternance impliquant la pratique intégrée, le centre de formation pratique est l'unique interlocuteur de l'école professionnelle, ce qui semble pouvoir offrir plus de possibilités de collaborer avec le centre de formation théorique. Dans ces deux contextes de formation, comment ces différences de collaboration entre les deux domaines influent sur la dimension professionnalisante de la formation ?



Méthodologie

Pour effectuer cette recherche exploratoire, nous avons mené des entretiens avec des étudiants, des alumnis et des acteurs issus de deux institutions de formations professionnelles (Scaiola, 2019). L'une est une formation duale PP. Les apprentis travaillent chez un patron deux jours et demi par semaine et se rendent dans une école professionnelle le reste du temps. C'est le modèle dual traditionnel en Suisse. L'autre est une formation dite «à plein temps», la part théorique étant dispensée par le même type d'école professionnelle que pour le dual PPP alors qu'un centre de formation à la pratique propose des stages construits autour de projets réels internes ou externes. Selon l'année de formation, les apprentis viennent y faire des stages blocs de longueur variable (une à trois semaines) ou des stages filés (un jour par semaine durant toute l'année).

Les répondants sont tous volontaires. Le panel se constitue de cinq femmes et sept hommes et leurs rôles dans la formation sont: membres de la direction d'école (n. 4), apprentis en formation (n. 3), alumni (n. 1), formateurs de théorie et/ou de pratique (n. 3) et responsable d'un office de placement (n. 1). Cinq répondants n'interviennent ou n'étudient que dans la formation duale avec PPP, cinq autres ne sont concernés que par la formation duale PPI et, pour terminer, deux répondants interviennent dans les deux filières. Les douze interviews ont été retranscrits dans leur globalité.

Les entretiens semi-directifs ont été menés par un formateur intervenant dans les deux institutions, sur la base d'une trame d'entretien inspirée de notre cadre théorique. Ainsi, des questions sur l'organisation de la formation (alternance) côtoyaient des questions sur l'efficacité perçue en termes de formation, d'employabilité ou encore de construction identitaire (professionnalisation). Deux trames d'entretien ont été élaborées, l'une s'adressant aux personnes qui se forment, l'autre aux personnes qui forment ou qui organisent la formation. La majorité des entretiens se sont déroulés par téléphone ou par visioconférence (n. 8), pour des questions organisationnelles alors que quatre se sont déroulés en présentiel.

Une analyse catégorielle a été effectuée en utilisant les dimensions de l'alternance et de la professionnalisation mises en évidence dans le cadre théorique.

Résultats

Quatre domaines ont été retenus pour ce travail: la collaboration entre les lieux de formation, l'organisation de l'alternance, l'appréciation générale de la formation et l'employabilité au terme de celle-ci. Nous présentons ci-dessous quelques éléments retenus lors du travail sur les données puis les synthétiserons dans un tableau, en début d'analyse.

Collaboration entre les lieux de formation

Il n'y a pour ainsi dire pas ou très peu de communication entre les intervenants des différents lieux de formation. Le plus souvent, les rencontres se font lorsqu'il faut régler des problèmes, rarement lorsque tout va bien... Parfois des questions plus profondes sont mises sur la table, comme l'organisation et



l'articulation de la durée des stages ou la complémentarité des programmes abordés dans les deux lieux d'apprentissage. Certains déplorent ce point et cherchent à mettre en place des passerelles d'information afin de tenter un rapprochement entre les deux « mondes », théorie et pratique. Dans le dual PPP, l'apprenti doit montrer ses notes de l'école à son patron. Cet élément est perçu comme positif par les répondants car il « force » un certain lien entre les deux lieux. Dans le dual PPI, il est regretté que l'encadrement se fasse par des professionnels devenus formateurs et non par des professionnels encore en activité. La filière est considérée comme plus théorique car l'apprenti n'est pas confronté à une réelle culture d'entreprise.

Organisation de l'alternance

Dans le dual PPP, un répondant souligne le risque potentiel de manque d'encadrement dans l'entreprise, les apprentis pouvant être « oubliés » lors des phases de production en flux tendu. Ils relèvent la pénibilité des horaires de travail et la difficulté qu'ils ont à suivre les dossiers de l'entreprise alors qu'ils doivent la quitter deux jours et demi par semaine pour se rendre aux cours théoriques. Dans le dual PPI, les formateurs relèvent les bénéfices que représentent les stages en responsabilité alors que les apprentis disent, comme leurs collègues, préférer les horaires plus légers de l'école.

Appréciation de la formation

Dans le dual PPP, les cours théoriques sont vus comme peu motivants et générateurs d'une grande charge de travail à domicile. La partie en entreprise est perçue comme une formation efficace, concrète, permettant de nombreux liens T-P. Les apprentis apprécient être encadrés par des professionnels de la branche et non par des enseignants. La formation pratique est considérée comme s'intégrant réellement au monde du travail. Les apprentis mettent par contre en évidence la difficulté que peut représenter, pour un jeune adulte en formation, de se faire accepter et respecter par les autres employés de l'entreprise. Les formateurs de terrain révèlent la plus-value que représente le besoin, pour le jeune, de trouver une place d'apprentissage. Il n'y a pas d'admission automatique, le jeune doit se présenter, parfois réaliser certains tests de sélection, être choisi. Pour l'entreprise, le fait de confier à un tuteur la formation d'un apprenti est vu comme une occasion de pérenniser la culture, les savoir-faire de l'entreprise.

Dans le dual PPI, certains voient le choix de cette filière comme un deuxième choix, pour ceux qui ne trouvent pas de place chez un patron. Le travail sur des projets est apprécié, même si ceux-ci ne sont pas tous réels ou proches de la réalité du monde du travail. Les formateurs regrettent l'absence d'examen d'entrée, l'absence de sélection qui confine selon eux les apprentis dans une posture quelque peu passive et moins engagée.

Employabilité

Dans le dual PPP, la filière est considérée comme plus proche du métier. C'est une vraie école de la vie qui permet aux jeunes d'être en contact avec de vrais clients et de rencontrer de vrais problèmes. Ceci contribue à avoir



une bonne vision du monde du travail, élément qui est vu comme gage d'employabilité. Il est relevé tout de même que, parfois, les tâches demandées en entreprise ne correspondent pas aux savoir-faire et savoirs abordés en cours théorique, ce qui semble représenter une difficulté tant pour les apprentis que pour leurs formateurs.

Dans le dual PPI, il est fait mention d'absence de liens T-P qui rendent la formation peu adaptée au monde du travail. Le fait d'être encadré par des professionnels devenus formateurs et non des professionnels encore en activité dans une entreprise à laquelle ils s'identifient pousse les apprentis à voir la PPI plutôt comme des stages commandés par l'école que comme un apprentissage. L'un d'eux fait aussi remarquer que les apprentis en dual PPP obtiennent un salaire pour leur travail, mais pas lui.

Les éléments de résultats, présentés ci-dessous, peuvent être synthétisés de la manière suivante. Le premier tableau regroupe les résultats concernant la filière duale PPP alors que le deuxième tableau s'intéresse à la formation duale PPI. Regroupés selon les quatre domaines retenus, les éléments jugés comme positifs sont inscrits dans des cellules blanches alors que les éléments vus comme problématiques sont dans des plages grisées. Ils sont organisés dans deux colonnes, l'une regroupant les données ayant trait à la professionnalisation-formation et l'autre à la professionnalisation-efficacité du travail.

Professionnalisation et alternance dans le système dual PPP		
Domaines	Professionnalisation-formation	Professionnalisation-efficacité du travail
Collaboration entre les lieux de formation	Peu de contact entre les deux mondes L'apprenti doit montrer ses notes de l'école à son patron > lien, importance, sérieux	
Organisation de l'alternance		Parfois manque d'encadrement, apprentis « oubliés »
		Temps coupés entre entreprise et école professionnelle > rend le suivi des dossiers difficile
		Travail pénible (horaire, samedis)
Appréciation de la formation	Cours peu motivant et grande charge de travail à domicile	Pas d'admission automatique, besoin de chercher une place d'apprentissage, de se vendre et d'être choisi
	Formation efficace, concrète, liens T-P	Le tutorat pérennise la culture interne à l'entreprise
	Encadrement par des professionnels et non des formateurs	Formation pratique qui s'intègre dans la réalité du travail Pour l'apprenti, pas facile de se faire respecter
Employabilité	Filière plus proche du métier	École de la vie > travailler avec de vrais clients
	Entre la formation et le travail, pas les mêmes gestes, pas les mêmes attentes, pas les mêmes sortes de tâches	
		Les responsabilités sont réelles
		Vraies situations qui favorisent l'employabilité
		Meilleure approche du monde du travail
		Formation pratique qui s'intègre dans la réalité du travail



Professionnalisation et alternance dans le système dual PPI		
Domaines	Professionnalisation-formation	Professionnalisation-efficacité du travail
Collaboration entre les lieux de formation	Peu de contact entre les deux mondes	
	Pas de compte à rendre au patron en cas de mauvaise note	
	Pas de liens entre les formateurs et les enseignants	
	Les deux lieux ne se coordonnent que pour des questions d'effectifs, d'horaire, de calendrier	
Organisation de l'alternance	Stages en responsabilité qui favorisent la confiance et la responsabilité	Horaires plus agréables à l'école que dans le centre de pratique
Appréciation de la formation	Encadrement par des formateurs et non des professionnels	Pas de culture d'entreprise
	Filière plus académique	
	Travail sur des projets	Projets sans les contraintes réelles
	Vue comme une solution de remplacement si pas de place d'apprentissage	Pas d'examen pour entrer, admission automatique
Employabilité		Projets sans les contraintes réelles
		Absence de liens qui rend la formation peu adaptée au monde du travail
		Pas de salaire
		La pratique est vue comme un stage et non comme un apprentissage

Analyse et discussion

L'analyse et la discussion sont présentées et organisées en respectant l'ordre des quatre thèmes principaux retenus lors de la présentation des résultats, soit la collaboration entre les lieux de formation, l'organisation de l'alternance, l'appréciation de la formation et l'employabilité.

Collaboration entre les lieux de formation

Dans les deux formes d'alternances étudiées dans ce travail, les répondants relèvent le manque de collaboration entre les acteurs de la formation pratique et ceux issus de l'école professionnelle. Cette quasi-absence de communication peut être un signe d'une alternance de type juxtapositive dans laquelle les différents lieux et temps de formations ne sont pas reliés. Il semble très difficile, dans une telle situation, de transformer l'expérience vécue en expérience réellement formatrice (Roger et al., 2014). Pourtant, cette plus-value des formations en alternance est fréquemment mise en avant dans les propos politiques et institutionnels. Les personnes ayant participé à cette recherche estiment à l'inverse que la collaboration est bonne au niveau administratif. Ainsi, les questions d'effectifs, d'horaires et de calendrier semblent gérées de manière satisfaisante sur les deux lieux de formation, et ce quelle que soit la forme d'alternance. La coordination de la dimension administrative et organisationnelle souffre donc moins du manque de collaboration que la dimension pédagogique ou éducative. Il est légitime de se demander si ce constat peut être lié au nouveau management public (NMP) qui conseille aux institutions de séparer les pouvoirs stratégiques, organisationnels, opérationnels et exécutifs (Mignot-Gérard, 2019).



La communication inter-institutionnelle étant gérée plus fréquemment par les instances organisationnelles que par les instances pédagogiques, une attention plus importante aux dimensions administratives qu'à la cause pédagogique ou didactique peut en découler.

Dans le dual PPP, le résultat chiffré des évaluations théoriques, «les notes», est un élément qui est jugé comme positif tant par les étudiants que par les formateurs, car «les apprentis doivent les montrer et les faire signer par leur patron». Depuis longtemps, la valeur motivationnelle de la note a été mise en cause (De Vecchi, 2014; Neumayer et al., 2015; Viau, 2004) ce qui rend ce constat étonnant. Il s'explique peut-être par le mode d'engagement des apprentis dans cette filière : devoir postuler et réaliser un entretien d'engagement face à un patron pour décrocher sa place d'apprentissage met le jeune dans un statut d'acteur (de sa formation) et de demandeur (de cette place d'apprentissage). Venir montrer et faire signer ses notes à son patron participe ainsi, durant les trois ou quatre années de l'apprentissage, à la création d'un lien fort entre le travail effectué en école professionnelle et celui réalisé en entreprise. En dual PPI, la situation est différente puisque les notes sont transmises automatiquement du centre de pratique professionnelle à l'école professionnelle pour gestion administrative, sans que cela soit lié à un entretien avec un autrui significatif aux yeux de la personne en formation.

Les données récoltées durant les entretiens nous montrent ainsi une très faible communication entre entreprise ou centre de pratique et école professionnelle, surtout en ce qui concerne les questions pédagogiques. La note apparaissant comme la courroie de transmission principale dans la formation duale PPP, courroie dont ne bénéficie pas la formation duale PPI.

Organisation de l'alternance

L'organisation des deux formations nous donne également à penser que nous sommes en présence de deux dispositifs d'alternance juxtapositive. En effet, à aucun moment les répondants ne font des liens entre une expérience de terrain et un élément de formation en école professionnelle ou inversement. Toutes les impressions recueillies parlent uniquement de l'école ou du lieu de pratique, sauf lorsqu'il s'agit des horaires de travail. Dans ce cas, la comparaison est faite entre l'école, dont l'horaire est perçu comme plus agréable, et le monde du travail dont les horaires sont jugés pénibles. Les personnes en formation duale PPP relèvent également la pénibilité de devoir travailler le samedi en entreprise.

Ces dernières se plaignent également de la difficulté de suivre les dossiers de l'entreprise lorsque, chaque semaine, il faut la quitter pendant deux jours et demi pour se rendre à l'école professionnelle. Cette remarque permet de prendre conscience de l'identité que les jeunes engagés en dual PPP se construisent. Ils ont postulé et ont été engagés comme apprentis dans telle entreprise ou chez tel patron. Cet élément fait partie de leur identité et ils l'utilisent pratiquement exclusivement pour se définir professionnellement. Aller au cours, c'est devoir sortir de l'entreprise, devoir ressortir de la réalité du travail pour retourner sur les bancs de l'école. Les apprentis en dual



PPI semblent également apprécier le contact avec le monde du travail. Ils relèvent comme très positifs les stages en responsabilité, lorsque le centre de pratique leur confie un mandat, justement dans une entreprise « réelle ». Il serait intéressant de savoir ce qui, dans ce cas, du contact au travail réel ou de la responsabilité attendue, est l'élément qui rend l'expérience plus positive que l'activité dans le centre de pratique. Malheureusement, les informations recueillies ne permettent pas de le savoir.

Une différence importante ressort des entretiens analysés quant à l'encadrement dont les apprentis bénéficient dans les deux structures. Dans le dual PPP, les apprentis estiment parfois être peu accompagnés dans leurs apprentissages, se sentent même éventuellement « oubliés ». Ceci peut être expliqué par deux raisons : tout d'abord par le contexte de production. En effet, dans cette forme d'alternance, l'apprenti travaille dans un bureau ou dans un atelier, entouré de professionnels devant assurer la production de l'entreprise. Un ou plusieurs de ces professionnels reçoivent la mission de former l'apprenti sans pour autant être toujours déchargés des attentes liées à la production et au respect des délais. Une autre raison peut se trouver dans la formation pédagogique que reçoivent les formateurs en entreprise. En fonction de la mission d'encadrement qu'ils prennent en charge, ils devront suivre un cursus de 10 à 20 ECTS. En comparaison, les formateurs de branches professionnelles intervenant dans les écoles professionnelles (partie théorique de l'alternance) et les formateurs des centres de pratique sont au bénéfice d'une formation en sciences de l'éducation représentant 60 ECTS. La structure de l'encadrement est également très différente. Comme nous venons de le voir, en entreprise, un apprenti travaille avec un ou plusieurs professionnels. *A contrario*, en centre de pratique, c'est un professionnel qui va prendre la responsabilité de la formation pratique de 4 ou 5 apprentis. Cette configuration donne à la formation pratique une dimension plus formelle qui n'est pas sans rappeler les cohortes propres aux organisations scolaires. Cette impression est encore renforcée par le fait que les professionnels qui œuvrent en centre de pratique le font généralement à plein temps. Ils quittent ainsi leur profession d'employé de commerce ou d'horloger pour devenir formateur à ces métiers. Une nouvelle identité qui n'échappe pas aux apprentis puisque ceux-ci nous disent être encadrés par des formateurs et non des professionnels.

Nous pouvons donc estimer que les formations duales observées souffrent d'une faible articulation entre cours théorique et expérience de terrain. Les apprentis développent leurs connaissances théoriques à l'école professionnelle (ils travaillent pour apprendre) et fréquentent parallèlement l'entreprise ou le centre de pratique, pour développer leurs compétences professionnelles (ils travaillent pour produire). En clair, d'un côté se trouvent des enseignants qui donnent un enseignement théorique basé sur les objectifs d'un plan d'études standard, selon la filière choisie, et de l'autre, des professionnels ou formateurs qui travaillent selon une pédagogie dite « par projet » pour le centre de pratique ou « en situation » pour le dual PP. Il n'y a que très peu de liens entre les deux, nous sommes donc en présence d'une alternance juxtapositive. L'encadrement est assuré en dual PPP par des



professionnels alors que, dans le centre de pratique, les anciens professionnels sont petit à petit identifiés à des formateurs. Cette filière est ainsi jugée comme « plus académique » par les répondants de cette recherche.

Appréciation de la formation

La formation duale PPP est très appréciée, malgré la pénibilité du rythme de travail du monde professionnel. L'identification à une entreprise, le fait d'en faire partie, d'apprendre de son fonctionnement, de s'imprégner de la culture commune de celle-ci semblent représenter une part importante de cette appréciation positive. Les apprentis apprécient d'être encadrés par des professionnels et le tutorat, pas très éloigné du compagnonnage, permet à la personne en formation de s'imprégner de la culture de l'entreprise. Les cours (école professionnelle) sont jugés comme peu motivants par ce public et la pratique est mise fortement en valeur comme élément permettant de se rapprocher de la réalité du travail. Un monde du travail qui, par contre, est perçu comme dur, cruel peut-être, dans lequel l'apprenti a parfois de la peine à se faire respecter. Malgré cela, la formation duale PPP est jugée efficace, concrète et source de liens entre la théorie et la pratique.

En alternance PPI, l'appréciation est moins positive. Hormis la satisfaction de travailler sur de vrais projets lors des stages en responsabilité, la formation n'est pas considérée comme permettant de se mettre dans les conditions et les contraintes réelles. La culture d'entreprise n'est pas perçue de la même manière, certainement par le ratio formation pratique/cours théorique qui diffère entre les deux cursus de formation. Un apprenti (PPP) dira qu'il quitte l'entreprise pour aller aux cours de l'école professionnelle alors que l'étudiant de la formation avec PPI dira qu'il quitte l'école pour aller en stage. Ces propos nous permettent de percevoir à quelle institution les personnes en formation s'identifient prioritairement. Enfin, un élément semble jouer en la défaveur de la formation duale PPI, le fait qu'il n'y ait pas d'examen, ou de postulation, pour entrer dans cette filière en diminuerait l'attrait ou la valeur. Selon les propos recueillis, il apparaît que ce cursus est considéré comme une solution de remplacement pour les personnes n'ayant pas trouvé de place d'apprentissage, un deuxième choix en quelque sorte.

La formation duale PPP est ainsi plus appréciée que la formation duale PPI. Les répondants insistent sur le monde de l'entreprise qui n'est pas le monde de la formation traditionnelle, qui n'est pas le monde scolaire : les apprentis doivent trouver une entreprise formatrice et se faire leur place dans l'équipe des professionnels. Une agentivité (Bandura, 2007) nécessaire que les apprentis en dual PPI ne rencontrent pas. C'est peut-être pour cette raison qu'ils se considèrent plus comme des étudiants-stagiaires que comme des apprentis et futurs employés de l'entreprise qui les engage.

Employabilité

Au niveau de l'employabilité, la formation duale PPI est perçue comme peu efficace par les répondants. Les projets dans lesquels les apprentis s'engagent ne leur offrent pas toujours les contraintes réellement rencontrées



dans le monde du travail et la mise en activité par projet les éloigne parfois de la réalité du marché. L'absence de culture d'entreprise à laquelle s'identifier est également relevée comme frein à l'employabilité. Un étudiant relève également que, en dual PPP, les apprentis touchent déjà leurs premiers salaires alors que ce n'est pas le cas dans les formations à plein-temps.

L'élément n'est pas anecdotique, il participe, pour les apprentis en dual PPP, d'un projet de formation qui se lie à un projet d'autonomisation ou d'émancipation face au milieu familial. Trouver un poste d'apprentissage, c'est quitter le monde de l'école et entrer dans celui du travail, en étant proche du métier choisi, en travaillant avec de vrais clients, avec de vrais collègues. Les situations quotidiennes rencontrées en entreprise sont perçues comme une expérience favorisant l'employabilité, et ces premiers salaires, bien insuffisants pour vivre, permettent d'entrevoir la prochaine autonomie.

Le sentiment de plus grande employabilité dans la formation duale PPP peut également être expliqué par le fait qu'un nombre non négligeable d'apprentis restent, une fois leur apprentissage terminé, employés de l'entreprise formatrice. Cette perspective, bien qu'elle ne se présente que pour une minorité, participe de la valeur donnée à cette filière de formation.

Conclusion

Dans cette recherche, nous souhaitons identifier le type d'alternance mis en œuvre dans le dual PPP vs dans le dual PPI. Nous avons pu remarquer que les deux filières s'apparentent à de l'alternance juxtapositive dans lesquelles très peu de collaborations sont institutionnalisées entre les lieux de formation en dehors de questions administratives et organisationnelles. L'encadrement des apprentis - pris en charge parfois par des professionnels peu formés aux sciences de l'éducation, parfois par des formateurs peu identifiés comme des professionnels par les apprentis - semble poser quelques problèmes dans les deux modalités. Les expériences de terrain ne sont pas mobilisées pour étayer et exemplifier des concepts théoriques abordés en école professionnelle et, dans le même sens, les formateurs de terrain ne convoquent que peu les notions plus théoriques abordées en école professionnelle pour permettre la création de liens théorie/pratique chez les personnes qu'ils forment. Ce constat est d'autant plus surprenant dans le cas de la formation à plein-temps avec PPI, puisque celle-ci est l'unique interlocutrice de l'école professionnelle et que cela pourrait représenter, dans un sens comme dans l'autre, plus de possibilités de collaboration et coordination pédagogique. Dans ces deux contextes de formation, nous souhaitons aussi savoir comment ces différences de collaboration entre les deux lieux influent sur la dimension professionnalisante de la formation ? Dans ce domaine, le dual avec PPP est perçu comme plus efficace, et ce par tous les répondants à notre enquête. « Vrais », « réels », « proches de la réalité » sont des termes que nous avons retrouvés régulièrement dans leurs propos et qui donnent à penser que l'expérience, lorsqu'elle est considérée comme « simulée », n'a plus la même valeur ou le même pouvoir motivationnel sur les apprentis.



Nous avons également été surpris de constater à quel point l'expérience était considérée comme formatrice et génératrice de liens théorie-pratique, tant par les formateurs que par les apprentis, alors que, dans le même temps, ils nous faisaient remarquer le manque de communication entre l'entreprise ou le centre de pratique et l'école professionnelle. Cette dimension formative et créatrice de liens est une des visées de l'alternance associative voire intégrative alors que les conditions relatées sont celles d'une alternance juxtapositive. Cet élément nous semble confirmer le fait que l'alternance, qu'elle se fasse en PPP, en école ou en centre de pratique, n'est pas une question de lieu ou de temps, mais une question de liens et que ces liens ne peuvent qu'être tissés par l'apprenant. L'alternance vue comme une démarche pédagogique semble ainsi plus efficace que lorsqu'elle est pensée comme une ingénierie de formation, comme une didactique. À penser des ingénieries qui font des liens, ne serions-nous pas en train de faire les liens à la place des apprentis ? voire d'empêcher les apprentis d'en faire ? Cette piste mériterait d'être approfondie dans des recherches ultérieures et n'est pas sans rappeler le titre de l'ouvrage de Saint-Onge (1993) : « Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ? » Ou comment courir peut-être le risque de devenir moins efficace à force de vouloir faire au mieux ?



Références

- Aballéa, F. (2014). L'anomie professionnelle. *Recherche & formation*, 72, 15-26.
- Audran, J. (2016). Se former par la simulation, une pratique qui joue avec la réalité. *Recherche formation*, 82(2), 9-16.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnel* (2^e éd.). De Boeck.
- Bonoli, L., Berger, J.-L. et Lamamra, N. (dir.). (2018). *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse : Le « modèle » suisse sous la loupe*. Seismo.
- Boucenna, S., Charlier, É., Perréard-Vité, A. et Wittorski, R. (2018). *L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles : Des vecteurs de professionnalisation*. Octarès Éditions.
- Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. UNMFREO.
- De Vecchi, G. (2014). *Evaluer sans dévaluer*. Hachette Éducation.
- Hoeckel, K., Field, S. et Grubb, W.N. (2009). *Learning for Jobs. Évaluation par l'OCDE du système de formation professionnelle suisse*. OCDE.
- Jorro, A. (2014). Professionnalité émergente. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (1^e éd., p. 241-244). De Boeck.
- Kehl, F., Frey, M. et Thomas, R. (2014). *Évaluation Projet « Avenir des écoles de commerce » (phase 2) englobant les prestataires publics et privés de la formation initiale en école d'employé/e de commerce CFC [Rapport final]*. Consortium KEK-BSS-ralphTHOMAS.
- Lambelet, D. (2010). L'alternance en formation : Quelles conjugaisons des temps ? *Éducation permanente*, 4, 20-21.
- Lemosse, M. (1989). Le « professionnalisme » des enseignants : Le point de vue anglais. *Recherche et formation*, 6, 55-66.
- Malglaiive, G. et Weber, A. (1982). Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 61(1), 17-27. <https://doi.org/10.3406/rfp.1982.1861>
- Maubant, P. (2013). *Apprendre en situations : Un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*. Presses de l'Université du Québec.
- Maubant, P. et Roger, L. (2014). L'alternance en formation, une figure de la pédagogie. *Éducation et francophonie*, 42(1), 10-21.
- Maubant, P., Roger, L. et Lejeune, M. (2014). « Déprofessionnalisation ». *Recherche & formation*, 72, 89-102.
- Mignot-Gérard, S., Normand, R. et Ravinet, P. (2019). Les (re)configurations de l'université française. *Revue française d'administration publique*, 169(1), 5-20.
- Neumayer, M., Vellas, E., Charlet, C., Khouadja, M. et Lassablière-Hilhorst, P. (2015). *Evaluer sans noter : Eduquer sans exclure*. Chronique sociale.
- Roger, L., Jorro, A. et Maubant, P. (2014). De l'expérience formatrice à l'expérience apprenante : Genèse et perspectives pour une mise en récit d'un processus de professionnalisation. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 35. <https://doi.org/10.4000/edso.675>
- Roquet, P. (2012). La mise en objet de la professionnalisation : Une réflexion articulée autour de trois niveaux d'activités formatives et professionnelles. Dans D. Demazière, P. Roquet et R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation mise en objet* (p. 17-29). L'Harmattan.
- Saint-Onge, M. (1993). *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?* (2^e éd.). Beauchemin.
- Scaiola, J.-L. (2019). *Exploration des systèmes de formation inspirés du modèle de l'alternance. Ou comprendre les enjeux de la formation professionnelle en Suisse romande. Travail de mémoire professionnel non publié*. Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle.
- Viau, R. (2004, mars). *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*. 3^e congrès des chercheurs en Éducation, Bruxelles.
- Wittorski, R. (2014). Professionnalisation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (1^e éd., p. 233-236). De Boeck.
- Zaid, A. et Lebeaume, J. (2015). Étudier les rythmes dans la formation d'ingénieurs en alternance. Présentation d'une recherche. Dans A. Zaid et J. Lebeaume (dir.), *La formation d'ingénieurs en alternance : Rythmes et temporalité vécus* (p. 15-22). Presses universitaires du Septentrion.



Les récits projectifs et rétroprojectifs comme dispositifs de réflexion collective dans la formation en alternance

Marcos MALDONADO¹ (AFORDENS, Université de Genève, Suisse)

Cette contribution porte sur 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 (Engeström, 2015), d'activité inter/intra-psychique (Vygotski, 1934/1985) et de réflexivité collective et individuelle (Kaufmann, 2001), les discours des étudiants en formation et les interactions verbales, écrites, contenus dans ces dispositifs seront analysés afin d'observer quelles sont 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 l'interaction existante 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.

Mots-clés: Stage en enseignement, dispositif de formation, réflexion collective, développement professionnel, formation en alternance.

Introduction

L'une des principales préoccupations du modèle intégrateur par étapes de la formation par alternance est la relation entre le lieu de formation et l'espace de pratique (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007, p. 11). *Comment intégrer ces pratiques et les savoirs issus de ces deux contextes? Comment guider les étudiants en formation dans l'interprétation de leurs pratiques et dans la construction des stratégies d'action? Quels dispositifs favorisent les démarches réflexives et la construction des savoirs professionnels?* Les dispositifs de formation qui fonctionnent comme des médiateurs entre ces deux contextes proposent des démarches réflexives qui «tendent à aider les étudiants à transformer des savoirs multiples en significations utiles pour penser leur agir professionnel et leur image d'eux-mêmes dans cet agir» (Vanhulle, Mottier Lopez & Deum 2007, p. 243). Ces problématiques sont au cœur de nos préoccupations et de notre réflexion dans cet article.

Notre recherche vise à étudier les contextes qui entrent en interaction et les activités qui se déroulent au cours du stage en enseignement par la mise en

1. Contact : profmarcosmaldonado@gmail.com



œuvre d'un dispositif innovant utilisé à l'Université de Buenos Aires, en Argentine. Ces dispositifs ont la particularité d'être des textes réflexifs produits en interaction entre le stagiaire, le formateur et les autres collègues formateurs et ils visent à analyser collectivement les expériences d'enseignement en classe dans le contexte scolaire. À partir d'une analyse discursive des interactions verbales présentes dans ces dispositifs, nous essayons de rendre compte des différents contextes qui sont mis en relation par ces dispositifs et la manière dont ils favorisent la construction de nouveaux savoirs professionnels.

Notre article est organisé en quatre parties : tout d'abord, nous présentons les théories qui servent de base à notre étude et qui représentent notre point de vue sur la formation initiale, telle que la théorie historico-culturelle d'Engeström (2015), les systèmes d'activité présents dans le stage en enseignement et la réflexion collective. Ensuite, nous décrivons le contexte de notre étude, la formation des enseignants à l'Université de Buenos Aires, et présentons les caractéristiques discursives des dispositifs analysés. Nous proposons ensuite une démarche méthodologique et d'analyse de ces dispositifs. Finalement, les résultats de l'analyse sont présentés en deux parties : la première partie répond à la problématique des contextes de l'alternance mis en relation par le biais de ces dispositifs et la seconde partie aux types d'interactions verbales et à leur implication dans la construction des savoirs professionnels.

La mise en scène du soi face à l'autre : l'apprentissage dans l'activité

L'activité collective lors de la résolution d'une tâche commune peut conduire le dialogue entre les sujets impliqués dans l'activité à une négociation des rôles et de la manière de faire pour mieux résoudre un problème. Les confrontations qui ont lieu dans ce processus génèrent chez les sujets la nécessité de parvenir à des accords qui permettent d'avancer vers la résolution de la tâche. Dans cette optique, nous pourrions nous demander *quoi, pourquoi et comment* nous apprenons dans le déroulement d'une activité. Ces questions nous placent dans la filiation des théories de l'activité, dans la perspective historico-culturelle d'Engeström (2015), qui tente d'expliquer comment l'interaction entre les sujets lors d'une activité commune conduit à l'innovation et, en même temps, à une expansion des connaissances.

Engeström (2006) soutient que chaque personne qui participe à une activité sociale fait partie d'un système dynamique qui est transformé par le contact et l'interaction avec les systèmes d'activité des autres. L'objectif d'une activité collective est commun à tous les participants. Cet objet commun est ce qui les amène à entrer en interaction les uns avec les autres. La formation initiale des enseignants en est un exemple, puisque les sujets participants, assumant différents rôles et tâches, étudiants, formateurs, sont tous réunis autour d'un objet-but commun qui va être transformé dans la temporalité de l'activité collective. Par exemple, la planification de séquences didactiques lors du stage en enseignement, du moment où elle est conçue jusqu'à sa concrétisation, passe par de multiples transformations, à partir d'une ébauche ou d'un schéma des idées ou de séquences didactiques isolées,



de différentes versions du projet jusqu'à atteindre son état final. Engeström (2006) indique que ce processus de transformation est possible grâce à la médiation d'outils spécifiques (comme les savoirs) de la profession enseignante. Ces instruments possèdent en eux une histoire d'utilisation, une signification propre, élaborés à partir de leur utilisation par d'autres sujets dans un autre temps.

Au-delà de la forme que prend le travail individuel, l'activité s'inscrit dans le système des relations sociales. Dans ce sens, tant le sujet que l'objet sont influencés par les rôles, par la communauté et l'organisation du travail, qu'elle soit verticale ou horizontale, c'est-à-dire les relations de pouvoir qui se manifestent dans cette organisation. Les membres de cette communauté de pratique discutent, par exemple, des activités d'enseignement proposées, de la pertinence des objectifs d'enseignement et même, négocient les critères d'évaluation. Selon Engeström (2006), «the temporal rhythms of work, the uses of resources, and the codes of conduct are also continuously constructed and contested in the form of explicit and implicit rules» (p.2).

Selon cette conception, pour comprendre le développement d'une activité, il faut l'observer au moins en contact avec un autre système d'activité, c'est-à-dire l'activité conjointe entre deux sujets, puisque dans l'interaction les objets, les sens et les significations sont négociés et transformés. Les accords auxquels les sujets parviennent au cours de l'interaction permettent d'atteindre les objectifs de l'activité et, incidemment, un élargissement des connaissances de chaque sujet. Dans cette perspective, les contradictions sont la source de changement et de développement professionnel. Pour Engeström (2006), les systèmes d'activité sont des systèmes ouverts qui favorisent l'entrée de nouveaux éléments, savoirs ou significations, qui peuvent générer des tensions avec d'autres éléments préexistants. Cette tension structurelle provoque des déstabilisations et des conflits entre sujets, mais aussi, une tendance aux innovations qui provoquent des changements dans l'activité. Les tensions qui s'accumulent autour des contradictions permettent aux sujets de commencer à remettre en question certaines règles préétablies. Cela peut faire en sorte que, dans la recherche d'un consensus, l'objet et les motifs de l'activité soient reconceptualisés, ouvrant un horizon de possibilités plus large que le modèle précédent.

Le double objet du système d'activité du stage en enseignement

Le stage en enseignement pourrait être étudié sous l'angle de la théorie de l'activité historico-culturelle d'Engeström, cependant, pour lui, l'apprentissage est considéré comme un incident de l'activité. L'apprentissage n'est pas l'objectif à atteindre par les sujets mais la conséquence de l'activité qu'ils développent conjointement. Contrairement à cette idée, le stage en enseignement a comme objectif le développement et l'apprentissage de certaines compétences liées à la pratique professionnelle de l'enseignement, c'est-à-dire l'acquisition d'un ensemble de savoirs (savoir-être, savoir-faire).



Comme le soutient Pastré (2015), le stage en alternance dans la formation professionnelle consiste à prolonger *l'activité constructive*² sur la base d'une analyse réflexive sur l'action afin de renverser l'apprentissage incident de *l'activité productive* et de le placer comme objet principal de l'activité de formation, c'est-à-dire un apprentissage intentionnel. Si nous partons de la proposition d'Engeström (2015), nous pouvons voir que le système d'activité du stage en enseignement a un objet principal, qui est l'apprentissage des savoirs pédagogiques ou professionnels, et un objet secondaire, qui est l'expérience de l'action d'enseignement sur le terrain. La particularité de ce système est que l'on accède à l'objet principal de l'activité en obtenant l'objet secondaire: le savoir, en tant qu'objet, est atteint (ou construit) par l'expérience de l'action. C'est l'intervention de l'interaction didactique de la situation de formation qui permettra de lier ces deux objectifs.

Interaction et réflexion collective : entre chaos et ordre dans l'activité de formation

Le fait que l'activité du stage se situe dans un contexte de formation initiale implique que le développement professionnel se trouve au carrefour de chemins ou de lignes multiples, parfois contradictoires. La construction de l'identité professionnelle est le résultat de l'ordre que l'étudiant donne au chaos généré par la rencontre entre théorie et pratique, entre l'habituel et le nouveau, entre le social et l'individuel et entre la multiplicité des images de soi et des rôles que le contexte lui impose (Kaufmann, 2004). L'interaction, soit dans le plan symbolique de l'ordre naturel ou de l'ordre social (Kaufmann, 2001), la rencontre entre deux entités-sujets est ce qui provoque le chaos, le désordre, mais en même temps, c'est ce qui permet d'organiser et de retrouver un nouvel ordre (Morin, 2008). Autrement dit, c'est l'interaction qui a la force du développement. Dans ces termes, s'interroger sur le développement professionnel d'une personne dans le cadre d'une formation implique non seulement d'observer ce sujet et son évolution temporelle, mais de l'observer en interaction avec son contexte, avec les autres qui y participent, et de se demander comment ces interactions lui permettent de se développer.

En ce sens, la réflexivité collective dans la formation, est un instrument qui rend visible l'interaction entre l'ordre, le désordre, l'organisation à laquelle Morin (2008) fait référence. Telle que définie par Gremion (2019), suivant Kaufmann (2001), la réflexivité collective axée sur l'activité professionnelle permet de mettre en contact la réflexivité individuelle et la réflexivité sociale, résolvant ainsi les tensions entre le *je-individuel* et le *je-social*, entre ce que je fais (l'habitude) et ce que je pense que je dois faire (la pensée collective). C'est dans la rencontre avec l'autre, avec son regard, avec sa compréhension du monde, avec son *je-ici-maintenant*, que l'on trouve les

2. Dans une perspective de développement, dans l'activité, il est possible de distinguer entre *l'activité productive* et *l'activité constructive*, l'une intentionnelle et l'autre incidente ou conséquente. Par l'activité productive, le sujet transforme le réel, qu'il soit matériel ou symbolique. Les compétences, les savoirs du sujet sont les ressources de cette activité. En transformant le réel, le sujet se transforme lui-même, c'est-à-dire qu'une activité constructive est produite. Dans ce cas, les compétences et les connaissances ne sont plus les ressources mais l'objet de l'activité, «le but visé par l'activité constructive, c'est le sujet lui-même et son pouvoir d'agir» (Pastré, 2015 p. 51).



contradictions de nos actions et qu'un nouvel ordre, une nouvelle action, s'établit. Bakhtine (1984) soutient que le monde est caractérisé par l'opposition entre le monde axiologique du *Je* et le monde axiologique de l'*Autre*. Tous les moments concrets de l'*Être* sont distribués et disposés autour de ces deux centres. L'action, la responsabilité de l'acte part donc de la singularité du sujet, de son temps et de son espace, mais inclut, volontairement ou involontairement, la singularité de l'autre, de son temps et de son espace. Sans critique, c'est-à-dire le regard de l'autre, soutient Gremion (2019), la déstabilisation de la norme, de l'habituel et du connu n'aurait pas lieu, et encore moins la construction de la nouvelle normalité.

Le stage d'enseignement à l'Université de Buenos Aires et ses dispositifs en alternance

À l'Université de Buenos Aires, la formation initiale des professeurs de langues et de littérature espagnoles a une durée de 5 ans. En quatrième année, après avoir acquis les contenus disciplinaires de Langue et Littérature et la formation pédagogique générale, les étudiants accèdent au cycle du professorat où ils apprennent d'abord les contenus de la didactique de l'espagnol, puis ils réalisent les stages en enseignement. Le stage a une durée de trois mois, d'août à novembre. L'activité se développe en alternance entre l'expérience du terrain et les rencontres face à face entre les étudiants-stagiaires et le professeur-formateur à l'université où ils discutent et réfléchissent sur les problèmes présentés sur le terrain. Quelques semaines avant de commencer le stage, les étudiants visitent les écoles et font des observations sur le terrain : ils prennent note des caractéristiques des élèves, du contexte scolaire et du contenu enseigné. Sur la base de ces notes, les stagiaires doivent élaborer un projet de séquence didactique qui est sujet à de multiples révisions et reformulations. Cette activité est réalisée de manière collaborative entre tous les participants de la formation sur le campus virtuel de la Chaire de *Didactique de la Langue et de la Littérature et des Pratiques de l'enseignement*.

Une fois que la version finale du projet didactique a été acceptée par le formateur, les étudiants entrent en action sur le terrain. Les formateurs, pour des raisons opérationnelles, ne font pas de visites de stage. C'est pourquoi, chaque fois que les stagiaires terminent leur cours, ils rédigent un rapport, un récit rétrospectif relatant tout ce qui s'est passé pendant la classe. Ce rapport est téléchargé sur le campus virtuel pour que leurs camarades et les formateurs puissent le lire et faire des commentaires.

Les récits projectifs et rétroprojectifs comme dispositifs en alternance

Les dispositifs de formation utilisés à l'Université de Buenos Aires représentent, dans le contexte argentin, une démarche innovante puisqu'ils offrent une réponse concrète à la nécessité d'aborder par l'écriture les pratiques d'enseignement dans une perspective réflexive. Ces dispositifs ont été créés par la Chaire de didactique des langues et des littératures et de pratiques de l'enseignement en 2002 (Bombini, 2012) et ont été rapidement adoptés par d'autres universités en Argentine.



Le premier dispositif fonctionne comme un instrument discursif pendant l'activité de planification des séquences didactiques. Il est appelé en espagnol «*guión conjetural*», *scénario conjetural* ou *scénario hypothétique* et consiste en un récit réflexif dit «*projectifs*» dans lequel les étudiants relatent, dans un temps futur, les activités qu'ils réaliseront dans chaque leçon et les matériaux qu'ils utiliseront. Ces récits ont une structure narrative typique : situation initiale, élément déclenchant, situation finale, etc. :

1. **C-Nora : (*Situation initiale*)** La première chose que je ferai en entrant dans la classe sera de saluer les élèves. Je vais attendre qu'ils répondent avant de commencer [...] (***Élément déclencheur***) Je leur demanderai ensuite s'ils se souviennent de ce que nous avons vu au dernier cours [...] (***Péripéties***) Je leur donnerai le nouveau texte [...] (***Situation finale***) Avant de terminer, je leur donnerai leurs devoirs et je leur expliquerai [...] La classe se terminera par la remise du matériel de travail.

Les étudiants projettent leurs actions en les plaçant dans une séquence spatio-temporelle :

2. **C-Lucía :** Je leur donne d'abord les instructions de travail, puis je leur explique ce qu'ils doivent faire. Cela ne prendra pas plus de 5 minutes. Ensuite, je leur dis de se diviser en groupes de 3. La salle est grande, je leur demanderai donc de remplir tout l'espace. Les élèves travaillent bien, j'espère donc que l'activité ne prendra pas trop de temps (15 minutes maximum).

Dans ce dispositif ils décrivent les raisons et motifs et imaginent les dialogues ou interactions qu'ils auront avec leurs élèves et les résultats qu'ils souhaitent atteindre. S'ajoute à la caractéristique de la structure narrative, celle du discours intentionnel. Les verbes typiques utilisés par les auteurs sont les verbes d'action et d'intention exprimés dans un futur proche. Dans l'exemple de Nora ci-dessous, nous voyons la confluence du discours intentionnel et de l'explicitation des motifs et des atteintes :

3. **C-Nora :** La première chose que je vais faire, c'est de leur demander ce que veut dire «être romantique» pour eux. Je suis sûre que certains vont commencer à rire, surtout les garçons. Certains diront : «Madame, demandez à X». Si cela se produit, j'en profiterai et je lui demanderai ce que ça veut dire pour lui. J'espère qu'ils vont me donner leur avis. Si personne ne répond, je continue. Je vais leur demander s'ils savent ce qu'est le romantisme - et j'espère qu'ils me répondront, car ils l'ont déjà étudié dans les cours d'art. Si je vois qu'ils s'en souviennent, je leur demanderai si le romantisme est lié à l'idée d'être romantique. Si personne ne répond, je passe à l'activité suivante.

Ils évoquent aussi leurs doutes, leurs craintes, les revers qu'ils peuvent avoir et posent des questions et demandent conseil.

4. **C-Laura :** S'ils ne finissaient pas de lire, je leur donnerais les deux textes à lire à la maison, mais je suis convaincue qu'ils ne le feront pas. Que puis-je faire dans cette situation pour qu'ils fassent leurs devoirs ? Des conseils ?



Ces documents sont téléchargés sur le campus virtuel afin que le reste des camarades et les formateurs puissent les lire. L'accès à ces documents est ouvert à toute personne souhaitant poser une question, faire une suggestion ou une critique. Ceci déclenche une interaction écrite, puisque le stagiaire doit répondre à chacune de ces questions.

5. **C-Laura** : Mon intention serait de lire avec eux «Las ruinas circulares» de Borges, car c'est généralement un texte difficile à comprendre dans une lecture en solo.

Martina (*professeuse formatrice de Laura*) : Dans le cas d'une lecture en groupe, comment tu imagines que l'activité se déroulera afin de rendre l'histoire plus accessible ?

Laura : L'idée serait de lire par fragments et d'essayer, par deux, de retrouver le sens de ce qu'ils ont lu.

José (*collègue de Laura*) : J'ai travaillé avec le même texte avec mes élèves et c'était compliqué. Je leur ai pris une vidéo que j'ai trouvée sur Youtube à propos de cette histoire. Après l'avoir lu, nous avons regardé la vidéo et essayé d'établir des relations entre les deux. Peut-être que ça pourrait t'intéresser. Je l'ai trouvé très utile.

Laura : Merci José, ça pourrait être une bonne option aussi.

Dans chaque réponse, les activités originales sont modifiées, soit par des recommandations, soit par une demande du formateur. Les activités reformulées ne sont pas supprimées du document, mais il est précisé qu'elles ne seront pas réalisées et la nouvelle proposition est écrite à la suite :

6. **C-Laura** : L'idée est de commencer par un court poème, attribué à Samuel Taylor Coleridge (je ne ferai pas cette activité à ce moment de la classe, elle serait à la fin, avec l'histoire de Chuang Tzu...).

Le deuxième dispositif est celui utilisé pour rédiger les rapports de classe. Ces dispositifs, appelés «autorregistros», *auto-observation* ou *autorapport*, et ce sont des récits rétroprojectifs qui reviennent sur les actions, les activités et les situations vécues sur le terrain. Les étudiants réfléchissent aux activités qui ont réussi, et tentent de trouver une réponse à la raison de leurs réalisations ou de leurs échecs. Comme les *guiones conjeturales*, ces documents sont téléchargés sur le campus virtuel afin que chacun puisse les lire et poser des questions :

7. **C-Laura** : [...] Plusieurs d'entre eux (*les élèves*) se sont plaints parce que pour eux inclure les 8 contes dans l'évaluation était beaucoup. Je leur ai demandé un par un ce dont ils se souvenaient des histoires et nous avons brièvement rappelé les arguments de chacun des contes. En général, ils s'en souvenaient [...]

Martina : Mais, au-delà du fait qu'ils s'en souviennent, que penses-tu de travailler sur les 8 contes dans l'évaluation ? Avaient-ils déjà travaillé et lu de la même façon, avec une instance d'évaluation écrite ?

À la fin du cours, entre les *guiones conjeturales*, les *autorregistros* et les interactions écrites, chaque document Word, compte environ 40 à 60 pages.



Les activités impliquées dans ces dispositifs

Dans les *guiones conjeturales* et *autorregistros*, trois activités conjointes et interdépendantes sont développées qui se régulent et se nourrissent mutuellement. La première d'entre elles est l'*activité de planification*. Les étudiants projettent leurs cours, activités et séquences didactiques en fonction des connaissances de leurs élèves et des théories didactiques dont ils disposent. Cette activité a lieu avant le stage. La deuxième est l'*activité de réflexion sur la pratique effectuée*, ce qui implique deux choses. Premièrement que les étudiants-stagiaires aient expérimenté l'action et deuxièmement, qu'ils aient mis leurs planifications en œuvre. Après l'action, ils reviennent sur l'expérience et écrivent un rapport basé sur trois points : l'efficacité des activités prévues, leur performance en tant qu'enseignant et les réponses des élèves. Ce retour aux faits a pour objectif d'influencer directement les planifications déjà réalisées pour les leçons suivantes et de les modifier en fonction des nouvelles informations fournies par l'expérience.

La troisième phase du dispositif consiste en une réflexion collective et se structure par une *interaction verbale*. L'interaction avec le formateur et les collègues est fondamentale dans le processus de planification et dans l'analyse des pratiques, puisque c'est le moment où les *guiones conjeturales* et les rapports sont remis en question. L'objectif principal de cette activité est, d'une part, l'acquisition des savoirs pédagogiques, et d'autre part, l'évaluation du processus d'apprentissage des stagiaires. Le rôle du formateur est de *questionner, suggérer, conseiller et problématiser* les situations ou concepts qu'il observe dans la planification et le rapport. Les praticiens, donc, répondent, réfléchissent, reformulent ou justifient leurs affirmations ou leurs actions. L'intentionnalité réflexive des interactions est donc focalisée en deux temps : par une analyse *a priori* de l'action didactique, à partir des *guiones conjeturales* et par une analyse *a posteriori* de l'action didactique, à partir des rapports.

Méthodologie

Ce travail constitue une étude de cas, de type herméneutique-interprétative, basée sur des verbalisations écrites dans le cadre d'une formation en alternance (Balslev, Pellanda Dieci, & Tessaro, 2019). Nous sommes intéressés par le fonctionnement du dispositif de formation utilisé dans la formation initiale des enseignants à l'Université de Buenos Aires. Sur l'observation des dispositifs produits par 5 étudiantes-stagiaires, rédigées en collaboration avec leurs formateurs et leurs camarades, nous nous intéressons à la problématique du rôle que joue ce dispositif dans l'alternance entre le contexte universitaire et la situation de classe dans le contexte scolaire. Nous nous posons les questions suivantes :

- a. Quelles sont les situations ou les contextes d'alternance qui sont mis en interaction et comment ces dispositifs les mettent en contact ?
- b. Quels types d'interactions verbales se produisent par le biais de ces dispositifs et comment permettent-ils le développement de l'activité du stage et la construction de nouveaux savoirs ?



Pour l'analyse de nos données, qui présentent une texture discursive particulière et sont fortement ancrées dans le contexte de la formation, nous partageons la position d'Engeström (2015) qui s'intéresse à l'activité dialogique, car à travers les mots des sujets, il est possible d'entrer dans les constructions de significations qu'ils réalisent au cours de l'activité. Les contributions des théories du discours (Charaudeau et Maingueneau, 2002, Maingueneau, 2014, 2016) nous aident à aborder de manière qualitative l'expression singulière de chaque étudiant dans l'activité de la formation. Pour mieux la comprendre, il faut replacer cette expression dans son contexte. Il s'agit de prendre le mot comme source d'analyse pour arriver à la signification (Fons et Palou, 2014). Les méthodes d'analyse les mieux adaptées aux besoins de notre étude sont celles issues de l'analyse du discours en interaction (Kerbrat-Orecchioni, 2005) et de l'ethnographie de la communication (Gumperz, 1989).

Notre procédure s'est déroulée en quatre étapes. La première a été le recueil de données contextuelles à travers des entretiens avec les personnes impliquées, tant les étudiants et les formateurs que les responsables de la formation, et des notes de terrain qui nous ont fourni des informations pertinentes afin de placer les productions écrites des étudiants dans la chronologie de l'activité. La deuxième étape a consisté en le recueil de notre corpus d'analyse, les récits projectifs et rétroprojectifs, ainsi que la constitution de cas. Autour de ces données, nous avons construit 5 cas de formation, que nous avons identifiés avec le code **C-Laura**, **C-Clara**, **C-Lucia**, **C-Nora**, **C-Julietta**. Chacun des cas est constitué autour d'une étudiante en stage qui est l'autrice principale du document écrit, de son formateur, le professeur universitaire responsable de la commission de travail³ et des collègues qui vont intervenir dans la rédaction du document. L'étape suivante a été l'analyse discursive des documents recueillis. Nous avons effectué une analyse catégorique et séquentielle (Cambra Giné, 2003) qui nous a permis d'accéder aux différentes dimensions du discours :

- la *dimension énonciative*, la construction spatio-temporelle du *Je-énonciatif* face à l'image spatio-temporelle de l'*Autre* (Bakhtine, 1984; Balslev, 2017);
- la *dimension épistémique*, les savoirs convoqués dans la réalisation de l'activité qui nous donne accès au *Je-épistémique* (Filliettaz, 2018, p. 131);
- la *dimension relationnelle*, la construction des rôles, les positions et les faces de ceux qui interagissent (Filliettaz, 2018, p.107-129);
- la *dimension pragmatique*, la dimension performative du langage, les actes de parole directe et indirecte (Searle, 1980);
- la *dimension thématique*, la construction du contenu de l'interaction (Palou et Fons, 2013).

La quatrième étape, basée sur les résultats offerts par les étapes précédentes, a consisté à analyser l'activité en se basant sur la théorie de l'activité historico-culturelle d'Engeström (2015).

3. Chaque commission de travail est composée d'un formateur et de vingt étudiants stagiaires.



Les résultats de nos recherches sont exposés dans les deux paragraphes ci-dessous. Dans la première partie, nous présentons les différentes activités qui se manifestent à travers ce dispositif et leur corrélation dans l'espace-temps du stage en enseignement. Dans la deuxième partie, les événements qui interviennent dans la construction des connaissances des stagiaires.

Résultats

L'espace-temps de l'alternance

Nous nous sommes notamment interrogés sur les situations ou les contextes qui interviennent dans l'alternance et sur la manière dont ces dispositifs permettent de les mettre en contact. Les résultats de l'analyse du niveau énonciatif du discours des étudiants, plus précisément le positionnement spatio-temporel des énonciateurs, nous ont permis d'aborder ces problèmes. L'identification des déictiques spatiaux et temporels (Maingueneau, 1999), c'est-à-dire l'*ici* et le *maintenant* du *je énonciatif*, nous montre, au moins, trois situations bien définies par lesquelles les étudiants transiteront dans la temporalité de l'activité de stage. Ces trois situations sont mises en évidence dans les exemples suivants :

8. **C-Lucía** : [...] Quand les élèves auront fini de lire le texte, je demanderai à deux d'entre eux de m'expliquer ce qu'ils ont compris de la lecture...
9. **C-Lucía** : [...] Après la lecture, j'ai demandé aux élèves ce qu'ils avaient compris. Aucun d'entre eux n'a répondu. Certains m'ont dit que rien. À ce moment-là, je me suis rendu compte que le texte que je leur proposais était très compliqué pour eux.

Dans les exemples (8) et (9), l'espace dans lequel se situe l'énonciateur est le contexte de la classe, dans l'école. La différence entre les deux est la temporalité, alors que dans (8), l'énonciateur parle d'un avenir, d'un temps futur, *je demanderai*, dans (9), il se positionne dans un avant, un temps passé, *j'ai demandé*; *À ce moment-là, je me suis rendu compte*. Cette différence de temps correspond à l'une des caractéristiques des dispositifs par rapport au temps dans lequel l'action est représentée : dans les récits projectifs, l'action est future, c'est une projection des actions qui auront lieu dans le contexte de la classe, tandis que dans les récits rétroprojectifs, l'action est présentée comme quelque chose qui a déjà eu lieu. Ces deux exemples témoignent d'une des situations de l'alternance qui interagit dans ces dispositifs : la situation de classe dans le contexte scolaire. Dans ce type d'énoncés, nous avons constaté une prévalence de verbes d'action, tels que *demander*, *répondre*, *guider*, *expliquer*, des verbes qui se réfèrent à des actions propres au discours d'enseignement (Jorro, 2002 ; Bucheton, 2008). À partir de ces éléments, nous pouvons dire que le temps et l'espace représentés sont ceux de l'action et qu'ils sont associés au terrain.

10. **C-Laura** : S'ils ne finissaient pas de lire, je leur donnerais les deux textes à lire à la maison, mais je suis convaincue qu'ils ne le feront pas. Que puis-je faire dans cette situation pour qu'ils fassent leurs devoirs ? Des conseils ?



11. **C-Nora** : Comme nous en avons discuté mardi en commission, je vais essayer de faire en sorte que les élèves écrivent les histoires sans avoir besoin de consulter la partie théorique[...]

Si nous confrontons ces deux exemples, la temporalité à laquelle ils se réfèrent est également différente, mais le contexte dans lequel ils se situent et le rôle assumé par les énonciateurs est le même. L'énoncé de l'exemple (10) est situé dans le présent de l'énonciation, *je suis convaincue*. La question à la fin est adressée à la communauté de pratique à laquelle elle participe, *Que puis-je faire dans cette situation pour qu'ils fassent leurs devoirs? Des conseils?* Elle, Laura, assume donc son rôle d'étudiante en formation face à sa formatrice, avec qui elle a une relation asymétrique *étudiant-professeur*, et de collègue face à ses autres camarades avec qui elle a une relation symétrique. De la même manière, nous voyons dans l'exemple (11) une référence concrète à une date, *mardi*, à un lieu, *en commission* (à l'université), et à un interlocuteur, la formatrice, *comme nous en avons discuté*. Ces indicateurs nous permettent de savoir que l'énonciateur est situé dans un contexte dans lequel l'action déclarée devient un sujet ou un thème d'une interaction verbale. Contrairement à la situation sur le terrain où les énonciateurs utilisent un discours monologique pour raconter les actions, dans cette situation le discours est dialogique, l'énonciateur s'adresse à un interlocuteur défini. Dans ces énoncés, les marques personnelles de la deuxième personne, *tu/vous*, apparaissent et les structures conversationnelles (*paires adjacentes*) sont fréquentes, ce qui permet de construire collectivement la progression thématique de l'interaction. Quant à l'espace occupé par cette situation, les deux exemples cités feront référence à deux lieux communs, d'une part, la référence aux commissions de travail de l'Université (11) et, d'autre part, l'espace du campus virtuel, associé au présent de l'énonciation (10).

12. **C-Nora** : Après avoir écouté les discussions de mes camarades mardi dernier sur le problème des téléphones portables en classe, j'ai compris que c'est un problème qui nous touche tous et qu'il est difficile à contrôler. Je pense que si j'aborde ce sujet avec mes élèves et que je les implique dans la recherche d'une solution, je pourrai peut-être obtenir un engagement de leur part [...]

La troisième situation mise en relation est située en dehors de l'espace-temps du terrain et en dehors de l'espace-temps de la formation. Cette situation est placée entre les deux contextes, après l'action et avant la formation. L'exemple (12) illustre parfaitement cette situation. L'énoncé commence par une délimitation temporelle très précise, *mardi dernier*. Ce déictique temporaire est ancré dans la situation de formation à l'Université, mais l'énonciateur ne se place pas dans ce temps-là. Il focalise son discours sur ce qui se passe après ce jour-là : *Après avoir écouté X mardi dernier, j'ai compris que P*. L'énonciateur, après avoir temporairement localisé sa réalisation, la conclusion à laquelle il est arrivé, revient au présent de l'énonciation, *je pense que...*, qui se trouve au moment précis de son écriture sur le campus virtuel, pour projeter une action : *si j'aborde ce sujet avec mes élèves et que je les implique dans la recherche d'une solution, je pourrai peut-être obtenir*



un engagement de leur part. L'action contenue dans cette phrase est future puisqu'elle est exprimée à travers le système hypothétique, le potentiel si + présent / futur. Cette structure, plus le modalisateur *peut-être*, positionne cette action comme une possibilité non fiable, c'est-à-dire comme quelque chose qui n'est pas sûr qui va se produire. Du point de vue phénoménologique, selon Schütz (2008), le fait que la projection de l'action soit présentée comme quelque chose qui est (peu) possible dépend du degré de certitude ou d'évidences fiables que la personne possède sur les événements à venir. Si nous observons le processus logique sous-jacent à l'enchaînement de ces énoncés, c'est-à-dire la structure profonde de ces phrases, nous voyons une relation de cause-conséquence dans la succession des événements: la discussion des camarades a provoqué une prise de conscience, *j'ai réalisé*, qui a ensuite conduit à une réflexion, *je pense*, et a une prise de décision ou à une projection de l'action, *si j'aborde ce sujet*. Nous ne pourrions pas dire qu'entre *mardi dernier* et le moment de l'énonciation, le rôle assumé par le «je» est celui d'étudiant ou d'enseignant, mais qu'il s'agit d'un «je» réflexif qui tente de comprendre les événements vécus afin de pouvoir se projeter vers le futur. L'activité réalisée par ce «je» n'est pas en interaction avec un autre. Elle est le résultat d'un dialogue avec soi-même. Ce dialogue, déclenché par l'interaction avec ses camarades, a des effets directs sur l'action ou l'intention de l'action. Le dialogue avec soi-même (l'intra-activité) est important dans le processus d'alternance car c'est le moment où le sujet réfléchit et donne un sens à ce qui a été vécu sur le terrain ou en formation. Les traces de cette situation se trouvent dans les verbes des processus mentaux tels que *penser, imaginer, croire*, etc. et qui sont ancrés au moment précédant le moment de l'écriture ou au présent de l'énonciation, ce qui signifie que la pensée va être exprimée comme quelque chose qui est conclu, *j'ai pensé, j'ai réalisé*, ou comme un processus passé, *je pensais, je réalisais*, ou comme un processus en cours, *je pense, je réalise*. Quelle que soit la modalité dans laquelle la pensée est exprimée, il s'agira d'une intra-activité dans laquelle le «je-réflexif» dont nous parle Gremion (2019) en citant Kaufmann (2001) devient évident.

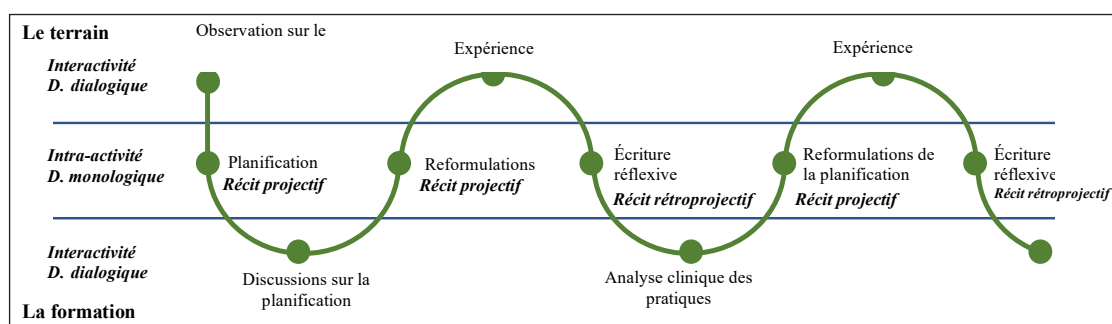


Figure 1 : La programmation de l'alternance et l'interaction entre les différentes situations mises en relation



Ces résultats nous indiquent donc que l'alternance dans cette formation implique le passage par trois situations qui peuvent être bien caractérisées par leur localisation spatio-temporelle, *sur le terrain/dans la formation, avant-maintenant-après*, par le type de discours utilisé, *monologique/dialogique*, et par le type d'activité qui prédomine, *intra/interactivité*. On peut représenter cette alternance entre ces trois situations à travers la *figure* suivante, qui nous montre l'idée de l'aller-retour dans la progression temporelle du stage en enseignement.

Activité, interaction et transformations

La caractéristique la plus évidente de ces dispositifs, comme nous l'avons déjà mentionné, est l'interaction verbale. Cette interaction est manifestée par le discours *monologique* et *dialogique*⁴. Le discours monologique est utilisé par les étudiants qui assument le rôle d'enseignant et relatent les séquences didactiques réalisées ou à réaliser dans leurs cours. Bien que ces écrits aient un interlocuteur identifiable, le formateur et/ou les camarades, il n'est pas directement mentionné dans le discours. Au contraire, le discours dialogique privilégiera la structure des paires adjacentes et les marques déictiques de l'interlocuteur sont présentes dans les énoncés. Une autre différence entre ces deux types de discours réside dans le niveau référentiel des interactions et dans l'intentionnalité. Dans le monologue, la référence est l'action sur le terrain. Les étudiantes-stagiaires sont celles qui ont un contact direct avec le contexte scolaire et en fonction de cette référence externe, elles construisent leurs discours. L'intentionnalité est donc la régulation de l'action future, comme on peut l'observer dans le récit rétroprojectif de Laura.

13. **C-Laura** : Je leur ai demandé s'ils (*les élèves*) se souvenaient des tableaux du réalisme (Je les avais emmenés pour les contraster avec le romantisme). Je leur ai demandé « Les peintures de Dali ont une ressemblance avec les tableaux du réalisme ? » GL répond : - Oui, ils se ressemblent. Ils ont des éléments réalistes. (Je n'ai pas retenu cette remarque à ce moment-là, mais je dois me souvenir de le reprendre lorsque nous verrons la définition théorique du genre fantastique, puisque la construction de l'environnement réaliste est l'un des éléments fondamentaux)

Dans cet exemple, Laura, au-delà de la reproduction du dialogue qu'elle a eu avec ses élèves, se rend compte à ce moment-là qu'elle n'a pas réalisé l'importance de la réponse de GL, l'élève, *Je n'ai pas retenu cette remarque*. Cette prise de conscience se fait au moment de l'écriture de son récit et c'est à cet instant-là qu'elle s'engage dans une action future pour corriger son action passée, *je dois me souvenir de le reprendre*.

Dans les discours monologiques, c'est le rôle d'enseignant ou d'enseignant-stagiaire qui entre en jeu. À partir de ce positionnement, les étudiants tentent de construire une image positive du *je-enseignant*, en l'associant à l'image du :

4. A travers le discours monologique, l'énonciateur construit son discours autour d'un « je », sans inclure les marques énonciatives de son interlocuteur. Le discours dialogique, au contraire, le sujet auquel il s'adresse, l'interlocuteur, est présent dans le discours de l'énonciateur (Charaudeau et Maingueneau, 2002).



- *je-héroïque* qui sort victorieux d'une situation compliquée, « **C-Laura** : aucun d'entre eux n'a apporté le matériel que j'avais demandé. Tout ce qui avait été prévu s'est effondré. [...] Finalement, j'ai réussi à développer le contenu et les élèves étaient contents... »;
- *je-dynamique* qui réagit rapidement à l'inattendu, « **C-Clara** : pendant la lecture, je me suis rendu compte que les élèves ne comprenaient pas et je voyais qu'ils commençaient à se distraire. À ce moment-là, je décide d'arrêter l'activité et nous commençons tous à lire le texte paragraphe par paragraphe, en nous arrêtant sur les idées principales. »;
- *je* qui guide et atteint les objectifs proposés, comme on peut le voir dans l'exemple (13) ci-dessus.

La narration de l'action dans les dispositifs projectifs et rétroprojectifs, tel que nous l'avons vu, représente une construction symbolique de la réalité vécue par les étudiants. L'ordre et la sélection subjective des événements racontés et l'explicitation des intentions et des objectifs des actions sont des marques de processus de sémiotisation qui se reflètent dans les discours. L'étudiant, à partir de son *je-ici-maintenant*, interprète son expérience dans le monde, son rôle dans les événements, en attribuant un sens à ce qui s'est passé (ou se passera) et en ordonnant ceux-ci dans une logique causale. Ce processus de sémiotisation intervient à un moment différent du moment de l'action (passé ou futur). De cette position, l'étudiant ordonne son discours en se basant sur l'interprétation des faits et l'image sociale de soi qu'il veut projeter sur les autres (Kaufmann, 2004). Cela nous amène à considérer ces discours monologiques comme des discours argumentatifs au sens de Grize (1996) puisque les *schématisations* créées par les énonciateurs ont pour but de faire voir quelque chose à quelqu'un « de ce qui est conçu ou d'une certaine image de la réalité » (p.50). La simplification de la réalité effectuée par le « *je-biographique* » (Kaufmann, 2004) dans les récits est aussi une marque de subjectivité.

Au contraire, dans le discours dialogique, la référence n'est plus l'action mais le discours monologique produit par les étudiants. L'intentionnalité des interactions est la régulation des conceptions et des sous-jacents (Buysse, 2011). Si l'on se souvient, les autres participants de la formation, les collègues et les formateurs, n'ont pas accès au terrain, par conséquent, le seul accès à cette référence externe se fait par le biais des récits fournis par les étudiantes-stagiaires. Dans l'exemple suivant (14), nous pouvons voir que Julieta propose une activité pour travailler avec ses élèves, mais elle ne se réfère pas aux caractéristiques de l'école. Elena, sa collègue, lui demande de fournir cette information afin de pouvoir, ensuite, faire un commentaire sur la pertinence de cette activité :

14. **C-Julieta** : Je vais probablement faire une très brève présentation de ce que je vais faire pendant mon stage, car le professeur Torres en a déjà parlé aux élèves. Ensuite, je vais leur passer une feuille pour qu'ils puissent écrire leurs noms et leurs e-mails, ou sinon, leur numéro Whatsapp.
- Elena** : Quelles sont les caractéristiques de l'institution où tu vas travailler ?



Julieta : C'est une école publique et tout le monde a un téléphone portable (smartphone, je l'ai remarqué lors de mes observations) et aussi des ordinateurs.

Martina : Au-delà de l'institution, quel est le but de leur demander leur numéro de téléphone portable ? Il s'agit d'une question un peu plus complexe... Qu'en penses-tu ? Pensons au sens, aux risques, aux objectifs... à la relation professeur-élève (et dans ce cas, stagiaire), pensons aux âges avec lesquels nous interagissons...

Le discours monologique produit par Julieta devient l'objet de l'interaction et, par conséquent, un élément cible de changement, comme on peut le voir dans l'intervention de Martina, sa professeure-formatrice. La confrontation dialogique entre eux met en évidence les contradictions dans les représentations de Julieta, comme on le voit dans la réponse de Martina, qui aperçoit dans l'intention de l'action un problème ou un risque dans la relation enseignant-élève. Cette interaction devient donc une négociation de sens qui vise à réguler les conceptions, les savoirs et les représentations, ainsi que les sous-jacents. On peut voir un exemple de ce processus de négociation et de transformation de l'objet dans l'interaction suivante :

15. **C-Laura :** Rodrigo a un comportement très difficile. Il aime se battre, défendre ses idées et s'opposer à tout ce que ses camarades disent. [...] Lors de la dernière séance, quand il m'a dérangée pendant que je lisais, je lui ai donné le livre pour qu'il continue à lire et il l'a fait sans problème. Je pense que lorsque je peux le contrôler d'une certaine façon, il participe et il le fait très bien.

Martina : Parfait ! C'est peut-être une voie alternative. Mais que le fait de le faire participer qu'à ce type situations ne soit pas vu comme une sorte de « punition ». J'y pense non seulement pour lui, mais aussi pour le reste du groupe.

Laura : Non ! Bien sûr que ce n'est pas une punition ! En général, je demande à tout le monde, et pas seulement à lui, de collaborer, d'aider, de partager les opinions, etc.

Martina : eh bien, je dis simplement qu'il faudrait faire attention à ce que la participation de Rodrigo ne se produise pas seulement dans des situations où il perturbe la classe car cela peut générer une association négative.

Laura : Oui, je suis d'accord avec ça. Je vais essayer de le faire participer à tout moment.

Pour mettre en ordre la séquence des événements, imaginons tout d'abord que Laura expérimente l'action sur le terrain, nous pouvons représenter cet événement par le symbole *Obj-ex* (objet-expérimenté), puis qu'elle interprète son expérience à travers un processus d'internalisation. La perception positive du résultat, *il l'a fait sans problème*, obtenu de l'action menée, *je lui ai donné le livre pour qu'il continue à lire*, est le référent qui lui permet de s'autoévaluer et de créer une généralisation, c'est-à-dire un nouveau savoir dans lequel elle associera l'idée de contrôle, *lorsque je peux le contrôler*, à la participation, *il participe et il le fait très bien*. Dans l'échange qui suit



le récit, l'interprétation des faits et le sens que Laura a donné à son action deviennent *l'objet de l'interaction*, que nous représentons dans le schéma suivant par le symbole *Obj-A*. Martina n'a pas de contact direct avec le terrain, puisqu'elle ne fait pas de visites de stage. Elle reconstruit donc l'image du référent externe, de ce qui s'est passé (*Obj-ex*), à partir de la schématisation produite par Laura. Cette reconstruction n'est pas symétrique à celle de Laura, puisque Martina le fait à partir de son *ici-maintenant*, dans les mots de Grize (1996), à partir de «leurs préconstruits culturels, sur leurs représentations ainsi que sur les finalités qui sont les leurs» (p.68). Pour elle, l'action de donner une tâche à Rodrigo pour le maintenir occupé et éviter qu'il gêne a un sens négatif, *le faire participer qu'à ce type situations ne soit pas vu comme une sorte de «punition»*. Ce sens est représenté par le symbole *Obj-B*. La confrontation entre les deux sens ou les deux objets est évidente dans le deuxième tour de parole de Laura, lorsqu'elle essaie de défendre son action, *Non! Bien sûr que ce n'est pas une punition*. La reformulation de Martina, *je dis simplement que*, exprimée sous la forme d'un avertissement impersonnel, *il faudrait faire attention à*, fait l'accord de Laura qui lui adresse son adhésion, *Oui, je suis d'accord avec ça*. Dans l'expression de l'intentionnalité de l'action future de Laura, nous trouvons donc un nouvel objet. La confrontation entre les deux sens et la résolution ou l'accord trouvé, selon Engeström (1995), permet la construction conjointe d'un nouvel objet (*Obj-C*), dont les sens sont différents par rapport aux précédents. Cet objet contient le référent commun, c'est-à-dire l'action de demander à Rodrigo de participer, et aussi les traces des premiers sens assignés par les deux : la participation associée à l'idée de la punition et la participation associée au sens du contrôle.

Comme nous l'avons vu dans cet exemple, trois événements ont permis la construction des savoirs chez Laura. Le premier est l'expérimentation de l'action sur le terrain, c'est-à-dire les événements de la situation de classe dans le contexte de l'école. Le deuxième est l'interprétation de ces événements à travers les récits rétroprojectifs. La mise en mots de ces événements nous permet d'entrer dans le système de signification de Laura et d'identifier les associations de sens qu'elle a fait et la forme que les nouvelles connaissances prennent dans son répertoire. Comme le soutient Kaufmann (2004), l'importance des récits biographiques ne réside pas dans la question de la véracité des faits ou dans le degré auquel ces faits reflètent la réalité du sujet, mais dans le sens que le *je-biographique* donne à son expérience. Dans l'introspection qu'exigent l'écriture réflexive et le retour à l'action vécue, Laura donne un nouveau sens à son expérience en confrontant le *je-enseignant, là-bas-avant* et le *je-étudiant, ici-maintenant*. Enfin, le troisième événement est l'interaction avec Martina. Sans l'existence de ce fait, Laura sera restée dans l'idée que donner une tâche à Rodrigo lorsqu'il se comporte mal est une action positive. C'est donc la confrontation des points de vue est ce qui permet d'introduire la contradiction et de générer le conflit cognitif chez Laura. Le savoir issu de l'action est remis en question, donnant lieu à une nouvelle évolution de son répertoire didactique, mais dans ce cas, une transformation produite par un acte dialectique.



Conclusion

Les résultats de l'analyse des récits projectifs et rétroprojectifs nous ont permis d'observer, tout d'abord, les contextes ou les situations mises en interaction dans l'alternance. Un troisième espace-temps s'ouvre entre la situation du terrain et celle de la formation, dans lequel les étudiants observent et interprètent les événements qui se produisent dans ces deux contextes. L'alternance entre le terrain et la formation implique un passage par cette situation, puisque c'est le moment où les étudiants interprètent leurs actions et donnent un sens à leurs expériences. Les traces de cette troisième situation laissées dans les récits se retrouvent dans les verbes de pensée et dans le système temporel des marques déictiques.

L'une des potentialités didactiques de ces dispositifs est la création d'un scénario discursif qui permet aux sujets d'alterner entre une intra-activité et une interactivité, entre une réflexivité individuelle et une réflexivité sociale. Le fait de devoir passer par une pratique réflexive permet à l'étudiant de se regarder et d'essayer d'interpréter la relation qu'il y a entre leur *je* et leur action. Il tente de donner un sens à la responsabilité de ses actes, selon Ricoeur (1977), en objectivant son expérience par l'écriture en première personne. Mais dans leur fonctionnalité interactive, les dispositifs exposent cette subjectivation et la confrontent à la subjectivation des autres, passant d'une activité individuelle à une activité collective. Ce fait produit deux événements qui, par nature, sont opposés. D'une part, le sens des actions et la responsabilité de l'acte n'appartiennent qu'à l'agent et personne ne peut intervenir dans cette relation. Sur le terrain, les étudiants sont les seuls propriétaires de leurs actions. D'autre part, la formation tente de modifier et de transformer ces actions. Les dispositifs surmontent cette contradiction en détournant le centre d'intérêt de la formation et en le plaçant sur le sens des actions explicitées par les étudiants. Celle-ci ne transforme pas directement l'action, mais se sert plutôt de la nécessité d'attacher le sens des actes individuels à la signification collective pour tenter d'amener les étudiants en formation à resignifier la relation qu'ils ont construite avec leur action. C'est cette resignification qui permettra aux étudiants de transformer l'action sur le terrain et, par conséquent, de permettre l'évolution de leurs répertoires didactiques.



Références

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- Balslev, K. (2017). Comprendre l'articulation entre théorie et pratique dans les verbalisations des enseignants en formation par une approche énonciative. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, HS 2, 67-77.
- Balslev, K., Pellanda Dieci, S. et Tessaro, W. (2019). Verbalisations écrites dans l'alternance: des traces explicites aux indicateurs plus implicites de développement professionnel. *Raisons éducatives*, 23(1), 177-203. <https://doi.org/10.3917/raised.023.0177>
- Bombini, G. (2012) *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. El hacedor.
- Bucheton, D. (2008). Les gestes professionnels: petite histoire d'une approche didactique nouvelle. Dans D. Bucheton et al., *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (p. 7-14). De Boeck Supérieur.
- Buysse, A. (2011). Les médiations contrôlantes et structurantes en relation avec l'apprentissage et le développement dans la formation à l'enseignement. Dans P. Maubant et S. Martineau (dir.), *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (p. 243-284). Presses universitaires d'Ottawa.
- Cambra Gine, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier.
- Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Le Seuil
- Engeström, Y. (2006). Activity Theory and Expansive Design. Dans S. Bagnara et G. Crampton Smith (dir.), *Theories and Practice in Interaction Design*. Routledge.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding an activity-theoretical approach to developmental research*. (2^e éd.). Cambridge University Press.
- Filliettaz, L. (2018). *Interactions verbales et recherche en éducation. Principes, méthodes et outils d'analyse*. Université de Genève.
- Fons, M. et Palou, J. (2014). Representaciones de los profesores en torno a la didáctica del plurilingüismo. Un proceso de formación. *Tréma*, 42, 114-127. <https://doi.org/10.4000/trema.3242>
- Gremion, C. (2019). Accompagner la réflexivité collective, un métier voué à disparaître? *Formation et profession*, 27(2), 6-18. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.490>
- Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communications*. Presses universitaires de France.
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Les Éditions de Minuit.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. ESF.
- Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego. Pour une sociologie de l'individu*. Nathan.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Armand Colin
- Kerbrat-Orecchioni, O. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.
- Maingueneau, D. (1999). *L'énonciation en linguistique française*. Hachette Supérieur
- Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. Armand Colin.
- Maingueneau, D. (2016). *Analyser les textes de communication*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.maing.2016.01>
- Merhan, F., Ronveaux, C. et Vanhulle, S. (2017). *Alternances en formation*. De Boeck.
- Morin, E. (2008). *La Méthode*. Éditions du Seuil.
- Palou, J. et Fons, M. (2013). Investigar en un escenario social denominado aula. *Cultura y Educación*, 25(4), 489-494. <https://doi.org/10.1174/113564013808906816>
- Pastré, P. (2015). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. UPF.
- Ricœur, P. (1977). Le discours de l'action. Dans D. Tiffeneau, *La sémantique de l'action* (éd. 2014). CNRS Éditions.
- Schütz, A. (2008). *Le chercheur et le quotidien*. Klincksieck
- Searle, J.R. (1980). *Actos de habla*. Cátedra.
- Vanhulle, S., Mottier Lopez, L. et Deum, M. (2007). La coconstruction de soi et de ses savoirs professionnels comme effet de l'alternance: quels indicateurs?. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle, *Alternances en formation* (p. 241-257). De Boeck.
- Vygotsky, L.S. (1934/1985). *Pensée et Langage*. Ed. Sociales.



L'entretien d'autoconfrontation comme voie de développement professionnel des étudiants ?

Marc BLONDEAU¹, (Haute Ecole Galilée-UCLouvain, Belgique)
Anais LAURENT² (Haute Ecole Galilée, Belgique) et
Catherine VAN NIEUWENHOVEN³ (UCLouvain, Belgique)

Cet article rend compte d'une recherche sur le développement professionnel d'étudiants ayant participé à des entretiens d'autoconfrontation (AC) dans le cadre d'une recherche doctorale. Dans la 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 (2010). Cependant, la littérature pointe les AC comme un levier de développement professionnel puissant (Beckers & Leroy, 2010; Bertone & Saujat, 2013; Chaliès, Gaudin, & Tribet, 2015; Leroy, 2011) par le discours même d'un sujet sur son activité, adressé à autrui (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2000; Faïta & Vieira, 2003). Nous les avons donc interrogés pour savoir si (1), malgré nos précautions, les AC ont généré de la réflexivité, (2) si cette posture réflexive a été la source de développement professionnel (Mukamurera, 2014) et (3) si ce développement professionnel va dans le sens d'une normalisation des pratiques ou s'inscrit dans une perspective développementale (Perrin, 2018). Nous avons également récolté leurs arguments pour une potentielle utilisation de l'AC dans des dispositifs de formation.

Mots-clés : Formation initiale des enseignants, autoconfrontation, développement professionnel

Introduction

La problématique traitée dans cet article s'inscrit dans le cadre plus général d'une recherche doctorale portant sur l'analyse de l'activité des enseignants stagiaires en formation initiale (ESFI) d'instituteur primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles en Belgique (FWB). Celle-ci vise à comprendre les mécanismes de développement professionnel en jeu lors des stages en étudiant (1) ce que les ESFI s'efforcent de faire (Daguzon & Goigoux, 2012) pendant les stages, (2) ce qu'ils apprennent de ces essais et (3) comment ils l'apprennent.

Cette recherche doctorale s'inscrit dans le paradigme de l'activité (Durand, 2009; Hubault, 1996; Yvon & Saussez, 2010) dans la mesure où elle vise à comprendre les transformations des habitudes de pratiques réelles des ESFI

1. Contact : marc.blondeau@galilee.be

2. Contact : laurent.anais@hotmail.com

3. Contact : catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be



(Barbier, 2017), en analysant «le flux des significations construites à chaque instant et la construction () de connaissances accompagnant cette activité» (Serres, 2006, p. 41). Par ailleurs, elle se positionne dans une perspective non déficitaire car nous considérons, à l'instar de Malo (2006, 2008, 2011), que l'ESFI possède des schèmes d'action et de compréhension qui lui permettent d'agir dans la classe et qui évolueront en fonction de l'expérience qu'il acquerra. La présence de ces schèmes permet donc de postuler la cohérence de l'activité de l'ESFI de son point de vue, même si cette activité n'apparaît pas d'emblée pertinente à un œil expert ou en regard des compétences dont la maîtrise est attendue en fin de formation. Finalement, notre recherche doctorale a une visée compréhensive et non interventionniste (Paillé & Mucchielli, 2016) dans la mesure où le dispositif de recherche n'a pas pour ambition de transformer l'activité des étudiants, mais bien de l'analyser afin de la comprendre.

En particulier, dans cette thèse, nous convoquons le cadre théorique du cours d'action (Theureau, 2004, 2006) pour l'intérêt qu'il a à comprendre la dynamique de la production de sens par un acteur plongé dans couplage structurel (Varela, 1989) asymétrique avec son environnement. En effet, le cours d'action considère qu'un individu choisit dans son environnement les événements ou indices qui font sens pour lui, en fonction de ses systèmes de référence et de ses préoccupations, pour construire, à ses yeux, l'histoire de cette relation et des transformations qui l'accompagnent. Le cours d'action émet aussi l'hypothèse forte que cette activité, ce couplage et cette production de sens sont accompagnés d'un niveau de conscience, appelée conscience préréflexive ou expérience (Theureau, 2006), qui est mimable, montrable et racontable, moyennant des moyens adéquats, à tout moment. Un de ces moyens est l'AC, sur laquelle nous revenons en détails ci-dessous.

Pour ce faire, nous avons filmé onze étudiantes et étudiants en stage lors de chacune des trois années de leur cursus. Nous avons ensuite repéré dans les vidéos des moments emblématiques de leçon (entrée en classe, ouverture de l'activité collective, passation de consignes, transition, mise en commun, etc.) en référence à Bourbao (2010). Pour chacun de ces moments, nous avons réalisé une AC (Blondeau, 2018; Boubée, 2010; Rix & Lièvre, 2005; Theureau, 2010), durant laquelle l'étudiant est invité, sur la base de la trace vidéo de son activité, à se projeter dans le moment filmé et à expliciter ce qu'il a fait, vécu, pensé, ressenti, etc. au moment où il l'a fait, vécu, pensé, ressenti, etc.

Lors de l'AC, nous avons commencé par expliquer les buts de notre recherche. Nous avons établi un contrat avec l'étudiant (possibilité de retrait, utilisation des données, non-ingérence de la recherche dans l'évaluation du cursus). Nous avons donné les consignes de participation (commentaire sur ce qu'il se passe lors de l'activité et pas de jugement, déroulement de la bande et arrêt par l'un ou l'autre). Nous avons ensuite lancé la vidéo et posé des questions durant les arrêts. Ces questions étaient de nature descriptive (Theureau, 2006, 2010; Vermersh, 2010), l'invitant à expliciter ses actions pour récolter les unités de sens construites au fur et à mesure de l'activité



(Theureau, 2010). Les questions portaient en priorité sur les actions, puis sur les indices, préoccupations et références qui orientaient son action et, enfin, sur la validation (ou invalidation de ses actions) avec ou sans expression de nouvelles constructions (ou de transformations) de systèmes de référence (Theureau, 2006, 2010). Une posture d'accompagnement et d'encouragement était utilisée, avec des manifestations physiques (posture gestuée, acquiescement) et orales (réponses en miroir, soutiens à l'explicitation) (Blondeau, 2018; Vermersh, 2010).

Cependant, selon les auteurs, une tension existe dans les fonctions de l'AC. Selon Theureau (2010, p. 295), pour les AC qu'il appelle de premier niveau et sur lesquelles nous reviendrons,

«les méthodes d'expression de la conscience préréflexive ne visent pas de nouvelles prises de conscience, () mais, au contraire, cherchent à les éviter ou, si elles se produisent, à les distinguer de l'expression de la conscience préréflexive et à en limiter les effets sur la suite de l'entretien».

En revanche, l'AC est également reconnue comme un levier de développement professionnel puissant (Beckers & Leroy, 2010; Bertone & Saujat, 2013; Chaliès *et al.*, 2015; Leroy, 2011) par le discours même d'un sujet sur son activité, adressé à autrui (Clot *et al.*, 2000; Faïta & Vieira, 2003).

Dans le cadre de cet article, nous souhaitons poser la question de l'effet de ces AC sur les ESFI qui ont participé à la recherche. En effet, nous souhaitons questionner la tension entre notre volonté non interventionniste, relative aux AC de premier niveau selon Theureau (2010), et l'impossibilité relevée dans la littérature de mener une AC sans générer de transformations de l'activité. Ainsi, nous tentons de savoir si (1) l'AC, malgré nos précautions et positionnements revendiqués, a mis l'étudiant dans une posture réflexive (Guillemette & Gauthier, 2008), (2) si cette posture réflexive a été la source de développement professionnel (Mukamurera, 2014) et (3) si ce développement professionnel va dans le sens d'une normalisation des pratiques (orienté par l'institut de formation vers une maîtrise de gestes professionnels définis appartenant à une forme de culture de la profession) ou s'inscrit dans une perspective développementale (orienté vers le développement des compétences déjà émergentes chez l'étudiant) (Perrin, 2018).

Ces questions nous interpellent à deux niveaux : comme chercheurs, d'une part, pour tenir compte dans nos résultats du potentiel effet de la méthodologie de notre recherche sur notre échantillon ; comme formateurs, d'autre part, pour s'interroger sur la pertinence de transformer le dispositif de recherche en dispositif de formation afin de profiter de ses potentiels bénéfices.

Dans cet article, nous présentons dans un premier temps le cadre théorique sur l'AC avec un accent particulier sur la tension que nous avons évoquée plus haut. Nous exposons notamment en quoi l'AC peut déclencher des processus de réflexivité qui sous-tendent eux-mêmes le développement professionnel (qu'il soit normatif ou développemental). Nous proposons ensuite la méthodologie élaborée pour répondre à nos questions de recherche.



Nous exposons les résultats récoltés et l'analyse que nous en faisons pour répondre aux questions posées. Finalement, nous présentons une conclusion qui récapitule les grands axes de notre recherche avant d'en discuter les limites et les perspectives.

L'autoconfrontation : un processus qui engage la réflexivité ?

Dans cette partie théorique, nous commençons par définir l'AC. Nous explorons ensuite les deux niveaux d'AC définis par Theureau (2010) et examinons en quoi le second, au contraire du premier, mobilise les capacités réflexives, au sens de praticien réflexif défini par Schön (1983). Nous examinons ensuite en quoi cette réflexivité peut théoriquement favoriser un développement professionnel, qu'il soit normatif ou développemental.

L'autoconfrontation

L'AC est une technique de verbalisation différée de l'activité d'un sujet, généralement confronté à une trace de son activité (Van der Maren & Yvon, 2009), afin de dépasser la recomposition normative et/ou fabulatrice (Theureau, 1992). Il s'agit donc de proposer à un acteur, sur la base de la trace qui lui est soumise, de se resituer dans l'action (Rix & Lièvre, 2005; Theureau, 2010) afin qu'il explique ce qu'il a fait, vécu, ressenti, pensé, compris. L'approche francophone de l'ergonomie de l'activité (Barbier & Durand, 2003; Durand, 2009; Yvon & Saussez, 2010) s'est emparée de cette méthodologie (Boubée, 2010). Plusieurs usages en sont faits, qui consistent généralement à mettre à jour la dimension invisible de l'activité. Cette dimension résulte du conflit de logiques qui existe entre ce qui est prescrit à un acteur et l'effort que cela lui demande pour faire ce qui lui est prescrit (Hubault, 1996). Cet écart donne naissance à des compromis opératoires nécessaires pour que l'acteur puisse réaliser la tâche qui lui est prescrite. Ainsi, son activité se compose des actions qu'il réalise et qui sont visibles, notamment par un observateur extérieur, mais aussi d'une série de délibérations internes qui, elles, ne le sont pas. La mise à jour de cette part invisible de l'activité se fait dans différents buts, selon différents courants. Citons par exemple la didactique professionnelle (Pastré, 2002) qui cherche à mettre à jour les invariants opératoires d'une activité; la clinique de l'activité (Clot *et al.*, 2000), qui, à travers des autoconfrontations simples et croisées, cherche à mettre en évidence ce qu'elle nomme les genres et les styles, ce qui rapproche ou sépare deux acteurs réalisant la même activité; ou le cours d'action (Theureau, 2004, 2006) qui propose deux niveaux d'AC. C'est sur ceux-ci que nous nous penchons particulièrement.

L'autoconfrontation de premier niveau : recueillir la conscience préreflexive

Selon la théorie du cours d'action, l'AC de premier niveau vise l'expression différée de la conscience préreflexive (Theureau, 2010). «Le postulat de conscience préreflexive caractérise l'idée que l'activité humaine s'accompagne d'un vécu donnant lieu pour une part à une expérience, qui



correspond à ce que l'on désigne habituellement par conscience (Theureau, 2004, 2006)» (Durand, 2008, p. 99). En d'autres termes, il s'agit de l'intuition qu'à l'acteur de sa présence dans la relation de couplage structurel asymétrique (Theureau, 2004, 2006) qu'il entretient avec la situation dans laquelle il est plongé. C'est cette intuition, cette conscience qui accompagne l'activité, et que Theureau nomme la conscience préréflexive (Theureau, 2006, 2010, p. 291), que l'AC de premier niveau entend recueillir. Ainsi, elle ne vise pas de nouvelles prises de consciences rétrospectives, elle «n'introduit alors rien de neuf ou n'introduit que bien peu de neuf en termes de construction de savoir» (Theureau, 2010, p. 300). Nous sommes cependant devant un paradoxe assez important. En effet,

«l'acteur est mis, grâce à l'enregistrement vidéo, en position de développer sa réflexion située sur son activité, et il lui est demandé, dans l'autoconfrontation proprement dite, de ne pas faire usage de cette possibilité, mais de se contenter d'exprimer sa conscience préréflexive au moment de la réalisation de son activité» (Theureau, 2010, p. 301).

Cela ne s'avère possible que via un contrat clair avec l'acteur lors du début de l'entretien (Theureau, 2006, 2010). Par ailleurs,

«si l'acteur ne peut s'empêcher d'analyser, il peut, s'il le veut – c'est démontré pratiquement mais c'est aussi une capacité ou compétence qu'il serait intéressant d'étudier empiriquement – ne pas développer immédiatement et expliciter ces bribes d'analyse et les laisser mûrir ensuite (Sève & Adé, 2003)» (Theureau, 2010, p. 300).

L'expression différée de la conscience préréflexive, sans analyse ou, du moins, avec une suspension volontaire de l'analyse, serait donc possible.

L'autoconfrontation de second niveau : engager la réflexivité

Les AC de second niveau «mettent l'acteur en position analytique relativement à son activité» (Theureau, 2010, p. 312). Elles favorisent la réflexion sur sa pratique. Elles ne faisaient pas partie, à l'origine, du programme de recherche du cours d'action, mais ont été adoptées car elles favorisaient la collaboration des acteurs à l'expression de leur conscience préréflexive (Theureau, 2010). En d'autres termes, il semble que la perspective de pouvoir tirer un bénéfice de l'entretien grâce à l'analyse de son activité aide l'acteur à suspendre la fonction réflexive durant la récolte de données nécessaire au chercheur qui guide l'entretien.

Dans ce dialogue avec l'autre, au sujet de son activité, l'acteur, d'une part, «revit» son activité et d'autre part, entretient avec lui-même un second dialogue «dans le cadre duquel il justifie, évalue, ses propres actes, s'en étonne éventuellement et en construit une vision nouvelle» (Bertone & Saujat, 2013, p. 181). Il réfléchit sur sa pratique. Cependant, «chacun réfléchit sur sa pratique. Mais si cette réflexion ne le conduit pas à une prise de conscience ou à des changements, nous ne pouvons parler de praticien réflexif au sens proposé par Schön» (Gremion, 2016, p. 263).



La réflexivité comme voie de développement professionnel : normalisation et/ou développement ?

Nous entendons la réflexivité comme «une réflexion systématique, reproductible, évolutive et autonome pour agir et se transformer» (Vacher, 2015, p. 72). Elle apparaît comme un élément essentiel de la formation initiale des enseignants (Campanale, 2007 ; Gremion, 2016 ; Tardif, 2012) en ce sens qu'elle est conçue dans la littérature comme

«un processus transformateur, caractérisé par une dimension «méta», reposant sur une dialectique entre pensée et action, entre théorie et pratique de par une prise de recul et une mise à distance de l'individu par rapport à sa propre pratique l'amenant à sa régulation» (Romanus, 2018, p. 11).

C'est la répétition et la systématisation de ce processus qui mène au développement des compétences professionnelles (Romanus, 2018).

Si la réflexivité peut se développer, son apprentissage nécessite des dispositifs construits et un accompagnement de qualité (Faingold, 2006). Cependant, elle ne devrait pas constituer un but en soi, mais un moyen de «former des personnes capables de mobiliser les compétences du praticien réflexif, tant dans une visée de formation que dans celle de la professionnalisation» (Gremion, 2016, p. 263).

A cet effet, Campanale (2007, p. 3) distingue deux buts à la formation aux capacités réflexives : (1) «repérer les situations répétitives et construire des automatismes pour les gérer» et (2) «résoudre des problèmes qui surgissent dans des situations souvent singulières, complexes, instables, qui exacerbent des conflits de valeurs et rendent incertaines les solutions adoptées, types de situations auxquelles les enseignants sont aujourd'hui de plus en plus confrontés». A mi-chemin entre métier et profession, en raison des routines qui répondent souvent, mais pas tout le temps, à la complexité et à l'incertitude croissante du métier, l'ESFI doit se professionnaliser en faisant évoluer ses répertoires d'actions et de compréhension (Malo, 2011).

Ainsi, à l'instar de Mukamurera (2014, p. 12), nous entendons le développement professionnel comme

«un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise».

Il s'agit donc de l'accroissement des compétences professionnelles qui permettent de faire face aux routines et imprévus rencontrés sur le terrain dans l'exercice du métier (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015).

Dans le cadre de cette recherche et, plus largement, dans celui de notre recherche doctorale, il existe deux éléments dont nous devons tenir compte et qui sont en tension. Le premier est que les ESFI sont en formation initiale.



A ce titre, la formation doit respecter un cahier des charges défini par un décret, qui inclut l'acquisition de compétences précises et de gestes professionnels y afférents. Moussay *et al.* (2018), se basant sur la théorie de l'anthropologie culturaliste, considèrent que les étudiants doivent se développer professionnellement et que, parfois, le seul conseil sur les alternatives ne suffit pas. Ainsi, un processus d'assujettissement (au sens non péjoratif) à certaines expériences normatives situées, durant lesquelles on montre ostensiblement des gestes professionnels considérés comme efficaces dans la culture partagée de la profession, est considérée comme importante, voire nécessaire.

Le second est la centration de l'AC sur des expériences personnelles et situées de l'ESFI. Dans une approche dite non déficitaire (Malo, 2006, 2008, 2011), on considère que l'ESFI est porteur de schèmes d'action et de compréhension qu'il mobilise pour donner cours alors qu'il ne l'a pas encore appris. Cette mobilisation de schèmes révèle son efficacité en même temps qu'ils sont mis en branle. Certains sont validés par l'étudiant, d'autres arrivent au bout de leur viabilité et sont alors transformés.

Dès lors, la question se pose de savoir dans quelle direction va la professionnalisation. La dimension sociale l'oriente-t-elle vers une acquisition progressive d'une norme définie par l'institut de formation ou le terrain, au risque que «les étudiants intériorisent les croyances des formateurs et les substituent aux leurs» (Saussez & Allal, 2007, p. 12)? Ou, au contraire, vers le développement personnel de leur répertoire d'action et de compréhension, sans négliger non plus la culture scolaire dont ils sont les héritiers? Entre normalisation et développement (Perrin, 2018, p. 2), quelle est la voie suivie? Selon Daguzon et Goigoux (2012, p. 27), les étudiants «attribuent d'abord un rôle prescriptif à leur formation», puis «la réussite des premières expériences pratiques et l'ajustement des conseils semblent conditionner leur développement professionnel».

En définitive, dans le cadre de notre recherche doctorale, nous avons procédé à des AC avec des ESFI pour savoir ce qu'ils apprennent de leurs activités. Cette recherche se voulant le moins interventionniste possible, nous nous sommes astreints à réaliser des AC de premier niveau. Cependant, nous avons vu que, même s'il est possible de suspendre son jugement, l'AC engage à la réflexivité par le discours sur l'action. Si ces jugements n'ont pu être suspendus, ont-ils été à la source de développement professionnel par la génération de prises de conscience et l'engagement dans une potentielle transformation des schèmes d'action et de compréhension? Nous posons enfin la question de la nature de ces potentielles transformations, dans une formation qui considère les ESFI comme des futurs professionnels autonomes, mais aussi comme les héritiers d'une culture qui modèle les pratiques.



Méthodologie

Notre recherche doctorale s'inscrivant dans une visée non déficitaire (Malo, 2006, 2008, 2011), il nous semblait pertinent d'interroger les étudiants sur la perception qu'ils ont eue de ce dispositif comme levier de développement professionnel. Nous nous sommes donc renseignés auprès de ceux-ci sur les bénéfices perçus, ainsi que sur les avantages et inconvénients de la transposition potentielle de notre dispositif de recherche au sein de la formation initiale. Il s'agit d'une recherche qualitative compréhensive (Paillé & Mucchielli, 2016).

Pour réaliser la recherche dont cet article rend compte, nous avons réuni six étudiants sur les onze qui ont participé à la recherche doctorale. Cinq ESFI du groupe de départ n'ont pas souhaité participer. Quatre étudiants parmi les six ont terminé leurs études et ont participé à trois AC. Les deux autres sont en dernière année et ont participé à deux AC. Nous les avons interrogés à l'aide d'un entretien semi-directif (Paillé & Mucchielli, 2016). L'entretien était mené par un duo de chercheurs : le chercheur-doctorant qui a un statut d'enseignant dans l'école et une autre chercheuse associée que les ESFI ne connaissaient pas.

La première question était ouverte et portait de manière générale sur les effets perçus de leur participation au dispositif de recherche comprenant des AC. Des questions de relance ont ensuite été posées sur le support vidéo, le moment de l'effet, les questions du chercheur, la perception du choix du découpage anticipatif de la vidéo selon les moments de Bourbao (2010) comme un guide vers des gestes professionnels attendus ou comme espace de parole libre sur un sujet donné, et le sentiment d'avoir progressé à travers les moments d'AC. Une question sur l'intérêt de transposer le dispositif dans le cadre de la formation a clôturé l'entretien.

Nous avons ensuite retranscrit les propos des étudiants avant de les découper en unités de sens (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011) et de les classer selon une méthode mixte (L'Écuyer, 1990). Nous avons dans un premier temps classé les verbatims en deux catégories pré-établies en référence à Daguzon et Goigoux (2012) pour distinguer ce qui relevait du normatif et du développemental. À l'intérieur de ces deux catégories, «les unités de sens ont été réorganisées en catégories selon des dénominateurs communs identifiés par le groupe» (Maes, Colognesi, & Van Nieuwenhoven, 2018, p. 100). Pour assurer la validité de l'analyse, nous avons doublé les analyses sur une partie du corpus (Mukamurera, Lacourse, & Couturier, 2006). Nous avons ainsi pu comparer les points de vue (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011) et résoudre les différences par une discussion inter-codeurs (Ria, Sève, Saury, Theureau, & Durand, 2003). Les catégories exposées dans les résultats ci-dessous ont ainsi émergé.



Présentation des résultats

Comme expliqué ci-dessus, dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons aux effets normatifs et développementaux potentiellement générés par l'AC de premier niveau. L'entretien avec les étudiants a mis en évidence que des effets surviennent, soit de manière immédiate, soit à posteriori. Si l'étudiant explique que la transformation/développement a eu lieu durant l'AC elle-même, elle est considérée comme immédiate. Si l'étudiant nous explique que la transformation a lieu après l'AC, mais générée par celle-ci, nous considérons que l'effet a lieu a posteriori.

La perception par les étudiants de l'AC comme levier de développement professionnel se situe dès lors sur quatre niveaux : l'AC génère des effets normatifs immédiats, des effets développementaux immédiats, des effets développementaux à posteriori et des effets normatifs ultérieurs. Nous exposons ci-dessous chacune de ces catégories. Notons déjà que le discours des étudiants ne permet pas de rendre compte d'effet normatif après l'AC. Les effets normatifs sont définis comme « des dispositions à agir définies *a priori* (par l'institut de formation), parce que jugées pertinentes pour la pratique professionnelle » (Perrin, 2018, p. 2). Les effets développementaux sont entendus comme des effets susceptibles de « développer des capacités qui sont en germe dans leur activité » (Perrin, 2018, p. 2).

Perception de l'autoconfrontation comme outil d'autoévaluation et levier de développement professionnel selon les étudiants

Effets normatifs immédiats

Selon les étudiants interrogés, deux effets normatifs sont générés immédiatement durant l'AC. D'une part, ils relèvent la présence d'une prise de conscience de leur pratique professionnelle. Lors du visionnage, quelques étudiants prennent effectivement conscience que les gestes professionnels enseignés dans l'institut de formation fonctionnent dans la pratique. « *Cette histoire de faire répéter ou faire réexpliquer par un autre enfant la consigne qui vient d'être donnée, c'est quelque chose qui marche vachement bien et ça je m'en suis rendu compte, je pense, dès le premier stage où je faisais souvent réexpliquer* » (P131-3).

D'autre part, ils perçoivent également une amélioration des gestes professionnels qui leur ont été enseignés durant la formation initiale ainsi qu'une meilleure compréhension de la pertinence de ceux-ci. « *Avant c'était plus automatique () on me dit de passer dans les bureaux, je passe dans les bureaux () ok mais qu'est-ce que je regarde chez les enfants ? Tandis qu'après c'est plus fluide : la manière dont on circule, la manière dont on fait attention aussi à tous les enfants, la manière dont on observe ce qui se passe autour de nous, c'est plus fluide* » (A131-2).

Des étudiants pointent aussi l'existence de moments leur étant non signifiants, c'est-à-dire non existants de leur point de vue, mais néanmoins ciblés par l'expert. « *Je crois que si on n'avait pas fait le processus, il y a des moments sur lesquels on ne pense pas revenir car ce ne sont pas des moments auxquels on va spécialement penser* » (A111-3).



De plus, durant l'AC, certains étudiants vivent un rapport à une norme. Selon eux, la sélection d'un extrait vidéo par l'expert résulte d'un rapport positif ou négatif à la norme. « *On ne prend pas une partie superflue parce qu'effectivement y a pas grand-chose d'intéressant à observer* » (P111-3). L'écart ressenti entre la théorie et la pratique est généralement perçu, par l'étudiant, comme étant négatif « *Zut, il y a dix secondes et durant les dix secondes, j'ai réussi à faire quelque chose de mal.* » (A111-6).

Effets développementaux immédiats

Les effets développementaux immédiats perçus par les étudiants se déclinent en trois éléments principaux: (1) la perception d'une tension entre la demande de se resituer et l'envie de justifier ses pratiques, (2) la prise de conscience de divers éléments et (3) l'incitation à une réflexion sur l'activité.

(1) L'AC engendre chez certains étudiants une tension entre l'explication brute et l'explication réflexive de l'activité de pratiques professionnelles. « *C'est ce qui s'est passé à ce moment-là, il n'y a pas de vision à avoir, on explique ce qui s'est passé à ce moment-là. Ce n'est pas «ça devait se passer comme ça et ça ne s'est pas passé comme ça». Non, on explique ce qui s'est passé à ce moment-là, on se replonge dedans.* » (J131-4). La tentation est grande pour l'étudiant de sortir de la posture de remise en situation dans laquelle il devrait être pour déplier son activité, afin de rentrer dans une position de justification a posteriori de ses actes.

(2) La majorité des étudiants affirme que l'AC est un levier à la prise de conscience immédiate (« *() vous vouliez que nous-mêmes, on explique ce qui s'est passé, parce que ça nous fait prendre conscience.* » (B131-2)). Lors du visionnage de leur propre pratique, certains étudiants prennent conscience qu'ils appliquent des gestes professionnels réels (« *Sur le terrain qu'est-ce qui s'est réellement passé* » (J131-5)) qui fonctionnent (« *Mais ça nous permet aussi de voir: tiens, ça, ça marche bien et garder ça dans un tiroir à outils* » (P131-4)) ou qui ne fonctionnent pas (« *() on peut se concentrer sur tout ce qui n'a pas été* » (S133-3)), qui plaisent (« *Là, je me dis qu'en fait, voilà, c'est pas si mal.* » (B131-1)) ou déplaisent (« *Oui je voyais ce que je faisais, je disais «ho, j'ai une posture bizarre, ce que je dis ou ce que je fais ne me convient pas* » (J131-1)). Au-delà de l'efficacité de la pratique selon ses propres critères, l'étudiant émet aussi une critique relative à l'image qu'il pense renvoyer en tant que professionnel; est-ce que celle-ci lui plaît ou non ?

Pour quelques étudiants, l'AC leur permet également de se rendre compte qu'il existe un écart entre les préparations de stage et la pratique du terrain. « *Ça ne se passe jamais comme on l'a écrit, une leçon. Comprendre déjà ça et se rendre compte que ce n'est pas parce que ça ne s'est passé de la même façon que c'était mauvais* » (J131-5).

Lors de l'AC, des étudiants remarquent que leur mode de fonctionnement en stage est calqué sur leur vie quotidienne. « *Je me suis rendu compte que j'avais ça aussi dans la vie de tous les jours. Pas seulement en stage. Donc, je me rends compte aussi que, en stage, quand les choses ne vont pas exactement comme je l'avais prévu, y a un blocage* » (B131-1).



L'AC permet aussi, selon quelques étudiants, de rappeler certains gestes professionnels perçus comme efficaces puis perdus de vue. *«Et, sinon, il y a des choses dont on se rend compte aussi, puis qu'on zappe et que, l'air de rien, l'entretien, ça remet ça retape un clou dessus. Et c'est vrai que je m'étais dit que et j'y ai plus pensé»* (P131-6).

(3) Pour la plupart des étudiants, l'AC suscite la réflexion sur leur pratique professionnelle *«Puisque ça dépend de nos pratiques et c'est voir, réfléchir et réexpliquer pourquoi à ce moment-là, on a choisi d'agir de telle ou telle manière»* (P131-11).

Les étudiants, encore en formation initiale durant les AC, ont l'impression de partir de pratiques réelles pour progresser durant leurs stages. *«Je trouvais que c'était assez centré sur nous, sur comment nous on se sentait, sur comment on avait agi. Et sur comment on jugeait () notre pratique, nous-mêmes»* (B131-11).

Selon les étudiants, être confrontés visuellement à leurs propres pratiques leur permet d'évaluer leur pertinence. *«Oui mais de notre propre pratique parce que, effectivement, si chacun a une pratique différente, est-ce que la pratique que j'ai décidé d'utiliser, de mettre en place, est-ce qu'elle est effective? Est-ce qu'elle est pertinente ou pas?»* (R131-9). Ils pointent également que cela les invite à une remise en question. *«Oui, c'est ce qu'on disait, ça a permis de remettre en question, un petit peu»* (P131-9)].

La situation d'AC initie, selon certains étudiants, une possibilité de reproduire des gestes pratiques qui fonctionnent et de transformer ceux qui ne fonctionnent pas. *«A ce moment-là et ça nous permet de voir: tiens, ça, ça ne marche pas, on peut faire autrement»* (P131-4). D'autres n'envisagent aucun changement lors de l'AC, mais des résurgences apparaissent face à une situation identique dans un moment de stage ultérieur. *«Et puis, sur le moment même, je pensais que ça ne m'apportait rien. Finalement quand j'étais devant la classe, je changeais mon attitude ou la façon de me tenir en repensant à ce que j'avais vu»* (J131-1).

Les échanges entre le formateur et l'étudiant sont un autre effet généré par l'AC mis en évidence par certains étudiants. *«Moi ce que j'aime bien, c'est que les décisions qu'on prend en classe sont forcément rationnelles mais ce n'est pas toujours évident pour la personne qui t'observe, même pour un superviseur qui est dans le fond de la classe. Il ne peut pas parfois comprendre pourquoi tu décides de faire ça comme ça et le fait de le voir par après et dire: «ça j'ai fait ça comme ça, pour ça ou parce que»* (S131-4).

Notons également que des étudiants suggèrent que l'AC est un outil permettant la vérification des propos tenus par le maître de stage. *«Ok maintenant qu'on m'a dit ça, je vais aller voir ce qui s'est passé réellement ou qu'est-ce que j'ai fait»* (J131-9).

Effets développementaux a posteriori

Les étudiants relèvent deux leviers développementaux a posteriori : (1) différents effets perçus et (2) des modifications de pratiques ultérieures.



(1) Les différents effets perçus portent sur le prolongement de la réflexion qui a été initiée lors de l'AC. Cette réflexion peut avoir été initiée par plusieurs facteurs : s'être vu, avoir explicité sa pratique ou en avoir discuté avec le chercheur. Si les deux premiers effets semblent plus de nature à susciter une réflexion immédiate, un étudiant pointe le fait que le fait seul de se voir laisse une marque exploitable ultérieurement : «*Finally, quand j'étais devant la classe, je changeais mon attitude ou la façon de me tenir en repensant à ce que j'avais vu*» (J132-1).

Les étudiants indiquent aussi des effets sur la confiance en soi. Celle-ci peut présenter un renforcement («*Là, je me dis qu'en fait, ce n'est pas si mal. Donc, ça donne aussi un peu plus de confiance, je pense*» (B131-1)) ou une diminution («*Pour moi, ça m'a plus fait perdre confiance en moi qu'autre chose. Je trouve que la vidéo grossit tous les défauts*» (B133-3)).

Les points saillants sont le positionnement spatial et la posture gestuée. «*Là, on réoriente le regard là-dessus et la réflexion sur, par exemple, le positionnement*» (R2132-1). «*C'est ça, où mettre les mains ? C'est la galère*» (A133-8). Cela s'explique probablement par le fait qu'ils se voient pour la première fois dans le rôle de l'enseignant et que la vidéo met ces effets en évidence.

Les étudiants se disent également plus armés pour l'observation de leurs pratiques de stage. Ils proposent même un travail métacognitif sur l'observation de la manière dont ils s'expriment et réagissent face à la vidéo. «*Est-ce qu'on envisage de revoir les vidéos où on commente les trucs ? En fait, je me suis dit que ça doit être marrant de voir aussi comment on réfléchit, on justifie*» (R2144-1).

Un étudiant indique aussi qu'il n'a ressenti aucun effet. «*Je l'ai ressenti comme ça, récolter les informations et puis basta*» (R14-1). Effectivement, si le sujet a suivi la consigne de départ de l'AC, il a pu s'interdire la réflexion.

(2) Les étudiants indiquent aussi qu'ils modifient leurs pratiques dans les stages ultérieurs aux AC. «*Ca m'a permis de réfléchir à différentes possibilités pour changer, pour essayer au prochain stage*» (P133-4). Ces modifications peuvent porter sur des pratiques simplement perçues mais non discutées («*Finally, quand j'étais devant la classe, je changeais mon attitude ou la façon de me tenir en repensant à ce que j'avais vu*» (J132-1)) ou sur des pratiques perçues et discutées («*Et puis, après réflexion, ça permet d'améliorer les points de vue qui ont été discutés*» (P132-1)).

Discussion sur les apports et les limites du dispositif d'autoconfrontation

Une réflexivité qui se dessine dans les AC de premier niveau

À ce stade, nous sommes à même de constater les prémises d'un processus d'apprentissage. En effet, la prise de conscience d'un problème, suivie d'une réflexion et de modifications dans les stages ultérieurs se rapprochent des démarches de réflexivité telles que définies par Schön (1983), Kolb (1984) ou Dewey (1993).



En définitive, la méthodologie de la recherche telle que conçue dans notre recherche doctorale se révèle plus interventionniste que prévu. Nous expliquons cela par les deux tensions qui parcourent notre dispositif. La première est consécutive de l'écart entre l'expression en AC d'une expérience novice et la convocation d'un référent expert pour cibler les extraits à autoconfronter (Bourbao, 2010). Nous avons posé le choix de ce référent expert pour homogénéiser le corpus de données récolté sur des empan temporels longs (Blondeau et Van Nieuwenhoven, 2021). Conscients de cette tension, nous avons jugé cela nécessaire pour pouvoir étudier l'évolution intra-individuelle sur le long terme, et repérer des similitudes dans le développement par un repérage inter-individuel dans les thématiques de Bourbao (2010). En convoquant ce référent «expert», il est possible que nous ayons rendu les ESFI conscients l'existence de ces moments.

La seconde est la tension inhérente à l'AC et que nous avons déjà soulevée dans la problématisation de notre recherche : l'écart entre la remise en situation qui permet l'expression de la conscience préreflexive et la réflexivité qui découle de la mise en mots pour autrui de l'expérience vécue (Clot et al., 2000; Faïta & Vieira, 2003).

Ainsi, si l'objectif se voulait dans la remise en situation et l'expression du novice, le dispositif a glissé vers un positionnement plus réflexif que prévu. Cependant, comme le souligne un des étudiants, «*la formation initiale oblige sans arrêt à la réflexion*» (R, L.238-240). Nous nous sommes donc, malgré nos précautions, retrouvés face à un malentendu. Certains étudiants, probablement à cause de la perception du chercheur comme un expert ou un enseignant et étant novices avec l'AC, ont pensé au début qu'il fallait justifier leurs actions. «*Zut, il y a dix secondes et durant les dix secondes, j'ai réussi à faire quelque chose de mal*» (A111-6).

Cependant, avec les AC des années suivantes, ces étudiants ont petit à petit évolué dans leurs représentations de cet exercice et ont évolué vers des discours explicitant leurs pratiques, se sentant moins jugés. «*Oui, c'est vraiment cela, ne pas se sentir jugée*» (A, bac 3, L.567). Ainsi les effets réflexifs sont survenus, dans une visée plus développementale. «*Je suis filmée mais ce n'est pas grave, j'avais suffisamment confiance pour me dire que même si je fais des erreurs, ce n'est pas pour autant que je suis mauvaise alors qu'en bac 1, quand je me faisais filmer, c'était vraiment contrôle, contrôle, contrôle pour ne pas faire d'erreur, pour ne pas paraître mauvaise quoi*» (A, bac 3, L.530-534).

En définitive, ainsi que nous l'avions intuitivement anticipé, des effets non recherchés a priori ont surgi du dispositif. Ceux-ci, du point de vue des étudiants, semblent favoriser la réflexivité sur les situations vécues (Korthagen, 2010; Korthagen & Vasalos, 2005), alors que la majorité des recherches pointent la difficulté de le faire avec des novices (Romanus, 2018). L'AC comme outil d'accompagnement (Blondeau, 2018) semble donc un moyen de gagner de la confiance en soi, de percevoir le positif et de générer des prises de consciences susceptibles d'initier un processus réflexif (Dewey, 1993; Kolb, 1984; Schön, 1983).



Limites de l'autoconfrontation selon les étudiants

Si les étudiants voient clairement un intérêt à l'utilisation de la vidéo en formation, ils pointent aussi une série de limites. D'une part, ils se rendent compte que les moments clés des référentiels experts ne rencontrent pas leurs moments-clés de novices. «*Ce sont des moments clés, mais pas pour nous*» (A111-3). En effet, ainsi qu'exposé *supra*, les préoccupations des novices et des experts peuvent différer grandement.

D'autre part, ils perçoivent la puissance de l'outil et insistent de ce fait sur la formation des formateurs à une utilisation raisonnée. «*Oui, oui, ou alors il faudrait vraiment une grosse préparation en amont de l'évaluateur sur la puissance de l'outil*» (S133-7). Nous plaidons dès lors pour une formation spécifique des formateurs aux outils de l'analyse de l'activité et au positionnement non déficitaire pour faire prendre conscience de l'intérêt et des dangers de cette méthode.

Finalement, ils mettent en garde contre ce qu'ils appellent les effets grossissants de la vidéo et la possibilité d'insister sur les aspects positifs ou négatifs. Nous rejoignons ici la préoccupation précédente qui demandait que les formateurs soient conscients des dérives potentielles. «*Je trouve que c'est intéressant mais ce à quoi il faut faire gaffe, c'est l'aspect grossissant des bons points et des mauvais points. Et je vais dire, même si on prend des vidéos de profs qui ont de la bouteille*» (S3-5).

Propositions pour la formation selon les étudiants

Les étudiants se sont exprimés sur trois thématiques: (1) les objets de visionnage, (2) les conditions de supervision du visionnage et (3) la fréquence du visionnage.

(1) Bien qu'ils ne les aient pas mentionnés en ces termes, les étudiants ont parlé d'hétéroscopie (regarder un film de l'activité d'autrui) et d'autoscopie (regarder un film de sa propre activité), mais pas d'AC. Ils ne font pas de différence entre l'AC et l'autoscopie. Nous avons défini plus haut la notion d'AC. Nous définissons l'autoscopie, en référence à Peraya (1990), comme la confrontation à une vidéo de soi pour auto-évaluation. Il s'agit de se percevoir en action, de s'analyser pour évaluer ses aspects positifs et négatifs et de se transformer. La différence réside donc dans le positionnement de la personne qui s'observe. Dans l'AC, elle vise à comprendre son activité d'un point de vue intrinsèque pour en faire sortir les dimensions invisibles. Dans l'autoscopie, il s'agit de s'observer comme un observateur externe. Pour les ESFI, le commentaire demandé par le chercheur, basé sur une remise en situation dans l'activité, ne diffère pas d'un avis à donner sur la séquence.

Pour l'autoscopie, ils ont pointé un certain inconfort à s'observer soi-même, mais ils en reconnaissent l'intérêt. «*C'est un peu particulier parce que, se voir soi-même, en ce qui me concerne, je trouve ça très désagréable. Quand on met ça de côté, c'est un support intéressant*» (P2111-1).

Ils soulignent aussi que l'autoscopie est un outil intéressant d'objectivation afin de dépasser la reconstruction a posteriori basée sur des souvenirs:



«Je trouve que c'est important d'avoir son propre regard sur sa pratique (...) aussi dans un moment extérieur. (...) je pense que, avec du recul, on peut penser autrement que si on pense seulement à ce dont on se souvient» (B2111-2).

Par ailleurs, les étudiants insistent sur le fait qu'ils considèrent que l'autoscopie est plus efficace si elle est outillée: *«Il y a moyen d'avoir un retour plus ou moins objectif sur ta vidéo en ayant des grilles d'analyse relativement simples qui pourraient se «focuser» sur un ou deux points et je pense qu'en première ce serait déjà pas mal. Rien que la posture, le positionnement, » (S2111-5).*

En ce qui concerne l'hétéroscopie, ils pensent qu'il y aurait un bénéfice pour eux à recueillir l'avis des autres étudiants sur leur activité: *«Si on montre des vidéos de nous en classe, soit de filmer ce qui se passe à ce moment-là pour qu'on puisse avoir le regard des autres sur nous (...) ou alors, nous inviter carrément en classe et on vient» (J2112-1).* Ils pensent également que visionner des pratiques réelles d'étudiants d'un niveau de développement professionnel semblable au leur est de nature à les faire progresser. *«Avant ça, on nous avait montré que des vidéos qui se passent au Canada, où tous les enfants sont hyper sages, ils sont cinq sur le coin tapis, ils posent des questions hyper pertinentes, ils se respectent c'est quoi, ça? J'ai ça dans ma classe? J'en ai vingt-six qui s'insultent» (R2112-2).* Ils attirent cependant l'attention sur le fait qu'il y aura peut-être de l'autocensure dans les commentaires qui seront faits à l'étudiant si celui-ci est présent: *«Si c'est quelqu'un qui est dans la classe, (...) il y aura peut-être une certaine restriction de la part de la personne qui visionne la vidéo d'un autre» (P2112-2).* A ce sujet, nous veillons systématiquement, dans les cours où nous employons des films d'étudiants pour susciter la réflexion, à poser un cadre éthique assez strict (Blondeau & Van Keirsbilck, 2015; Blondeau & Van Nieuwenhoven, 2016).

(2) Pour ce qui est des conditions de visionnage, leurs remarques portaient sur la supervision et l'outillage de l'observation.

En ce qui concerne la supervision, les étudiants pointaient l'avantage de pouvoir porter leur attention sur des éléments qu'ils n'auraient pas remarqués spontanément. *«Il y a des moments où on se dit: «ha ben là, je ne me suis jamais posé la question de pourquoi j'ai fait ça» (...) c'est faire ressortir des questions qu'on ne s'était pas posées avant» (R2133 - 2).* De plus, ils mettent en avant l'obligation de donner des explications. *«Ça dépend de nos pratiques et c'est voir, réfléchir et réexpliquer pourquoi à ce moment-là, on a choisi d'agir de telle ou telle manière» (P131-11).* Les ESFI expriment eux-mêmes, dans leurs mots, la pratique réflexive.

Dans le cas de l'absence d'une supervision pendant le visionnage, les étudiants insistent sur le fait d'être outillés dans le visionnage. Ainsi, ils proposent des dispositifs où le stagiaire regarderait le film en accéléré et en silence pour se rendre compte de son occupation de l'espace, ou avec un plan de la classe près de lui pour retracer ses déplacements. *«Ce serait bêtement ça, justement de prendre conscience, comme grille d'analyse bête, c'est, regarde ta vidéo, fais un petit schéma de ta classe et chaque fois que tu intervies par rapport à la classe ou à un élève, situe-toi sur le plan histoire de voir s'il y a une mobilité dans la classe» (S2111-5).*



Finalement, les étudiants voient aussi dans un dispositif supervisé l'occasion de solliciter l'expertise de l'interviewer pour avoir un retour formatif. «*Et puis après si tu veux, on avise. Enfin, on regarde ce que tu veux si tu as des questions*» (R14-1). Cette proposition des étudiants est cependant à nuancer si l'on se place dans une perspective non déficitaire. Il faut viser le conseil, l'avis et non la validation et l'évaluation.

(3) Les étudiants pensent qu'il serait intéressant de se filmer chaque année pour constater les progrès, y compris après l'entrée dans le métier. «*Au final, c'est intéressant de se filmer chaque année quand on continue à enseigner pour pouvoir revenir sur notre début d'apprentissage et de se dire j'ai continué à apprendre continuellement*» (A133-3). «*Et là je me suis dit: «ha ouais » et je me dis qu'on évolue entre la première et la deuxième puis entre la deuxième et la troisième. Et donc, c'est rassurant de se dire qu'on a fait pire. Et on peut que faire mieux au final*» (A133-3).

Conclusions

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale visant à comprendre les mécanismes de développement professionnel en jeu lors des stages. C'est pourquoi, nous avons demandé à onze étudiants en formation initiale de se filmer durant leurs stages sur les trois années de formation. Les vidéos récoltées ont ensuite permis de réaliser, avec ces mêmes étudiants, des séances d'autoconfrontation afin de verbaliser l'action. Malgré nos précautions et la visée descriptive de l'AC, certains effets sont apparus chez les étudiants, même s'il est difficile de différencier les effets de l'AC des effets générés par les autres activités réflexives vécues lors des cours. C'est donc naturellement que nous nous sommes intéressés aux apprentissages générés par les AC, du point de vue des étudiants.

Nous avons donc axé cette recherche sur le point de vue des étudiants quant à l'utilisation de l'AC comme outil de développement professionnel pour les pratiques de stage. Les entretiens ayant été menés auprès de six étudiants ont permis de distinguer deux catégories d'intérêt de l'AC du point de vue des étudiants dans une perspective normative d'une part et dans une perspective développementale de l'autre.

Les étudiants ont remarqué, durant l'AC, des effets normatifs immédiats. Ils ont effectivement constaté l'efficacité réelle de gestes partagés par le métier et transmis par l'institut de formation. L'utilisation diachronique de l'AC a également permis aux étudiants d'apprécier leurs progrès dans la maîtrise et dans la compréhension de leur mise en pratique dans des contextes particuliers. Les étudiants soulignent ainsi la présence de normes à suivre. En effet, certains, en première année, ont pour réflexe de chercher les règles qu'ils auraient pu transgresser et qui ont conduit à la sélection de l'extrait proposé. De plus, ils soulignent la prise de conscience des moments proposés à l'AC comme étant pertinents, bien qu'ils ne les aient pas perçus comme tels lors de l'activité. La norme réelle ou supposée apparaît donc dans la relation au chercheur, même si ce n'était pas le but de la recherche.



Toujours selon ces étudiants, l'AC aurait un impact développemental au niveau des apprentissages immédiats ou ultérieurs. L'explicitation de ses propres pratiques réelles a engendré chez l'individu une prise de conscience ainsi qu'une évaluation de celles-ci dans l'actualisation singulière d'une planification, parfois sous la forme d'une satisfaction de l'étudiant à se voir, parfois sous la forme d'une perception d'un progrès dans la maîtrise de la capacité à faire la classe. Ce premier effet développemental donne également l'opportunité aux étudiants d'envisager des transformations ou des renforcements des pratiques réelles durant celles-ci ou avant d'autres expériences suivantes pour résoudre des problèmes rencontrés en stage (Campanale, 2007). L'utilisation de vidéos forme également les étudiants à l'observation et à l'autoévaluation désormais perçue comme une capacité que l'on peut développer et qui permet de progresser, surtout dans une dynamique formative (Beckers & Leroy, 2010).

Malgré les avantages rencontrés, les étudiants ont également émis certaines restrictions par rapport à l'utilisation de l'AC durant la formation initiale des enseignants. Les étudiants ont mis en évidence que le monde novice ne rencontrait pas toujours celui des experts. Ils craignent par conséquent l'utilisation de la vidéo comme un outil d'évaluation certificatif accentuant la perception d'un écart à la norme. Notons que la frontière entre l'AC et l'autoscopie est relativement floue pour les étudiants.

Nous recommandons dès lors l'utilisation de l'AC dans un cadre précis : l'entretien formatif d'accompagnement (Blondeau, 2018). Un contrat clair sur le caractère formatif de l'entretien, des consignes précises incitant à la remise en situation (et non la critique *a posteriori*) et la différenciation entre la personne qui accompagne et celle qui évalue (ou à tout le moins une conscience de rôles différents dans le chef des protagonistes) nous semblent des balises susceptibles de rassurer les étudiants quant aux aspects potentiellement négatifs soulevés plus haut.

Les étudiants ont par ailleurs pointé la fonction de leviers d'action de l'AC pour le formateur. Ils ont proposé des pistes d'utilisation afin d'exploiter l'AC de manière optimale. Tout d'abord, ils ont émis l'hypothèse que l'hétéroscopie d'autres étudiants du même niveau de développement serait enrichissante au niveau de l'acquisition d'apprentissages si et seulement si le cadre de classe se révèle bienveillant et balisé.

Les étudiants ont ensuite proposé deux modalités de visionnage : soit l'observation s'effectuerait en autonomie tout en étant outillée, soit elle serait supervisée et accompagnée de questions pertinentes permettant de déplier l'activité réelle de l'étudiant. Pour terminer, les étudiants ont proposé que les formateurs (en formation initiale) soient formés à l'utilisation de traces vidéoscopiques.

En définitive, si l'AC est reconnue comme un outil de développement dans la littérature, il est également perçu de la sorte par les étudiants, même s'ils peinent à en identifier clairement les fondements et la différence avec une autoscopie. Ceux-ci pointent de nombreux effets, malgré la volonté initiale



de les réduire au minimum. Imaginons dès lors la puissance d'un dispositif qui en viserait l'exploitation systématique. Sur le plan de la recherche doctorale, il serait peut-être intéressant d'essayer de différencier les effets du dispositif de recherche de ceux inhérents à la formation existante. Sur le plan de la formation, il conviendrait sûrement de réfléchir à la manière d'insérer ces dispositifs dans le cursus des étudiants, même si ceux-ci sont coûteux en moyens et en temps (Boubée, 2010). Considérant les résultats de cette recherche, et en particulier les positions des étudiants, si soucieux de l'importance des stages comme levier de développement professionnel (Gervais & Desrosiers, 2005), nous aurions tendance à considérer ce temps comme un investissement de nature à sublimer, au sens alchimique du terme, les expériences vécues pour les transformer en expérience acquise.



Références

- Barbier, J.-M. (2017). *Vocabulaire d'analyse des activités: penser les conceptualisations ordinaires*. Presses universitaires de France.
- Barbier, J.-M. et Durand, M. (2003). L'activité: un objet intégrateur pour les sciences sociales? *Recherche & formation*, 42(1), 99-117.
- Beckers, J. et Leroy, C. (2010). Entretiens d'autoconfrontation dans un dispositif de formation initiale des enseignants: mise au point d'une méthodologie et premiers résultats. *Actes de l'AREF, Genève*. <https://pdfs.semanticscholar.org/b448/97eab4841bf269b30ab33a335115e72aca46.pdf>
- Bertone, S. et Saujat, F. (2013). La réflexivité comme instrument de formation par l'alternance et de développement de l'activité professionnelle des enseignants. *Activités*, 10(2), 1-17.
- Blondeau, M. (2018). L'autoconfrontation de vidéos pour accompagner l'analyse des pratiques professionnelles dans la formation initiale des enseignants. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beusaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p.45-56). Presses universitaires de Louvain.
- Blondeau, M. et Van Keirsbilck, B. (2015). Un dispositif vidéo interactif en formation initiale des enseignants dans la fédération Wallonie-Bruxelles. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle* (p. 175-186). De Boeck Supérieur.
- Blondeau, M. et Van Nieuwenhoven, C. (2016). Un dispositif remarquable: l'utilisation de l'outil vidéo dans un dispositif de formation initiale d'instituteur préscolaire. Dans L. Ria et V. Lussi Borer (dir.), *Apprendre à enseigner* (p. 144-145). Presses universitaires de France.
- Blondeau, M. et Van Nieuwenhoven, C. (2021). Analyse de l'évolution de l'expérience professionnelle sur des empan temporels longs mesurés en années: une étude de cas dans la formation en alternance d'enseignants en Belgique. *TransFormations*, 1(21), 31-45.
- Boubée, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation: une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information? *Études de communication*, 35, 47-60.
- Bourbao, M. (2010). *Peut-on former les maîtres à la conduite de classe?* Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation, Genève.
- Campanale, F. (2007). Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants: quelles relations? Dans A. Jorro (dir.), *Evaluation et développement professionnel* (p. 55-75). L'Harmattan.
- Chaliès, S., Gaudin, C. et Tribet, H. (2015). Exploiter la vidéo dans les dispositifs de formation des enseignants novices: conceptualisation et discussion théoriques à partir d'une étude de cas en EPS. *Revue française de pédagogie*, 4, 5-24.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2(1), 1-7.
- Daguzon, M. et Goigoux, R. (2012). Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. *Revue française de pédagogie*, 181, 27-42.
- Dewey, J. (1993). *Logique: la théorie de l'enquête*. Presses universitaires de France.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation et didactique*, 2(3), 97-121.
- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation: cadres théoriques, méthodes et conceptions. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, C. Gaëtane et J.-C. Ruano-Borbanlan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 827-856). PUF.
- Faingold, N. (2006). Formation de formateurs à l'analyse des pratiques. *Recherche & formation*, 51, 89-104.
- Faïta, D. et Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 19(1), 123-154.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants: questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Presses Université Laval.
- Gremion, C. (2016). Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la réflexivité des futurs enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 21, 259-286.
- Guillemette, F. et Gauthier, C. (2008). La pratique réflexive. Condition essentielle au développement des compétences en stage. Dans M. Boutet et J. Pharahd (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en accompagnement* (p. 127-152). Presses de l'Université du Québec.
- Hubault, F. (1996). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse? Dans F. Daniellou (dir.), *L'ergonomie en quête de ses principes, débats épistémologiques* (p. 103-140). Octares éditions.



- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation: étapes et approches*. ERPI.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Korthagen, F. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of education for teaching*, 36(4), 407-423.
- Korthagen, F. et Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de L'analyse développementale de contenu: méthode gps et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Leroy, C. (2011). *Etude de l'analyse de leur activité par des enseignants débutants comme occasion de développer la réflexivité et la régulation de leur action: mise au point d'une méthodologie et premiers résultats*. Colloque International INRP. <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/140.pdf>
- Maes, M., Colognesi, A. et Van Nieuwenhoven, A. (2018). Accompagner/former ou évaluer/vérifier. Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants? *Education et formation*, 308, 95-106.
- Malo, A. (2006). La construction du sens et la part de la voix du chercheur : une illustration basée sur une recherche menée dans le champ de recherche sur la formation à l'enseignement à partir d'une perspective non déficitaire. *Recherches qualitatives*, 26(2), 66-84.
- Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif: un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (p. 103-124). Presses de l'Université du Québec.
- Malo, A. (2011). Apprendre en contexte de stage: une dynamique de transformations de son répertoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 237-255.
- Moussay, S., Ciavaldini-Cartaut, S., Chaliès, S. et Gaudin, C. (2018). Des approches culturalistes de l'activité et de la vidéo-formation des enseignants: repères théoriques. Dans C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay et S. Chaliès (dir.), *Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante* (p. 145-161). L'Harmattan.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Eclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui, mais comment?* (p. 9-34). Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches*, 26(1), 110-138.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (138), 9-17.
- Peraya, D. (1990). L'autoscopie, ou la vidéo comme moyen de formation et de perfectionnement des enseignants. *Journal de l'enseignement primaire. Edition corps enseignant*, 25, 7-9.
- Perrin, N. (2018). Gaudin, C., Flandin, S., Moussay, S. et Chaliès, S. (dir.). (2018). Vidéo-formation et développement de l'activité professionnelle enseignante. *Recherche et formation*, 88(2), 158-160.
- Ria, L., Sève, C., Saury, J., Theureau, J. et Durand, M. (2003). Beginning teachers' situated emotions: a study of first classroom experiences. *Journal of education for teaching*, 29(3), 219-234.
- Rix, G. et Lièvre, P. (2005). *Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine*. 6^e Congrès européen de science des systèmes. <http://www.afscet.asso.fr/resSystemica/Paris05/rix.pdf>
- Romanus, C. (2018). *Explorer la dimension réflexive du portfolio CAPAES UCL : analyse de traces de réflexivité* [mémoire de maîtrise]. Université catholique de Louvain.
- Saussez, F. et Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique: le rôle de l'autoévaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-124.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. Jossey Bass.
- Serres, G. (2006). *Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré* [PhD, Université Blaise Pascal, Clermont Ferrand]. TEL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00528371/>
- Tardif, M. (2012). *Le virage réflexif en éducation: où en sommes-nous 30 ans après Schön?* De Boeck.



- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action: analyse sémio-logique: essai d'une anthropologie cognitive située*. Peter Lang.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action: méthode élémentaire*. Octares éditions.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action: méthode développée*. Octares éditions.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche «cours d'action.» *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive: comprendre et agir*. De Boeck Supérieur.
- Van der Maren, J.-M. et Yvon, F. (2009). L'analyse du travail, entre parole et action. *Recherches qualitatives, Hors série 7*, 42-63.
- Van Nieuwenhoven, C., et Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs: un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *E-JIREF*, 1(2), 103-121.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance*. Editions du Seuil.
- Vermersh, P. (2010). *L'entretien d'explicitation* (6ème éd.). ESF.
- Yvon, F. et Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Presses de l'Université Laval.





Appropriation des savoirs théoriques et postures identitaires dans les textes réflexifs

Léa COUTURIER¹ (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse)

Le texte réflexif est un outil de formation visant l'alternance intégrative car il demande aux étudiant.e.s d'articuler des références théoriques à sa propre pratique. Tout en mobilisant différents types de savoirs (théoriques, institutionnels, pratiques), 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. Les textes ont été analysés à partir des catégories issues de la grille ADAP¹ et les principaux résultats montrent la présence d'une corrélation entre l'appropriation théorique effectuée à travers le texte réflexif et la posture identitaire professionnelle en cours de développement. Ainsi, plus l'apprenante entre dans une forme élevée d'appropriation théorique, plus celle-ci adopte une identité professionnelle « mouvante ». Au final, la question du guidage et de l'accompagnement des étudiants à la littérature académique dans ce type de dispositif se posera et quelques pistes seront présentées.

Mots-clés: Texte réflexif, savoir académique, appropriation théorique, posture identitaire, doxas

Introduction

La formation Bachelor pour le titre « enseignement primaire » du canton de Vaud, vise le développement de compétences, l'acquisition de savoirs et plus généralement, le développement d'une posture réflexive. Les productions écrites demandées aux étudiants prennent plusieurs formes, allant du texte de restitution théorique (synthèse) au mémoire académique, en passant par les bilans de stage (portfolio) ou encore les « méta-textes ». Toutes ces productions écrites tiennent une place prépondérante en formation, parce qu'elles permettent d'évaluer le processus d'appropriation du savoir et ont comme finalité de déclencher du développement cognitif dans une visée de professionnalisation. Néanmoins, ces mêmes dispositifs d'écriture peuvent amener les étudiants à réaliser un exercice de style et à produire des

1. Contact : lea.couturier@hepl.ch

2. Analyse des Discours d'Apprentissage Professionnel



discours «formatés» ou alors des discours dans lesquels apparaissent nombre de doxas, qui selon Bronckart (1997) font référence à une forme de modalisation déontique dans laquelle on retrouve l'usage de prescriptions normatives à «appliquer» sur le terrain. Doxas, qui de surcroît, découlent parfois d'une compréhension aléatoire de la théorie. Cette vision «applicationniste» du savoir traduit la volonté d'apprendre des concepts «directement utiles» pour la pratique. Mais cette production de doxas dans les textes d'étudiants peut générer des conséquences variées sur le processus d'appropriation du savoir théorique. Si l'usage de prescriptions est courante en formation, les étudiants ne l'emploient pas de la même façon. Plusieurs typologies de doxas, aux effets contrastés, apparaissent dans les textes réflexifs : tantôt la doxa peut revêtir un caractère appréciatif ou spécifique ou encore un caractère généralisant, logique ou erroné. Toutes ont une valeur prescriptive, mais aux conséquences diverses sur le plan cognitif et formatif (Couturier, 2020). Dans cette optique, l'étudiant considère l'écriture essentiellement comme moyen d'expression des savoirs et non comme un instrument au service de la réflexivité visant la transformation de ses propres conceptions par la manipulation des dits savoirs (Vanhulle, 2002). Au-delà de cette conception de l'écriture qui peut être un obstacle à l'appropriation du savoir, les apprenants sont confrontés à plusieurs enjeux face au texte réflexif ; comme la problématique du destinataire, la difficulté de parler de soi ou encore les enjeux identitaires perceptibles à travers leurs discours, pour ne citer que ceux-là (Cadet, 2006). En tenant compte de ces enjeux comment le texte réflexif peut-il réellement provoquer du développement et agir sur les postures identitaires des formés ? Cette contribution vise à mettre en exergue le lien entre indicateurs d'appropriation du savoir théorique apparaissant dans les textes réflexifs et posture identitaire des apprenants, à travers l'étude de trois profils d'étudiantes contrastés. Pour commencer, le genre réflexif est défini, ensuite les concepts de «savoir», «d'appropriation» et de «processus identitaire» sont précisés. Enfin, les démarches méthodologiques employées et les résultats sont présentés.

Cadrage théorique

Le genre «réflexif académique» dans une perspective historico-culturelle

Cette recherche s'inscrit dans une perspective historico-culturelle (Vygotski, 1934) car le lien d'emblée affirmé est la relation entre le langage écrit et l'appropriation du savoir. Dans la visée vygotkienne, le langage agit comme médiation transformant les structures cognitives des individus et engendrant par la même occasion, des développements mentaux supérieurs (Vanhulle, 2013). En ce sens, l'exercice d'écriture proposé en formation devient un instrument de réflexivité par sa fonction de restructuration de la pensée. Pour Vygotski, l'apprentissage passe par une double médiation, qui se décline de la manière suivante :

- a. L'apprentissage est un acte avant tout social, qui dépend des multiples interactions avec l'environnement.



- b. Cette genèse sociale passe systématiquement par la médiation d'outils, soit d'instruments sémiotiques extérieurs à l'individu, historiquement et culturellement construits (comme le langage oral/écrit, les savoirs, les codes du texte réflexif, etc.)

Ce sont ces outils culturels, proposés par l'environnement de formation que l'apprenant va peu à peu s'approprier par un travail cognitif et dynamique de construction et de déconstruction, pour aboutir progressivement à une forme d'intériorisation de ces outils, qui généreront le développement de sa pensée (Tartas, 2009).

Dans cette optique, le genre de texte réflexif académique apparaît bel et bien comme un outil culturel, propre aux formations académiques, ayant le potentiel de générer du savoir et du développement cognitif chez les apprenants. Ce genre de texte, défini par Vanhulle (2016) a pour visée le développement des formés, à travers l'appropriation des savoirs (théoriques, institutionnels, pratiques...), l'intégration d'une identité professionnelle et la régulation concrète de ses actions. Ce type de texte demande aux étudiants d'articuler le discours d'autrui, soit les références théoriques à sa propre pratique. L'objectif est de développer une posture critique sur ses propres expériences à partir des savoirs issus de la recherche. Pour entrer dans ce type d'écrit, l'étudiant doit être capable à la fois de s'observer et de s'analyser mais également de parler en « je », d'identifier ses sources ou encore de poser des problèmes professionnels (Ricard-Fersing, Dubant-Birglin, Crinon, 2002). Ce genre de texte peut générer des difficultés chez les étudiants, qui dans certains cas, évitent de parler d'eux pour se contenter de restituer le savoir théorique ou à l'autre extrême utilisent cet espace pour livrer un récit de vie sans l'articuler à des savoirs théoriques. L'exigence du récit réflexif étant à la fois de parler de soi, tout en incluant le discours d'autrui : celui-ci oblige donc l'étudiant d'être à la fois subjectif et objectif (Balslev & Pellanda -Dieci, à paraître).

Le savoir en tant qu'outil de la pensée

Toujours dans une perspective historico-culturelle, le savoir est à considérer comme un outil, préalablement construit et validé par la communauté scientifique, servant à analyser, comprendre et conceptualiser une pratique. De fait, les savoirs jouent un rôle primordial dans la construction des concepts par l'apprenant, qui peu à peu pourra les mobiliser pour comprendre sa pratique (Buisse, 2018). Mais lorsque le savoir est trop « abrégé » en formation, le risque d'une vulgarisation invitant au discours prescriptif plutôt qu'au discours scientifique émerge. Astolfi (2008), fait état de cette problématique et questionne la place des savoirs « savants » pour penser le monde, savoirs académiques indispensables, non pas pour devenir de simples prescripteurs du terrain immuables et indépendants d'un contexte mais bien pour « réfléchir » la pratique. Comme le souligne Breithaupt (2015), les étudiants en début de formation perçoivent trop souvent la théorie comme un outil directement « applicable » sur le terrain et n'entrent que progressivement vers une vision conceptualisante de la théorie, vision privilégiée par la formation pour analyser et comprendre la pratique.



Dans le texte réflexif, plusieurs formes de savoirs peuvent apparaître. Vanhulle (2009), évoque plusieurs typologies de savoirs. Les savoirs académiques proposés en formation en tant que référence scientifique. Les savoirs institutionnels renvoyant aux attentes, règles de l'institution de travail. Les savoirs issus de la pratique ; savoirs propres au terrain transmis par les professionnels. Les savoirs issus de l'expérience : plus subjectifs, propres à l'apprenant agissant, non formalisés et souvent non conscientisés. Les deux premiers (savoirs académiques, institutionnels), sont des savoirs fixés dans les textes et légitimés par une communauté scientifique, tandis que les savoirs issus de l'expérience et ceux issus de la pratique sont propres à l'individu qui agit dans son contexte de travail. Ces formes de savoirs, lorsqu'elles sont articulées entre elles, génèrent potentiellement du savoir professionnel. Le savoir professionnel est la réinterprétation et la restructuration des savoirs de référence par l'individu en vue d'une logique d'action. La dimension praxéologique ou d'action est au cœur du savoir professionnel, puisque c'est en ayant pour finalité des intentions et projections de l'agir enseignant que l'étudiant construit cette réélaboration des savoirs de référence (Vanhulle, 2009 b). Ces savoirs de référence, alors utiles à l'action sont certes orientés vers l'efficacité, mais permettent surtout la construction de grilles d'intelligibilité pour interpréter et concevoir l'action (Vanhulle, 2006).

Appropriation du savoir

Après avoir défini le texte réflexif académique et le statut du savoir, il s'agit à présent de questionner le processus d'appropriation dudit savoir. Pour rappel, au départ, le savoir est externe à l'individu apprenant et c'est l'environnement qui le détient (l'expert, les livres, l'enseignant...); le processus est tout d'abord interpsychique. Peu à peu, l'apprenant fera usage du savoir et le processus d'appropriation peut démarrer pour arriver à une internalisation; le processus devient intrapsychique. Entre ces deux états (inter et intrapsychique), plusieurs niveaux, formes ou degrés d'appropriation peuvent être définis. Buisse et Vanhulle (2009) proposent les catégories suivantes pour hiérarchiser le processus d'appropriation du savoir :

1. **Acquisition du savoir** : le discours est restitué ou reformulé, l'étudiant fait peu de liens entre les éléments, la structure du texte est peu cohérente et il y a manifestement absence de réélaboration du savoir (les énoncés sont repris tels quels, présence de citations en trop grand nombre, etc.). En résumé, le savoir est présent, mais souvent « juxtaposé ». Il y a absence de réélaboration, le discours peut apparaître comme lisse, creux ou non incarné.
2. **Appropriation du savoir** : l'on décèle une cohérence interne du savoir dans le discours, une compréhension générale sur le contenu, ainsi qu'une articulation du discours possible notamment par la présence de connecteurs langagiers mais sans traces de restructuration personnelle. Le savoir peut prendre la forme de prescriptions. En résumé, le savoir est intégré, voire appliqué, mais pas retouché.



3. **Internalisation du savoir** : le discours démontre le processus intrapsychique évoqué plus haut, visible dans les réseaux de significations construits et à travers la restructuration du savoir possible, notamment par l'utilisation des différents savoirs de référence (expérience, théorie, etc.). Plus qu'une cohérence globale, le discours démontre un travail de reformulation important, une forme de réappropriation des concepts ainsi qu'une transformation du savoir visible par une délibération critique du statut du savoir. Cette réelle « appropriation » du savoir ou « internalisation » génère un sens permettant d'éclairer et de penser les expériences futures de manière autonome. Le savoir est intégré, transformé et personnalisé et peut entraîner à son tour « une subjectivation des savoirs professionnels, dans laquelle, notamment, des apports théoriques sont incorporés dans un discours propre orienté vers un agir investi de signification » (Vanhulle, 2011, p. 148).
4. **Expertise** : en principe, les étudiants n'approchent pas ce quatrième niveau d'appropriation, laissé aux experts du domaine qu'ils étudient. Ici, le langage est soutenu, la reformulation consciente dans laquelle s'ajoutent les discours sociaux intégrés. Les savoirs font partie intégrante du système de pensée de l'individu (Vanhulle, 2011).

Processus identitaire

Les dispositifs en alternance, de par leurs instances de formation plurielles, contribuent au processus de construction identitaire des apprenants. Dans une perspective vygotkienne, l'identité est une construction sociale dynamique qui dépend des interactions sociales mais aussi de l'histoire des apprenants (Merhan, 2010). L'identité professionnelle, quant à elle, émerge également à partir de l'acquisition d'un ensemble de savoirs pour l'enseignement. Ces savoirs sont divers et issus aussi bien des expériences de terrain, de la formation que des échanges ou collaborations. Ces multiples modalités provoqueraient les changements internes chez la personne, l'amenant progressivement à construire une professionnalisation. De fait, les dispositifs visant à imbriquer pratique professionnelle et savoirs académiques, participent à l'émergence de l'identité professionnelle (Perez-Roux, 2015). Jamais figée, celle-ci est en perpétuel devenir, en constante reconstruction en fonction des rapports sociaux, contextes, interactions venant colorer progressivement l'identité de l'apprenant (Barbier *et al.*, 2006). Pour comprendre ces transformations identitaires, il faut partir des représentations idéales des apprenants sur le métier enseignant à l'entrée en formation mais aussi des représentations d'un moi actuel et d'un moi projectif (Barbier, 2006). Représentations qui viendront se heurter à la réalité du terrain, générant des tensions identitaires inhérentes aux dispositifs en alternance, dans lesquels l'apprenant jonglera entre préservation identitaire et transformation identitaire, entre contraintes d'une réalité de terrain et maintien d'un idéal pédagogique (Perez-Roux, 2015). Ces tensions sont au cœur des changements internes de l'individu et semblent nécessaires au processus de professionnalisation. En effet, selon Vanhulle (2016), il y a « tension entre acculturation de l'étudiant au monde académique, et acculturation du stagiaire au monde professionnel » (p. 7).



Bien que les différences perçues dans les instances de formation peuvent participer à l'apparition d'un sentiment de dissonance, faisant émerger un sentiment de «déconnexion» entre les instances de formation, c'est cette même tension qui génère chez l'apprenant de nouvelles représentations du métier, de nouvelles conceptions du soi agissant. Ces tensions, en fonction de leur teneur, peuvent donc constituer à la fois des opportunités comme des risques et dans tous les cas, elles sont des opportunités pour développer des registres discursifs à la fois académiques et professionnels.

Cette identité se manifeste dans les productions des apprenants, de façon plus ou moins implicite. Et tout acte de collaboration comporte un enjeu de présentation de soi, de gestion d'image de soi. En ce sens, les productions contiennent ce biais de valorisation de soi, sans compter le statut de la production (à but évaluatif ou non) et le destinataire du document (le formateur), éléments pouvant influencer les propos tenus par les auteurs (Merhan, 2010). Les productions ou dispositifs visant l'analyse des pratiques professionnelles permettent une montée en généralités des problématiques-métier. Cependant, selon une étude menée par Perez-Roux en France (2015), les stagiaires attendent de ce type de dispositif de recevoir des réponses précises pour répondre aux problèmes professionnels immédiats. De fait, les étayages théoriques pour construire la compétence d'analyse ne sont pas perçus et n'apparaissent pas comme un réel besoin car jugés trop formels. Paradoxalement, ces mêmes stagiaires expriment le besoin de prendre du recul sur certaines situations. Ainsi, les situations professionnelles restent peu articulées aux savoirs théoriques; les formés estimant ces savoirs comme trop éloignés de leur réalité quotidienne (Perez-Roux, 2015).

Au terme de notre cadrage théorique, la question principale de recherche peut être reformulée ainsi : *En quoi l'appropriation du savoir théorique dans un dispositif de type «texte réflexif académique» peut impacter le processus identitaire du formé ?*

Si les dispositifs de formation intégrant la mobilisation de savoirs académiques ainsi que de savoirs issus de la pratique et de l'expérience participent à l'émergence de l'identité professionnelle, cela ne nous dit pas comment ce processus se forme précisément. Identifier l'évolution des représentations des apprenants sur le métier peut être un indicateur de développement professionnel, tout comme l'annonce d'intentions futures (pour les novices sans expérience professionnelle) ou les régulations de l'action.

A présent, il convient d'exposer les éléments de contexte de la recherche ainsi que la démarche méthodologique. Le lien entre les indicateurs concernant les degrés d'appropriation du savoir théorique et les indicateurs relevant de la posture identitaire seront davantage exposés dans cette partie.



Contexte et démarche méthodologique

Contexte de formation et profil des étudiants

Cette contribution s'inscrit dans le cadre de la formation dispensée à la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud et plus précisément dans un module de première année Bachelor intitulé «Apprentissage et développement». Ce module intervient lors du premier semestre de formation et se veut être une introduction aux théories de l'apprentissage. Il vise la compréhension de phénomènes liés à l'enseignement et à l'apprentissage ayant un impact sur la réussite scolaire de tous les élèves. La majorité des étudiants est âgée entre 19 et 23 ans à l'entrée en formation et n'a jamais suivi de formation académique antérieure et une minorité d'étudiants est plus âgée, en reconversion professionnelle, ou ayant débuté un cursus dans d'autres HES ou Universités. Précisons aussi qu'au moment où a lieu ce module, les étudiants ont déjà mis un pied dans des classes de stage, la plupart d'entre eux ont déjà été impliqués dans des activités éducatives (répétiteur pour les devoirs, moniteur sportif ou culturel, stagiaire à l'école ou dans des crèches, etc.), ils sont toutefois rares à avoir eu une réelle pratique de terrain significative.

Trois étudiantes ont été sélectionnées pour analyser le processus identitaire apparaissant à travers les textes réflexifs. Le choix s'est porté sur ces étudiantes car leur texte contrastait et permettait d'illustrer plusieurs formes d'appropriation théorique. De plus, ces trois étudiantes ont un statut différent de part leur âge, leur expérience antérieure dans l'enseignement ou leur parcours académique antérieur. Chacune de ces étudiantes a fourni un texte réflexif après trois mois de cours et séminaires, texte qui servait à conclure le module. Les consignes pour rédiger ce texte étaient les suivantes :

1. Mes apprentissages réalisés dans les cours et les séminaires
2. Les moyens que j'ai mis en oeuvre ou compte mettre en oeuvre pour m'approprier ces savoirs
3. Les gestes professionnels (conséquences pour l'enseignement) que je retiens et que je souhaite utiliser dans ma pratique

Précisons que cette recherche s'inscrit dans le cadre d'un dispositif pédagogique amorcé et les consignes n'ont donc pas été conçues expressément pour la recherche. Ces consignes ont été données par la formatrice en charge de son séminaire, également auteure de cette contribution. En ce sens, le dispositif pédagogique est aussi le dispositif de recherche. Malgré les biais qu'il comporte, les productions des étudiantes fournies dans ce contexte, nous permettent toutefois de mettre en exergue un phénomène identitaire lié au degré d'appropriation du savoir théorique et une méthode d'analyse a été construite pour accéder à cette lecture.

Pour la première consigne, il est attendu que l'étudiant parle de lui, tout en parlant des savoirs qu'il retient en s'appuyant sur les concepts-clés (savoirs académiques) enseignés dans le cadre des séminaires : *apprentissage, développement, zone prochaine de développement, fonctions psychiques,*



médiation, outils médiateurs, évaluation dynamique, étayage, guidage, métacognition, concept quotidien versus scientifique. Pour la deuxième consigne, une réflexion métacognitive est exigée ; l'étudiant doit (re)penser aux stratégies de travail mises en oeuvre durant le semestre. Finalement pour la dernière consigne, il est attendu que l'étudiant fasse des liens entre les savoirs théoriques et sa (future) pratique.

Les trois étudiantes retenues ont le profil suivant :

- a. **Patty** : âgée d'une quarantaine d'années, est enseignante d'activité créatrice et manuelle depuis plusieurs années au moment où elle entre en formation. Sa direction lui a demandé de se former afin de poursuivre ses activités enseignantes au sein de l'établissement scolaire.
- b. **Mady** : sans pratique enseignante, âgée de 22 ans, vient de valider son diplôme MSOP (Maturité Spécialisée Orientation Pédagogique) et est stagiaire dans une classe depuis trois mois à raison d'un jour par semaine.
- c. **Mya** : sans pratique enseignante, est aussi stagiaire dans une classe depuis trois mois à raison d'un jour par semaine et est une personne d'une trentaine d'années en reconversion professionnelle (journaliste de profession) au moment de l'entrée en formation.

Méthodologie d'analyse

Plusieurs critères ont été utilisés pour permettre une analyse fine des trois textes réflexifs. D'un côté, des critères spécifiques à l'évaluation du degré d'appropriation du savoir théorique en cours, d'un autre côté, des critères relatifs au processus identitaire. À noter que certains critères sont à la lisière entre « appropriation » et « processus identitaire » et ont servi à relier les deux phénomènes.

En premier lieu, les textes ont été analysés et classés à partir des critères relevant du degré d'appropriation du savoir théorique. En second lieu, chaque texte a été analysé à l'aide des indicateurs spécifiques au processus identitaire.

Critères liés aux degrés d'appropriation du savoir théorique

Après avoir extrait certains indicateurs de la grille ADAP³ de Vanhulle (2015, chapitre 8) et de celle de Buysse et Vanhulle (2009) ainsi que des apports de Clerc (2013), le tableau qui a permis la catégorisation des textes réflexifs en fonction de l'appropriation théorique en jeu, a pris la forme suivante :

3. ADAP : Analyse des Discours d'Apprentissage Professionnel



Tableau 1 : «les indicateurs d'appropriation»

Acquisition du savoir (Niveau/degré/forme 1)	Appropriation du savoir (Niveau/degré/forme 2)	Internalisation du savoir (Niveau/degré/forme 3)
Propos souvent «juxtaposés» sans présence explicite de liens entre eux et pas de connecteurs linguistiques (ou connecteurs mal employés), peu de cohérence dans le discours	Propos « articulés » et cohérents avec une présence de connecteurs linguistiques	Propos articulés et cohérents avec présence de connecteurs linguistiques. Propos «intégrés» dans un discours logique
Propos restitués et reformulés, parfois présence de reprises ou effets de «placage» (absence de réélaboration du savoir)	Propos correctement restitués et reformulés	Propos correctement restitués et reformulés
	Construction de sens (Présence possible de doxas)	Construction de sens (peu de doxas)
	Modalisation discursive «logique»	Modalisation discursive «logique»
	Bonne gestion de la polyphonie (prise en compte des voix d'autrui)	Bonne gestion de la polyphonie (prise en compte des voix d'autrui)
		Présence d'un empan critique
		Modification du savoir «à son propre compte»
		Bonne articulation entre parler de soi et parler de la théorie (équilibre entre implication et distanciation)

Critères reformulés tirés des travaux de Buysse et Vanhulle (2009) et de Clerc (2013).

A présent, il convient de détailler les indicateurs principaux utilisés pour analyser les textes.

Juxtaposition, articulation et intégration

Clerc (2013) relève trois phénomènes d'écriture propre à certains degrés d'appropriation du savoir. Ainsi, «la juxtaposition» renvoie à des énoncés posés à la suite, sans lien de sens établis entre les différentes idées évoquées. Par exemple, il n'y a pas de présence de connecteurs linguistiques pour relier les phrases ou paragraphes entre eux. «L'articulation» revient à faire des liens entre les différents propos évoqués, en faisant usage de connecteurs linguistiques et en reformulant les idées. Quant à «l'intégration», l'étudiant est capable d'articuler les idées tout en convoquant plusieurs apports (théoriques, expériences). Le discours est construit et il y a une mise en relation de différents auteurs.

Modalisation discursive de type «logique»

Le discours logique inclut une forme d'évaluation de la vérité, de la justesse d'une proposition (Vanhulle, 2002). L'étudiant justifie son discours en mobilisant des savoirs universels et des théories reconnues par la communauté scientifique.

Empan critique

Buysse (2009) met en avant plusieurs empan réflexifs permettant de saisir le niveau de réflexion des apprenants. L'empan critique fait référence à la capacité d'analyser des enjeux propres à une situation pédagogique ainsi que la capacité d'émettre un avis critique envers les systèmes sociaux et éducatifs.



Polyphonie

Le caractère polyphonique des textes renvoie à l'usage et l'insertion des différentes «voix» invoquées dans le discours écrit. Selon Pollet et Piette (2002), l'usage du discours d'autrui n'est pas suffisamment maîtrisé par les étudiants. Cela se perçoit notamment par la «mauvaise» utilisation des citations, souvent non pertinentes, ou encore par des sources peu claires et non repérables (Boch et Grossmann, 2002).

Critères liés au processus identitaire

Parler de soi

La capacité à parler de soi dans des textes réflexifs indique une forme d'implication versus une forme de distanciation. En effet, écrire et parler de soi peut être déstabilisant pour certains étudiants, car en dévoilant ses apprentissages, l'étudiant expose en même temps une partie de son histoire personnelle. Cependant, cette dialectique entre soi et ses apprentissages semble nécessaire à l'émergence d'une réelle réflexivité et contribue au développement d'un point de vue critique sur l'enseignement/apprentissage (Cadet, 2006). À travers une implication dans le discours, on décèle des indices d'un positionnement professionnel qui contribue à mettre en lumière le processus identitaire en cours.

Marques d'adressage et usage de pronoms inclusifs

Les marques d'adressage et l'usage des pronoms inclusifs sont directement liés aux formes d'implication et de distanciation, dont le but est de créer des effets de style facilitant la prise de position de l'étudiant qui émet une opinion, un jugement ou un reproche pouvant être perçu comme difficilement «énonçable», comme par exemple l'usage du pronom «nous» mettant en scène l'étudiant comme faisant partie d'un collectif (Balslev, 2017). L'emploi de ces pronoms nous montre également comment l'étudiant se positionne sur le plan identitaire, en tant que futur professionnel.

Critères de liaison : entre appropriation et processus identitaire

Construction du sens

La «construction du sens» peut impacter fortement sur l'identité des apprenants. Cet item fait référence aux significations construites par l'étudiant, dont les indicateurs peuvent être nombreux.

1. La récurrence dans les thématiques : pour Vanhulle (2002), les significations construites par les étudiants se dessinent notamment à travers le retour sur les idées, soit l'utilisation fréquente d'un même concept, d'une même idée qui nous indique que l'élément en question «a fait sens» pour l'étudiant et qu'il se l'approprie.
2. Les intentions ou actions futures : elles sont corrélées aux préoccupations de l'étudiant. Pour Balslev *et al.*, (2015), il existe un lien entre les préoccupations des étudiants et la construction du savoir théorique, parce que les préoccupations deviennent des moteurs invitant à la recherche de solutions et d'actions dont les réponses peuvent se trouver dans les savoirs théoriques. En ce sens, «les préoccupations constituent un motif



pour revenir sur son expérience ou anticiper une activité future à l'aide de ces savoirs» (Balslev *et al.*, 2015, p.284). La présence d'intentions ou d'actions futures nous donne également un indice de ce qui «fait sens» ou/et de ce qui «préoccupe» l'étudiant et de ce qu'il compte faire en tant que futur professionnel dont l'identité est en construction.

3. Le discours appréciatif ou l'attribution d'une valeur à un concept: Bronckart (1997) parle de «modalisations discursives»; modalisations permettant d'identifier le positionnement de l'énonciateur dans son discours. Ainsi, le positionnement de type «appréciatif» nous montre comment l'étudiant se positionne face à l'idée qu'il émet. Cette modalisation «appréciative» fait que l'étudiant va attribuer une valeur à un concept/un savoir (exemples «il est *important* de...» «il est *indispensable* de...») et dévoiler ainsi ce qui «fait le plus sens» pour lui et ce qui touche à ses valeurs personnelles et professionnelles en construction.
4. Le discours déontique ou la déduction d'une prescription à partir d'une théorie: Dans la même idée que la précédente, Bronckart (1997) identifie aussi la «modalisation déontique» dans le discours des apprenants. Ici, cette modalisation sera identifiée lorsque l'étudiant formule une prescription normative, soit une «doxa» pour régir un pan de son activité. Si la formulation de doxa est généralement perçue comme limitante dans le développement professionnel, elle reste néanmoins un élément de construction de sens pour l'étudiant, qu'elle soit par ailleurs erronée ou non et nous indique les règles que se donne le futur professionnel.
5. La régulation de l'activité et/ou des conceptions: Enfin, Buysse et Vanhulle (2009) parlent de «système de régulation» induisant le processus de construction du savoir professionnel et formulent plusieurs types de régulations qui impactent sur le processus identitaire. Pour cette étude, nous retiendrons les deux types de régulation suivants: la régulation de l'activité lorsque l'étudiant énonce les actions qu'il ferait différemment aujourd'hui. La régulation des conceptions lorsque l'étudiant modifie sa perception, sa représentation ou sa croyance sur un élément lié au métier. Dans tous les cas, ces régulations sont des indicateurs du processus identitaire.

Résultats

Ce chapitre présente les résultats en deux parties. Tout d'abord, il convient de se pencher sur les trois profils d'étudiantes et de déterminer leur degré respectif d'appropriation théorique visible dans le texte réflexif, à partir des éléments méthodologiques exprimés. Ensuite, le lien entre le degré d'appropriation théorique et les postures identitaires développées par les étudiantes sera analysé.



Effets des textes réflexifs⁴ sur l'appropriation théorique

Mady

Mady est capable de restituer et de reformuler les savoirs académiques correctement mais concernant la polyphonie, elle ne mobilise pas explicitement les auteurs des concepts qu'elle emploie. En revanche, elle utilise des connecteurs linguistiques qui indiquent que ses propos sont articulés entre eux, comme ici où la seconde phrase vient apporter un éclairage supplémentaire en lien avec les propos émis dans la première :

Cet espace (la zone prochaine de développement) est dit cyclique étant donné qu'il évolue constamment et que l'apprentissage est un phénomène indéfini qui se développe continuellement. **Cependant**,⁵ nous avons également appris que l'apprentissage et le développement ne sont pas forcément parallèles.

Au moins à une reprise, Mady montre qu'elle construit du sens par la récurrence d'une idée, comme le montre cet extrait : «En effet, j'ai parlé plus haut de gérer ses fonctions psychiques inférieures de manière consciente et volontaire. C'est exactement ce qui se passe lorsqu'on apprend un concept scientifique...»

Plus loin dans son texte, Mady évoque les «concepts quotidiens et scientifiques» et les relie avec un premier concept qu'elle avait mobilisé (les fonctions psychiques). Cette capacité à mettre en réseau correctement des éléments entre eux indique que Mady est en train de s'appropriier le savoir. En revanche, elle ne fait spontanément aucune régulation concernant ses éventuelles conceptions avant l'entrée en formation, ni concernant ses actions menées en stage. Au final, nous pouvons situer Mady parmi les étudiants appartenant au degré «appropriation du savoir», soit le degré intermédiaire en termes de processus d'appropriation.

Mya

Mya montre des signes d'une construction d'un discours à la fois logique et critique ainsi que d'une transformation du savoir à son propre compte. En effet, Mya émet un avis critique sur le système éducatif actuel et son avis est justifié sur la base des références théoriques. C'est la seule à oser «critiquer» le modèle actuel de l'école et elle le fait en mobilisant des éléments de savoir qu'elle retient pour sa pratique :

La métacognition, le partage de ses propres stratégies pour s'approprier un concept m'ont fait réfléchir à **l'automatisme, trop souvent répandu** dans les classes, du **«silence à tout prix»**. Or, un chaos «créatif» peut parfois être plus constructif **qu'un silence innaturel et stérile** (même si rassurant).

4. Se référer aux annexes pour voir l'intégralité des textes réflexifs.

5. Les mots surlignés en gras font référence à des éléments mis en évidence par l'auteure pour démontrer des effets d'écriture.



Cette réutilisation du concept de métacognition dans un contexte relevant du vécu (par la suite Mya exprimera l'idée que le silence demandé en classe est une pratique qu'elle faisait lors de ses stages), nous montre ici comment Mya a pu réinvestir et intégrer le savoir théorique.

En plus de mobiliser les habiletés cognitives attendues dans cet exercice comme la reformulation, la restitution ou l'explication, Mya est capable d'analyser une situation vécue en stage (le silence versus la verbalisation de la pensée) et émet un avis critique, ce qui la démarque de ses pairs sur cet exercice, comme dans l'extrait suivant :

Le fait de regarder l'apprenant non pas comme un « donneur » de bonnes (ou mauvaises) réponses, mais comme un individu en devenir est en soi révolutionnaire. Une perspective qui, **selon moi**, libère l'élève d'une **pression tétanisante qui le garde prisonnier** d'un présent oppressant.

De plus, Mya mobilise dans son texte au moins trois idées différentes qu'elle exprime à plusieurs reprises sous des angles nuancés. Par exemple, la compétence d'observation des élèves sur leurs apprentissages est une idée qui vraisemblablement a fait « sens » pour elle. Elle formule cette idée à trois reprises dans son texte :

1. « L'importance de l'**observation** et la nécessité de considérer l'apprenant comme un individu unique, qui a le droit de se tromper (...) »
2. « L'enseignant devient alors **observateur** et facilitateur d'un processus d'apprentissage. »
3. « Dans ma pratique enseignante, **je** chercherai à privilégier l'**observation** (...) »

En premier lieu, elle émet un jugement appréciatif sur l'idée d'observation (l'importance). En deuxième lieu, elle dévoile sa conception idéalisée du rôle de l'enseignant sans s'inclure pour autant dans le groupe « enseignants ». Finalement elle se projette personnellement dans ce rôle futur. Cette compétence d'observation se construit dans son esprit en trois phases bien distinctes ; en commençant par émettre un jugement appréciatif, pour poursuivre par une mise à distance de cette idée qui concerne le collectif d'enseignants et enfin terminer sur la formulation d'une projection d'intention future dont la dimension est cette fois-ci personnelle. Au final, nous pouvons situer Mya parmi les étudiants appartenant au degré « internalisation du savoir », soit le degré élevé en termes d'appropriation théorique.

Patty

Patty, quant à elle, fait partie des étudiants n'ayant pas réussi à s'approprier véritablement le savoir. Du moins son texte ne donne aucun indice d'une telle appropriation. Patty ne fait pas de liens entre ses phrases et son discours est juxtaposé, comme le montre cet extrait :

Intuitivement, je demande toujours aux élèves de s'organiser face à la tâche, de détecter les pièges, les parties difficiles pour eux, d'amener un point de vue, des hypothèses. Les élèves sont jeunes 3,4,5 p Harmos et cela fonctionne très bien. Ma détermination à ne pas mettre une note sur un bricolage terminé mais sur l'acquisition d'une technique et le développement de celle-ci est tout à fait au goût du jour.



Néanmoins ce passage illustre une forme d'élaboration du sens par Patty à partir de concepts théoriques, sans faire pour autant référence auxdits concepts. Par exemple, la première phrase fait référence au concept de « métacognition » et de « démarche clinique ». Mais ce passage n'est pas le témoignage pour autant d'une construction du sens visant la régulation de l'action ou de ses conceptions, comme nous le verrons dans la partie « effets des textes réflexifs sur la posture identitaire ».

Globalement, dans son texte, elle adopte un style narratif dans lequel elle décrit essentiellement son expérience en tant qu'étudiante dans le cadre de ce premier module. Par extension à ces constats, on remarque qu'il n'y a pas de gestion de la polyphonie, puisque les savoirs théoriques sont absents de son discours.

La gestion des doxas

Concernant la présence de doxas dans les textes réflexifs de ces trois étudiantes, notons que l'usage de ces prescriptions normatives découlant de la théorie varie fortement en fonction des degrés d'appropriation auxquels les étudiantes appartiennent. Ainsi, Mady (forme 2 d'appropriation) est celle qui formule le plus de doxas dans son texte, comme cette phrase tirée de son texte : « **On doit** réguler un enfant qui n'utilise pas le bon mot ». A d'autres moments, elle formule des intentions futures qui laissent deviner sa conception « applicationniste » du savoir : « Ce que **j'aimerais appliquer dans le futur** est de provoquer le développement de l'enfant en régulant ses erreurs ».

Quant à Patty (sans appropriation) aucune présence de doxa n'est relevée. Ce qui peut s'expliquer par le style « narratif » qu'elle a adopté, exploitant ce devoir comme l'espace pour discuter de ses expériences en tant qu'étudiante et enseignante ACM⁶ à temps partiel. Seule une formulation de phrase laisse à penser que Patty consolide une pratique actuelle sur la base d'un argument théorique qu'elle transforme en règle d'action (doxa), sans pour autant mentionner le concept auquel elle fait référence : « Ma détermination à ne pas mettre une note sur un bricolage terminé mais sur l'acquisition d'une technique et le développement de celle-ci est tout à fait au goût du jour. » (Patty) Ici, Patty évoque une idée théorique mais ne fait aucune mention explicite de ce savoir (ici le concept d'évaluation dynamique) et ne développe pas davantage son idée (pourquoi est-ce « au goût du jour » ?).

Chez Mya, la gestion des doxas est encore différente ; il y a absence d'un discours déontique et ce, malgré l'injonction de la consigne qui invitait explicitement les étudiantes à imaginer des gestes professionnels à partir d'éléments théoriques. Celle-ci est même consciente des limites inhérentes aux prescriptions normatives, consciente que le savoir « ne s'applique pas » et préfère opter pour une déclaration d'intention en faisant référence à ce qu'elle souhaite mettre en place dans sa future classe, comme en témoigne cet extrait :

6. ACM : activité créatrice et manuelle



Bien entendu **l'approche historico-culturelle n'est pas linéaire et applicable telle une recette**. Il faudrait plutôt la considérer comme une ligne de conduite, un objectif à viser tout en étant conscients de ses propres limites (objectifs réels et objectifs imaginaires liés au métier d'enseignant(e)). **Dans ma pratique d'enseignante je chercherai**, en syntonie avec ce qu'on a pu voir en cours et séminaire de privilégier l'observation, l'écoute et la bienveillance. **Évaluer chacun de façon dynamique, considérer les erreurs non pas comme une « honte »** mais au contraire comme une base de réflexion pour l'élève mais également pour l'enseignant. (Mya)

Effets des textes réflexifs sur la posture identitaire

Parler de soi pour favoriser le discours réflexif ?

Si la capacité à « parler de soi » dans les textes réflexifs indique une forme d'implication et contribue à l'apparition d'un discours réflexif (Cadet 2006), les résultats de cette étude de cas montrent que le discours « impliqué » n'est pas toujours l'indice de l'émergence d'une réelle réflexivité. En effet, Patty, qui se situe dans la catégorie « aucune appropriation », ne ressent aucune difficulté à parler d'elle et des obstacles qu'elle a rencontrés durant le semestre, cependant son texte ne présente aucune mobilisation théorique. À la question concernant les apprentissages réalisés, celle-ci expose un recueil d'actions qu'elle a mises en place durant le semestre, articulé à des jugements de type « appréciatifs », comme le montre cet extrait :

Je suis allée consulter des infos sur internet, j'ai lu des passages dans certains livres. J'ai dialogué avec mes collègues de travail. **J'ai trouvé les cours très denses en contenu. J'ai eu beaucoup de peine à digérer toutes ces infos**, les repositionner dans mes cours. (Patty)

En termes identitaires, sur l'ensemble de son texte, Patty utilise au moins à une reprise le pronom inclusif « notre » en s'adressant à la formatrice. Le « notre » faisant implicitement référence aux métiers enseignants/formateurs, dans lequel elle n'a aucune difficulté à se projeter puisque Patty est déjà enseignante en parallèle à ses études, élément qu'elle précise dans son texte. Dans le cas de Patty, on peut qualifier la dimension identitaire de stable, dans le sens où Patty possédait déjà une représentation de son identité professionnelle avant l'arrivée en formation et que celle-ci ne semble pas avoir changé pour le moment (nous sommes à 4 mois de formation). D'autant plus que son objectif est de faire correspondre ses pratiques actuelles avec des éléments théoriques qu'elle retient, signe supplémentaire d'une identité peu mouvante : « Ma détermination à ne pas mettre une note sur un bricolage terminé, mais sur l'acquisition d'une technique et le développement de celle-ci est tout à fait au goût du jour ». (Patty) Phrase écrite par Patty en rapport au concept « d'évaluation dynamique » (à noter qu'elle ne fait pas mention explicite de ce concept dans son texte), qu'elle mobiliserait déjà dans sa pratique. Patty utilise alors la théorie non pas pour analyser sa pratique et agrandir sa compréhension mais pour « s'autoévaluer », soit se situer professionnellement par rapport aux principes théoriques qu'elle comprend.



À ce sujet, ce constat vient corroborer les résultats de Clerc-Georgy (2019), quant au fait que les étudiants restant dans le registre de l'opinion utilisent généralement les données à leur portée pour les faire coïncider avec leurs conceptions spontanées, ce qui semble être le cas pour Patty.

Néanmoins et pour contraster le cas de Patty, celle-ci évoque implicitement une intention future teintée d'un discours appréciatif lorsqu'elle dit « Ces cours m'ont fait découvrir mes propres limites. Ma difficulté à utiliser les termes techniques, à expliciter pourquoi je fais les choses.. » ou encore : « **C'est important** dans notre métier de ne pas s'enfermer dans un couloir de pensée et de manières d'enseigner ». En effet, l'intention future serait ici de comprendre davantage sa pratique à l'aune des outils théoriques proposés en formation et de continuer à se remettre en question.

Du côté de Mya, classée dans la catégorie « internalisation du savoir » et pour contraster avec le texte de Patty, celle-ci utilise également un discours « impliqué » mais directement imbriqué dans un ensemble d'éléments théoriques qu'elle développe. Ainsi, elle choisit d'illustrer les concepts théoriques qui semblerait-il l'ont marquée :

Les cours et séminaires d'ENS **m'ont** principalement permis de reconsidérer la place de l'enseignant.e dans le processus d'apprentissage... Dans ce sens, la « métaphore des géants » de Pierre Astolfi **est pour moi très parlante**... Une perspective qui, **selon moi**, libère l'élève d'une pression tétanisante (...). (Mya)

Dans la majorité des cas, Mya ne se contente pas de développer une thématique du cours, mais ajoute une dimension critique et argumentée, ce qui génère du discours « impliqué », car à travers son écrit, on devine son positionnement professionnel et personnel. De plus, se dévoile une identité en *tension* ou en *évolution* suite à l'acquisition de certains savoirs, notamment lorsqu'elle dit : « Les cours et séminaires d'ENS m'ont principalement permis de **reconsidérer la place de l'enseignant.e dans le processus d'apprentissage** ». Mya réalise une régulation sur ses conceptions du métier et précise sur quels aspects cette transformation s'est opérée : penser au départ qu'enseigner c'est faire de la transmission et penser aujourd'hui qu'enseigner c'est partir des concepts quotidiens des élèves pour les élever vers les concepts scientifiques. En plus d'être capable d'émettre une régulation sur ses conceptions, Mya émet également une régulation de l'activité : « En tant que stagiaire, j'ai moi-même fait parfois les frais de ce besoin de tout contrôler (...) Dans ma pratique, **je vais essayer de laisser s'exprimer les élèves entre eux** ».

Ici, Mya nous dévoile des éléments personnels liés à ce qu'elle a tenté de faire lors de ses stages et formule une régulation en lien avec une action future qu'elle aimerait mettre en place, suite à son autocritique. Dans le cas de Mya, on peut donc qualifier la dimension identitaire de « *mouvante ou évolutive* », puisque des éléments du cours semblent avoir fait suffisamment sens pour elle pour lui permettre de réaliser plusieurs types de régulation.



Evolution de la posture identitaire au fil du texte réflexif

Mady, dont le texte est classé dans la catégorie « appropriation du savoir », montre également de nombreux indices d'une identité « mouvante », soit, en construction. En effet, durant la grande majorité de son texte, elle adopte tout d'abord une posture « d'étudiante » en utilisant les pronoms inclusifs « nous » pour parler du groupe d'étudiants dans lequel elle inclut peut-être également la formatrice (« nous avons étudié, nous avons parlé... »). De plus, elle nomme les actions qu'elle a réalisées en tant qu'étudiante (« je suis venue aux cours, j'ai effectué les lectures... »). Si au départ Mady est clairement dans une posture étudiante, vers la fin de son texte, son discours évolue pour tendre vers une posture identitaire « enseignante progressive » : « Je pense que le terme de régulation résume bien les gestes professionnels que **doit mettre en place un enseignant**, étant donné que l'**on** doit réguler un **enfant** lorsqu'il n'utilise pas le bon mot... » (Mady). Ici, on constate en premier lieu que Mady utilise le terme « enseignant » sans s'y inclure pour autant. Cependant, tout de suite après, elle emploie le pronom inclusif « on » ce qui nous indique ici que Mady s'inclut dans le groupe des enseignants. Au final dans cet extrait, elle emploie le terme « enfant » au lieu « d'élève », signe d'une identité en construction.

Finalement, dans l'une de ses dernières phrases, elle adopte une posture « enseignante » sans équivoque, comme si la tension identitaire s'évaporerait progressivement au fil de son écrit : « **On** utilise les représentations **des élèves** pour leur faire atteindre le niveau attendu par l'école ». Dans cette phrase, Mady s'inclut dans le groupe des enseignants, parle au présent de l'indicatif et utilise le terme « élève », démontrant une posture toujours plus affirmée sur le plan professionnel.

Finalement Mady fait preuve « d'implication » dans son texte réflexif et utilise à plusieurs reprises le pronom « je » pour exprimer les apprentissages qu'elle retient (« j'ai appris, j'ai compris... »). Elle va même jusqu'à donner une appréciation personnelle sur les grands cours et séminaires auxquels elle a assisté et dévoile une expérience d'étudiante en utilisant une marque d'adressage indirecte envers la formatrice (destinataire du texte) pour générer un effet de connivence. Enfin, elle terminera son texte par une marque d'adressage directe cette fois-ci envers la destinataire du texte : « Je tiens à **vous** remercier pour avoir répondu à mes nombreuses questions (...) ». Autant de signes dévoilant cette dialectique entre « parler de soi » et de « ses apprentissages » même si dans ce texte réflexif, son discours n'est pas directement articulé à une pratique de stage.

Discussion

La question de recherche principale visait à comprendre en quoi l'appropriation du savoir théorique dans un dispositif de type « texte réflexif » pouvait impacter le processus identitaire du formé. Pointons tout d'abord, les quelques limites principales de cette recherche. Pour commencer, au-delà de la limite évidente liée à l'étude de cas, la question de l'adressage du texte est un biais pouvant influencer les propos des auteurs. Mady s'adresse explicitement et



directement à sa formatrice à la fin de son texte, l'exercice pourrait s'avérer être superficiel sur le plan cognitif si sa seule visée est de répondre à une injonction formatrice. Aussi, les consignes données dans le cadre de ce travail à visée réflexive peuvent être discutables. Par exemple, aucune consigne ne demande explicitement au formé de faire des liens avec sa pratique enseignante (même balbutiante), ce qui limite l'apparition d'une réflexion dûe à l'articulation des sphères de formation. Ce qui met en évidence la limite liée au dispositif pédagogique employé en tant que dispositif de recherche.

De façon générale, le dispositif du texte réflexif nous montre que plus les étudiantes possèdent des degrés d'appropriation théorique élevés (forme appropriation et forme internalisation), plus celle-ci semblent adopter une posture identitaire «mouvante». À l'inverse, Patty qui se situait dans la catégorie «sans appropriation» a montré des signes d'une étudiante dont l'identité est pour le moment (après 4 mois de formation) stable, la théorie étant perçue par Patty comme le garant scientifique qui vient légitimer ses propres actions professionnelles. Ces constats peuvent s'expliquer par son profil ; elle est plus âgée que les autres et est déjà enseignante ACM depuis plusieurs années, en parallèle à ses études. Apprendre de nouvelles théories et concepts participe à une remise en question qui peut s'avérer délicate sur le plan identitaire. Néanmoins, s'autoévaluer et émettre des appréciations sur les idées et concepts proposés en formation pourraient être interprétés comme «la première étape» vers une identité «mouvante». En effet, dans le cas de Mya (appropriation élevée), on peut déceler le cheminement cognitif d'une théorie dont elle traduit les conséquences pour l'enseignement (ex. la compétence d'observation et d'analyse des erreurs des élèves) en plusieurs «temps». Le premier temps étant celui de l'appréciation personnelle, le second temps étant la formulation de «règles d'action» ou d'un rôle idéal de l'enseignant, pour conclure sur des aspects plus personnels d'engagement futurs. À ce propos, les représentations «idéales» du métier que se forment les étudiantes à travers l'appropriation progressive des théories viendront, certes se heurter à une réalité de terrain, mais participent à la construction identitaire du professionnel en devenir. Quant à la capacité à se réguler sur le plan des conceptions du métier ou des actions professionnelles, il semblerait que celle-ci soit réservée aux apprenants des degrés d'appropriation théorique plus élevés. En l'occurrence, dans cette étude de cas, seule Mya a pu émettre des pistes de régulation (sur ses croyances et sur ses actions) sans être influencée par une consigne, preuve supplémentaire de ce qui a pu «faire sens» pour cette étudiante, contribuant inexorablement à la construction de son identité professionnelle. Mais il est légitime de se questionner sur l'ordre des éléments provoquant ce phénomène. Ainsi, est-ce parce que cette étudiante possède une propension au développement identitaire qu'elle s'approprie mieux le savoir ou est-ce parce qu'elle s'approprie le savoir suffisamment qu'elle développe cette capacité à se remettre en question ? En d'autres termes, qui de l'œuf ou de la poule est venu en premier ? Pour ajouter une dimension supplémentaire à ce débat, reliée au profil de Mya, celle-ci est journaliste de formation initiale, on peut faire l'hypothèse que ses compétences en littérature ont probablement joué un rôle majeur dans cette appropriation du savoir.



Conclusion et perspectives pour la formation

La question de l'accompagnement à la littératie en formation se pose alors pour ces étudiants. D'autant plus que le genre de texte «réflexif académique» est largement utilisé en formation. Mais à qui revient le mandat d'accompagner les étudiants dans le développement d'une écriture académique? Sont-ils contraints d'apprendre «à travers» les modules et ce de façon implicite, les stratégies d'écriture les plus favorables à leurs appropriations théoriques? Quelle(s) forme(s) peut prendre un tel dispositif de formation? Si l'entraînement à une telle écriture paraît vide de sens sans un contenu de formation, comment relier une dimension formelle de l'apprentissage (des contenus, des théories) à une dimension d'apprentissage littéracie et explicite? Les retours écrits du formateur sur les travaux des étudiants pourraient porter sur ces deux dimensions et des pointages pourraient être effectués, notamment sur l'usage des connecteurs linguistiques, le repérage des conceptions sous-jacentes du métier, le repérage du discours appréciatif, la construction d'une critique fondée, la récurrence des idées, etc. Mais aussi, des exercices d'analyse et de comparaison de textes réflexifs d'étudiants pour les aider à repérer ces phénomènes sont également des pistes vers un apprentissage plus formel de la littératie académique.



Références

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. ESF.
- Balslev, K. (2017). Comprendre l'articulation entre théorie et pratique dans les verbalisations des enseignants en formation par une approche énonciative. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, Hors-série 2*, 67-77. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:94557>
- Balslev, K., Dobrowolska, D., Mosquera Roa, R.S. et Tominska Conte, E. (2015). Entretiens de stage : interventions discursives des tuteurs dans l'évolution des préoccupations des enseignants en formation. Dans K. Balslev, L. Fillietaz, S. Ciavaldini-Cartaut et I. Vinatier (dir.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation*. (p. 281-313). Archive ouverte UNIGE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:79142>
- Balslev, K. et Pellanda-Dieci. (à paraître). *Usages de la théorie par des futurs enseignants dans des textes réflexifs et académiques*. Université de Genève.
- Barbier, J.-M. (2006). Problématique identitaire et engagement des sujets dans les activités. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villers et M. Kaddouri (dir.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (p. 15-64). L'Harmattan.
- Barbier, J.-M., Bourgeois, E., De Villers, G. et Kaddouri, M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. L'Harmattan.
- Boch, F. et Grossmann, F. (2002) Se référer au discours d'autrui, quelques éléments de comparaison entre experts et néophytes. *Enjeux*, 54, 41-51.
- Breithaupt, S. (2015). Formation initiale des enseignants : comment nos étudiants définissent-ils la théorie ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 18, 159-173.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Buysse, A. (2009). Médiations contrôlantes et structurantes : une base pour penser la formation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(3), 585-602.
- Buysse, A. (2018). Intervenir auprès des enseignants en formation pour favoriser un développement global. *Phronesis*, 7(4), 20-35. <https://doi.org/10.7202/1056317ar>
- Buysse, A. et Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions vives, recherches en éducation*, 5(11), 225-242. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.603>
- Cadet, L. (2006). Écrire sur soi en contexte de formation professionnelle : quels objectifs, quels enjeux, quelles contraintes, quelles pratiques ? *Recherches*, 45, 163-185. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00840131>
- Clerc, A. J. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité* [thèse de doctorat]. Université de Genève.
- Clerc-Georgy, A. (2019). L'écriture en formation des enseignants comme levier du développement professionnel : une évidence à questionner ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 25, 17-32.
- Couturier, L. (2020). *Indices d'appropriation du savoir dans des textes académiques et réflexifs d'étudiantes de première année Bachelor* [mémoire de master d'études avancées]. Université de Genève.
- Merhan, F. (2010). *Alternance et dynamiques identitaires : quels outils théoriques et méthodologiques ?* Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:76272>
- Perez-Roux, T. (2015). Formation des enseignants et enjeux identitaires : entre dispositifs à visée réflexive, acteurs et contextes d'insertion. *Education et formation*, e-303, 11-24.
- Pollet, M.-C. et Piette, V. (2002). Citations, reformulations du discours d'autrui : une clé pour enseigner l'écriture de recherche ? *Spirale*, 29(1), 165-179. <https://doi.org/10.3406/spira.2002.1443>
- Ricard-Fersing, E., Dubant-Birglin, M. J. et Crinon, J. (2002). Mémoires professionnels et portfolios dans la formation des enseignants. Une étude comparative. *Revue française de pédagogie*, 139, 121-129.
- Tartas, V. (2009). *La construction du temps social par l'enfant*. Peter Lang.
- Vanhulle, S. (2002). La manipulation créative des connaissances par l'écriture, entre implication et distance. *Spirale*, 29(1), 123-143. <https://doi.org/10.3406/spira.2002.1441>
- Vanhulle, S. (2006). Genre réflexif, portfolio et didactique des savoirs professionnels. *Actes de la recherche*, (5), 23-32.
- Vanhulle, S. (2009). Savoirs professionnels et construction sociodiscursive de l'agir. *Bulletin VALS-ASLA*, 90, 167-188.



- Vanhulle, S. (2009 b). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation : au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 245-263). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/savoirs-en-trans-formation--9782804115104-page-245.htm>
- Vanhulle, S. (2011). *Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours*. *SCRIPTA*, 15(28), 145-169.
- Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec le discours des professionnels en devenir. *Ikastaria. Cuadernos de educación*, (19), 37-67.
- Vanhulle, S. (2015). (Se) former dans l'alternance : des mondes discours en déséquilibre. Dans K. Balslev, L. Fillietaz, S. Ciavaldini-Cartaut et I. Vinatier (dir.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation*. (p. 249-280). <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:79144>
- Vanhulle, S. (2016). Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel : réflexions à propos d'un « genre réflexif académique ». *Pratiques*, (171-172), 1-19.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. La dispute.



Annexes

Texte réflexif de Mya

Mes apprentissages réalisés dans les cours et séminaires du BP13ENS

Les cours et séminaires d'ENS m'ont principalement permis de reconsidérer la place de l'enseignant(e) dans le processus d'apprentissage. Dans la perspective Vygotskienne l'enseignant(e), loin d'être un « simple » accompagnateur d'un développement biologique sur lequel il n'a pas véritablement d'emprise, il devient observateur d'un processus en devenir qu'il est censé faciliter et soutenir. De spectateur passif il devient acteur. Dans ce sens, la « métaphore des géants » de Pierre Astolfi est pour moi très parlante. L'apprenant et l'expert regardent ensemble vers la même direction, collaborent afin d'atteindre un objectif commun. La longueur du voyage et les difficultés qu'ils rencontreront sur le chemin qui s'étend devant eux ne peuvent pas toutes être commues d'avance (ni par le guide, ni par l'explorateur) pourtant les deux avancent la tête haute. Le rôle central de l'enseignement, non pas conçu comme « gavage » mais plutôt comme « mise en bouche » d'un savoir en devenir, conscient et intégré dans un vaste réseau d'expériences et de conceptualisations, m'a confortée quant à l'« utilité » du métier d'enseignant. L'importance de l'observation et la nécessité de considérer l'apprenant comme un individu unique (ZPD) qui a le droit de se tromper et de trébucher pour s'approprier un savoir « savoureux », est pour moi centrale. Dans cette perspective (qui coïncide avec l'approche historico-culturelle) l'enseignant(e) n'avance pas seul en séparant les bonnes des mauvaises graines mais au contraire il est là pour aider ceux qui tombent à se relever, en donnant à chacun (au-delà des difficultés qu'il peut rencontrer en dehors de l'école) la possibilité de progresser.

Si, comme le met en avant Vygotski « l'apprentissage devance le développement » l'enseignant(e) devient alors observateur et facilitateur d'un processus d'apprentissage ancré dans un ici et maintenant déjà teinté de futur. Dans cette perspective, son rôle est celui de mettre en place les stratégies nécessaires pour atteindre un objectif déjà délimité à l'horizon. Les termes d'élémentaire et d'abrégié (ainsi qu'Astolfi les conçoit) se greffent ainsi à ce concept : l'enseignant, loin de se focaliser sur la simple résolution d'un problème qui s'appuierait sur l'abréviation du savoir (prémaché et prêt à l'emploi), donne la possibilité (en l'élémentant) à l'élève de s'approprier ce même savoir dans une perspective plus vaste et future. La visée de l'enseignement n'est donc pas (utopiquement) exhaustive mais au contraire constructive.

Le fait de regarder l'apprenant non pas comme un « donneur » de bonnes (ou mauvaises) réponses mais comme un individu en devenir est en soi révolutionnaire. Une perspective qui, selon moi, libère l'élève d'une pression tétanisante qui le garde prisonnier d'un présent oppressant à la place de lui donner l'envie de regarder vers un futur certes effrayant mais aussi excitant et savoureux.



Les principes qui découlent de l'approche historico-culturelle poussent l'enseignant(e) à considérer l'élève dans sa complexité en lui permettant de rêver à un futur qu'il doit l'aider à construire.

Les gestes professionnels (conséquences) que je retiens et que je souhaite utiliser dans ma pratique enseignante.

Bien entendu l'approche historico-culturelle n'est pas linéaire et applicable telle une recette. Il faudrait plutôt la considérer comme une ligne de conduite, un objectif à viser tout en étant conscients de ses propres limites (objectifs réel et objectifs imaginaires liés au métier d'enseignant(e)).

Dans ma pratique d'enseignante je chercherai, en syntonie avec ce qu'on a pu voir en cours et séminaire de privilégier l'observation, l'écoute et la bienveillance. Evaluer chacun de façon dynamique, considérer les erreurs non pas comme une « honte » mais au contraire comme une base de réflexion pour l'élève mais également pour l'enseignant. La métacognition, le partage de ses propres stratégies pour s'approprier un concept m'ont fait réfléchir à l'automatisme, trop souvent répandu dans les classes, du « silence à tout prix ». En tant que stagiaire j'ai moi-même fait parfois les frais de ce besoin de tout contrôler en perdant de vue l'essentiel : laisser les élèves s'exprimer entre eux, confronter leurs idées, parler de leur manière de faire. Un chaos « créatif » peut parfois être plus constructif qu'un silence innaturel et stérile (même si rassurant). Dans ma pratique d'enseignant je vais essayer de pousser mes élèves à progresser non pas comme des bons petits soldats mais plutôt comme des acteurs d'une pièce écrite à quatre (et plus) mains. Rêver ensemble d'un futur possible à la place de fantasmer sur un présent fermé sur lui-même.

Les moyens que j'ai mis ou compte mettre en œuvre pour m'approprier ces apprentissages

Pour m'approprier ces apprentissages j'ai travaillé comme j'ai l'habitude de le faire. Même si les schémas sont très efficaces pour se repérer parmi les différents concepts et surtout pour se rappeler des liens dynamiques qui existent entre eux, ceux-ci ne sont pour moi que le point d'arrivée d'un processus plus long.

Pendant que je lis les textes j'essaie tout d'abord d'en repérer les concepts clé que je note dans la marge pour ensuite les récupérer et les mettre ensemble dans un seul et même résumé. Une fois défini les différents concepts (sous forme de mini résumé), c'est-à-dire une fois que je me les suis appropriés, j'essaie de voir quels liens ils entretiennent entre eux (c'est à ce moment-là que les schémas se révèlent très utiles). Je m'appuie souvent sur ma mémoire visuelle et j'ai donc besoin d'avoir un schéma clair dans ma tête.

C'est grâce au travail de réflexion/résumé que j'ai fait en amont que je peux ensuite enrichir les schémas.



Il m'est aussi très utile de pouvoir expliquer à quelqu'un les schémas que j'ai construits. Cela me permet de voir jusqu'à quel point les liens entre les concepts sont solides et pertinents. Il peut m'arriver de faire des recherches supplémentaires si je me rends compte qu'un concept m'échappe malgré tout. En fait je me rends compte que bien que la matière sur laquelle je travaille peut changer, les processus que je mets en place pour m'approprier du savoir (outils) restent les mêmes. Ils sont le fruit de mes expériences, de mes réussites et de mes échecs, de mes remises en question et des exigences des enseignants et professeurs que j'ai rencontré tout au long de mon chemin.

Texte réflexif de Mady

Pour ne dire que la vérité, les cours de BP13ENS ne m'ont pas appris grand-chose, ou alors en tout cas je n'en ai pas retenu suffisamment. C'est plutôt dans le séminaire de BP13ENS que j'ai compris de nombreuses notions qui m'ont permis de faire des liens avec mes autres cours présents dans le BP13. J'ai commencé par apprendre ce qu'était justement « apprendre » et comment s'effectue un apprentissage. Tout apprentissage commence par une entrée conduite par une motivation qui peut être interne ou externe. Pendant l'apprentissage plusieurs processus sont en jeu comme les processus métacognitifs, affectifs, sociaux mais également des modalités donc les formes que prennent l'apprentissage. Puis il y a bien évidemment une sortie de cet apprentissage. C'est à ce moment qu'est intervenu le terme de médiation ou plutôt la double médiation parce que nous nous sommes rendus compte qu'il fallait forcément une autre personne et des outils pour effectuer un apprentissage. La double médiation est un processus qui est, comme son nom l'indique, toujours double. En effet, elle ne peut s'effectuer seulement sous la présence d'autrui et la présence d'outils médiateurs physiques ou psychiques. Pour intégrer un outil par autrui le principe de guidage est indispensable et qui regroupe les termes de pointage et d'étayage. Le pointage permet de porter l'attention sur le concept/l'objet et ses caractéristiques que l'on veut enseigner, tandis que l'étayage est la forme de soutien que la personne va fournir à l'apprenant. L'enjeu de l'étayage est de conduire et de mener à un apprentissage pour rendre l'apprenant autonome, en gros c'est faire apprendre à quelqu'un. Ensuite, nous avons étudié la relation qu'entretient l'apprentissage et le développement, deux notions distinctes mais étroitement liées par une zone appelée « la zone proximale de développement ». Il est vrai que lorsqu'une personne effectue un apprentissage cela provoque son développement. C'est grâce à l'apprentissage qu'effectue un individu et en parvenant à gérer ses fonctions psychiques inférieures de manière consciente et volontaire (grâce à la double médiation) que celles-ci génèrent des fonctions psychiques supérieures et c'est à ce moment-là que s'effectue un pas dans le développement de la personne.



Nous avons également parlé, comme dit ci-dessus, de la ZPD, un espace où s'effectue la connexion, déclenchée par un déclic personnel, entre l'apprentissage et le développement. C'est en fait un moment de l'apprentissage où l'apprenant peut faire ce qu'il est en train d'apprendre avec de l'aide. Cet espace est dit cyclique étant donné qu'il évolue constamment et que l'apprentissage est un phénomène indéfini qui se développe continuellement. Les concepts quotidiens sont des notions présentes dans la vie quotidienne d'un individu mais qui sont faites de manière inconsciente et involontaire. Ils vont du bas vers le haut (en bas concepts quotidiens et en haut concepts scientifiques) pour rendre le concept quotidien toujours plus complexe. Ce phénomène est nommé la généralisation qui en fait, un processus où l'on affine de plus en plus nos connaissances. Les concepts scientifiques qui sont des concepts que l'individu ne maîtrise pas du tout, vont faire le chemin inverse en allant du haut vers le bas. Le nouveau concept scientifique qu'apprenait l'individu devient donc un concept quotidien. Mais à l'inverse de ce dernier, les concepts scientifiques qui sont souvent appris dans le milieu scolaire, se construisent de manière volontaire et consciente. En effet, j'ai parlé plus haut dans la synthèse de « gérer ses fonctions psychiques inférieures de manière consciente et volontaire », c'est exactement ce qu'il se passe lorsque l'on apprend un concept scientifique.

Pour m'approprier ces apprentissages, je suis tout d'abord, venue à tous les cours et séminaires du BP13ENS. J'ai également effectué toutes les lectures demandées et pour chacune d'elles, j'ai fait des résumés. Pour moi, mettre des mots sur ce que je viens de lire me permet de comprendre ce que j'ai lu. Il y a aussi le fait que j'ai effectué les devoirs de synthèse que ma formatrice, Mme C. a très gentiment corrigés. C'est la première fois dans mon cursus scolaire que je pose des questions lorsque je ne comprends pas, les explications et les nombreux schémas que m'a fourni ma formatrice m'ont énormément aidée. Écouter son séminaire suffit pour apprendre. Ce que je retiens et que j'aimerais appliquer dans le futur est de provoquer le développement de l'enfant en régulant ses erreurs. J'aimerais réussir à repérer la zone où se trouvent les élèves pour les aider à atteindre les fonctions psychiques supérieures par la médiation. Je pense que le terme « régulation » résume bien les gestes professionnels que doit mettre en place un enseignant étant donné que l'on doit réguler un enfant lorsqu'il n'utilise pas le bon mot, lorsque ses connaissances empiriques sont fausses, etc. On utilise les représentations des élèves pour leur faire atteindre le niveau attendu par l'école. Je tiens particulièrement à vous remercier, Mme C. pour avoir répondu à mes nombreuses questions, pour avoir éclairci mes doutes et pour avoir toujours pris le temps de m'expliquer ce qui n'était pas clair (ce qui n'est pas le cas de tous mes formateurs).



Texte réflexif de Patty

Dans les cours et séminaires du BP13ENS j'ai entendu beaucoup de théorie. Des théories du développement et de l'apprentissage en passant par diverses approches comme le comportementisme, le constructivisme, l'approche historico-culturelle.

J'ai mis beaucoup d'énergie à comprendre ce que j'entendais et lisais. Je suis allée consulter des infos sur internet, j'ai lu des passages dans certains livres. J'ai dialogué avec mes collègues de travail.

J'ai trouvé les cours très denses en contenu. J'ai eu beaucoup de peine à digérer toutes ces infos, les repositionner dans mes cours.

J'ai pu constater que dans ma fonction d'enseignante acm, je travaillais par projets bien réfléchis en appliquant la méthode du quoi, qui, pour qui, pourquoi. Que je savais partir des connaissances et acquis des élèves pour les amener à expérimenter d'autres gestes. Intuitivement, je demande toujours aux élèves de s'organiser face à la tâche, de détecter les pièges, les parties difficiles pour eux, d'amener un point de vue, des hypothèses. Les élèves sont jeunes 3,4,5 p Harnos et cela fonctionne très bien. Ma détermination à ne pas mettre une note sur un bricolage terminé mais sur l'acquisition d'une technique et le développement de celle-ci est tout à fait au goût du jour.

Ces cours m'ont fait découvrir mes propres limites. Ma difficulté à utiliser les termes techniques, à expliciter pourquoi je fais les choses et démontrer mes actions. Je souhaiterais tellement vous avoir dans mes leçons Madame C., vous seriez munie d'une télécommande, vous pourriez appuyer sur pause et me clarifier la théorie dans ma pratique de tous les jours.

Je pense que le prochain module va me permettre de mieux me situer, je m'en réjouis. En attendant il y a une date butoir (qui ne va pas attendre ma digestion de la théorie) pour cet examen et je dois m'y présenter comme cela. Je me considère déjà chanceuse d'avoir pu participer à vos séminaires, c'est important dans notre métier de ne pas s'enfermer dans un couloir de pensées et de manières d'enseigner. Je vous remercie pour vos explications, votre capacité à m'entendre et me lire.



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 (Chaubet 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>



Évaluation des effets d'une formation professionnelle en alternance sur la qualité de l'emploi de travailleurs québécois de l'industrie manufacturière

Yves CHOCHARD¹ (Université du Québec à Montréal, Canada),
Tetyana RYABETS² (Université du Québec à Montréal, Canada),
Caroline TURCOTTE³ (Université du Québec à Montréal,
Canada), **Félix-Antoine CLOUTIER**⁴ (Université du Québec à
Montréal, Canada) et **Marc-Antoine VALLÉE LEBOUTHILLIER**⁵
(Institut national de la recherche scientifique, Canada)

La recherche décrit l'évaluation d'un nouveau dispositif d'alternance travail-études à l'attention de travailleurs de l'industrie manufacturière québécoise. La formation professionnelle avait 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.

Mots-clés : Alternance travail-études, formation professionnelle, qualité de l'emploi, productivité, rémunération, bien-être au travail

Note :

Cette recherche a été réalisée avec l'aide financière de la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT).

Introduction

Au Québec, l'alternance travail-études (ATE) est vue à la fois comme un mode d'organisation de la formation et une formule éducative. Sur le plan organisationnel, l'ATE établit un partenariat entre l'école et l'entreprise en vue de préparer la main-d'œuvre la plus qualifiée possible (Québec, 2001 ; 7). Sur le plan pédagogique, l'ATE est une formule qui « met en action un

1. Contact : chochard.yves@uqam.ca

2. Contact : ryabets.tetyana@uqam.ca

3. Contact : turcotte.caroline.2@uqam.ca

4. Contact : cloutier.felix-antoine@uqam.ca

5. Contact : Marc-Antoine.ValleeLebouthillier@ucs.inrs.ca



dispositif propre à articuler, de façon intégrative, des séquences en milieu scolaire et des séquences en milieu de travail [...] qui s'exerc[ent] dans le cadre d'un programme d'études menant à un diplôme reconnu» (Québec, 2006; 14). L'alternance travail-études est mobilisée à plusieurs degrés du système éducatif: en formation professionnelle et technique, dans les programmes de formation et de préparation à l'emploi et dans les programmes visant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (Chochard et Mazalon, 2016).

Depuis quelques années, le gouvernement du Québec voit dans l'alternance travail-études un moyen de répondre à plusieurs pressions du marché du travail, dont la pénurie de main-d'oeuvre, le vieillissement de la population ou encore la numérisation de l'économie (B. Simoneau, 2017; Québec, 2018). De nouveaux dispositifs d'ATE voient le jour, inspirés de la formation duale européenne. Dans ces dispositifs, la période d'apprentissage en entreprise représente près de la moitié de la durée totale de la formation (Québec, 2015), l'étudiant acquiert un statut de travailleur et un superviseur collabore au développement de nouvelles compétences sur la place de travail. La présente recherche porte sur l'un de ces nouveaux dispositifs.

Le dispositif étudié est associé à l'Attestation de spécialisation professionnelle sur machine-outil à commande numérique (ASP-MOCN), un programme d'études de courte durée (420 heures). Ce dispositif, diffusé entre 2018 et 2020 à des travailleurs de l'industrie manufacturière, a été pensé pour que des personnes déjà en emploi puissent acquérir de nouvelles qualifications dans un contexte favorable à la conciliation travail-études-famille. Par exemple, des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (p. ex., plateforme de *learning management system*) ont permis aux travailleurs de compléter près de la moitié du programme depuis l'entreprise ou le domicile. Les cours au centre de formation professionnelle furent limités à approximativement dix heures par semaine, afin que l'absence du travailleur ne nuise pas aux impératifs de production de l'entreprise. Les plans de formation furent adaptés en fonction des machines à commande numérique disponibles dans chaque manufacture. Enfin, une partie de la formation sur les machines-outils fut confiée à des superviseurs qui furent eux-mêmes accompagnés par des enseignants de centres de formation professionnelle.

Le nouveau dispositif d'alternance devait répondre à trois enjeux de l'industrie manufacturière: les difficultés de recrutement de la main-d'oeuvre, la relève dans le secteur et le manque d'attractivité des métiers (STIQ, 2015; Emploi-Québec, 2016). Dans ce contexte, le programme d'études de l'ASP-MOCN a été choisi pour son impact attendu sur la qualité de l'emploi des travailleurs formés. En effet, les entreprises de l'industrie avaient exprimé leur difficulté à embaucher des personnes disposant des qualifications nécessaires pour faire fonctionner adéquatement leurs installations numériques. La solution fut de se tourner du côté des personnes qui y travaillaient déjà, mais qui ne disposaient pas encore de telles qualifications. Concrètement, l'attestation de spécialisation professionnelle devait leur donner la possibilité de progresser au sein de la même entreprise et d'occuper un nouveau

poste requérant davantage de qualifications comme machiniste CNC⁶, régleur-opérateur CNC ou programmeur CNC. L'objectif de cette étude fut de vérifier si tel était bien le cas et si d'autres effets sur la qualité de l'emploi ont pu être associés au nouveau dispositif de formation en alternance.

Cadre théorique : les dimensions de la qualité de l'emploi

Pour Cloutier-Villeneuve (2017), il est tentant de simplifier la réalité et de qualifier un emploi uniquement par la bonne ou mauvaise rémunération qui lui est associée et par des conditions saines ou dangereuses pour la santé. Toutefois, le phénomène revêt un caractère multidimensionnel, comme le démontre sa revue de littérature sur la qualité de l'emploi et du travail au Canada, aux États-Unis, en Grande-Bretagne ou en France, par exemple. Nous avons voulu évaluer les effets de l'ASP-MOCN sur six dimensions de qualité de l'emploi mentionnées dans le rapport de Cloutier-Villeneuve (2017, figure 1) : la rémunération des personnes formées, le niveau de qualification, la stabilité de l'emploi, les heures de travail, les conditions physiques de travail et les conditions psychologiques de travail. Ces dimensions ont été retenues, car plusieurs acteurs responsables du développement du dispositif avaient mentionné s'attendre à un effet de l'ASP-MOCN sur l'une ou l'autre de ces dimensions. Chaque dimension est décrite dans les paragraphes suivants.

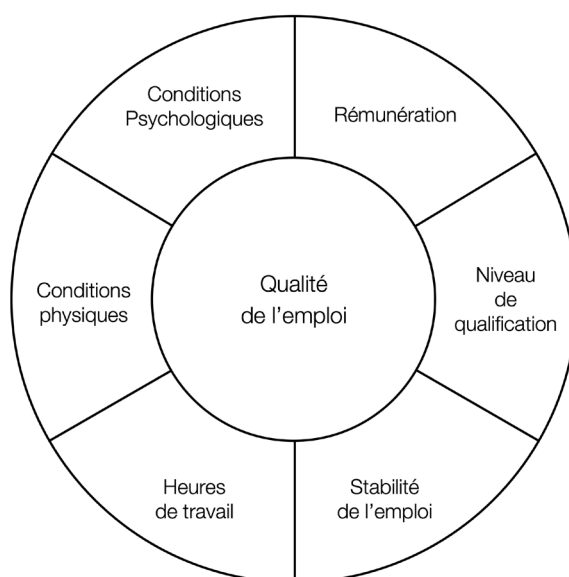


Figure 1 : Les six dimensions de la qualité de l'emploi étudiées

Premièrement, il était attendu que l'ASP-MOCN influence *la rémunération* des personnes formées. Une augmentation de rémunération suite à une formation s'explique habituellement par un gain de productivité associé aux nouvelles compétences de la personne formée (Göggel & Zwick, 2012 ; Bailey, 2007). Ce gain de productivité se traduit alors, en partie, par une augmentation de salaire (Aubert *et al.*, 2009). Plusieurs études portant sur des

6. CNC = *computer numerical control* en anglais ou commande numérique par calculateur en français.



formations en alternance au Canada ou en Europe confirment cet effet. Par exemple, l'enquête du Forum Canadien sur l'apprentissage (FCA-CAF, 2019) s'est intéressée à la rémunération de mécaniciens industriels, d'électriciens industriels ou de mécaniciens d'équipement lourd qui avaient complété un programme d'apprentissage. Comme dans le dispositif de l'ASP-MOCN, la formation des apprentis canadiens se déroulait en partie en emploi, sous la supervision d'un compagnon expérimenté, et en partie dans un collège ou un centre de formation. L'étude souligne que les apprentis voyaient leur revenu augmenter de 16 % à 25 % au cours des deux années qui suivaient la diplomation. Des augmentations analogues ont été observées en Allemagne où Göggel et Zwick (2012) ont remarqué que la rémunération des apprentis augmentait après une formation duale, même lorsqu'ils quittaient rapidement l'entreprise qui les avait formés.

Le niveau de qualification associé à l'emploi est la deuxième dimension sur laquelle le dispositif de formation devait agir. Comme le mentionne Cloutier-Villeneuve (2017), les postes exigeant des compétences élevées sont considérés comme des emplois de meilleure qualité puisqu'ils contribuent davantage à la mise en œuvre de la stratégie de l'entreprise. À l'égard de la formation en alternance, Hotte (2013) a mis en évidence son utilisation comme un outil de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences. En effet, le recours à la formation permet de lutter contre la pénurie de main-d'œuvre, notamment en permettant d'anticiper les remplacements, de préparer les plans de succession, de développer de nouvelles compétences stratégiques, mais aussi de transmettre et conserver les savoir-faire présents dans l'entreprise. Du point de vue du salarié, la situation idéale correspond à l'occupation d'un poste pour lequel il n'est ni surqualifié ni sous-qualifié, un équilibre qui peut être influencé par de la formation continue. Selon une enquête réalisée en France par Brousse, Perez et Pommier (2009), le désir de maintenir le niveau de qualification adapté à l'emploi occupé était l'une des principales motivations à suivre une formation, alors que l'obtention d'un nouvel emploi était un motif cité par seulement 5 % des salariés. Au Québec, 76 % des répondants à l'enquête *Relance* (Québec, 2019) déclaraient que l'emploi qu'ils occupaient un an après avoir complété une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) avait un rapport avec leur formation.

La troisième dimension sur laquelle l'ASP-MOCN pourrait avoir un effet est la *stabilité de l'emploi*. Comme le souligne Cloutier-Villeneuve (2017), le fait que l'emploi soit occupé à durée déterminée (temporaire) ou qu'il n'ait pas de fin prévue (permanent) est un indicateur de son niveau de précarité. Du côté des salariés, un emploi instable peut engendrer une précarité économique influençant du même coup le bien-être personnel. Plusieurs études semblent indiquer un effet positif de la formation sur la stabilité de l'emploi. Au Québec, les attestations de spécialisation professionnelle (ASP) sont considérées comme des programmes de perfectionnement qui permettent d'approfondir des compétences acquises dans une formation professionnelle antérieure (Solar-Pelletier, 2016). Selon l'enquête *Relance* (Québec 2019), les ASP semblent favoriser la stabilité de l'emploi. En effet, un an après la diplomation, les trois quarts des titulaires d'une telle



attestation travaillaient et, parmi eux, 87 % occupaient un emploi à temps plein. L'étude allemande de Göggel et Zwick (2012) donne des précisions sur les employeurs des diplômés : 65 % des apprentis demeurent dans leur entreprise formatrice après avoir complété une formation duale, environ 30 % d'entre eux changent de métier dans l'année suivante et 25 % trouvent un nouvel employeur en un mois seulement.

Les *heures de travail* constituent une quatrième dimension du schéma conceptuel de la qualité de l'emploi proposé par Cloutier-Villeneuve (2017). Cette dimension peut être appréhendée au moyen d'indicateurs tels que le nombre d'heures de travail journalier, le nombre d'heures hebdomadaires, la période de la journée où elles sont réalisées ou encore la variabilité des horaires de travail. Au Canada, une durée du travail de huit heures par jour et de 40 heures par semaine correspond à un horaire typique de travail⁷. Les horaires atypiques sont définis en opposition à cette formule. Il s'agit « d'un ensemble très varié de schémas horaires, incluant les horaires décalés, les équipes alternantes, le travail de nuit, les journées étendues, la semaine particulière, y compris le travail du week-end » (Lanfranchi *et al.*, 2004). Aujourd'hui, les horaires atypiques représentent 35,6 % des emplois au Québec et 36,6 % au Canada (Institut de la statistique du Québec, 2019). Cette situation se retrouve dans le secteur manufacturier, où seulement 60 % des employés travaillent selon un horaire de 40 heures par semaine (Statistique Canada, cité dans Desrosiers, 2013). Les données publiées par Statistique Canada (2019) pour les années 2017 à 2019 mentionnent que 2,1 heures supplémentaires sont effectuées chaque semaine, en moyenne, dans le secteur de la fabrication. Les changements d'horaires de travail affectent grandement la sphère sociale des employés, tels que les loisirs, les responsabilités familiales et personnelles ou la vie sociale au travail. Dans plusieurs cas, les horaires atypiques coïncident avec des conditions de travail plus difficiles et un accès à la formation restreint (Chenart, 2017 ; Colle, 2007).

Les *conditions physiques de travail* se répartissent en trois catégories : les pénibilités physiques, les nuisances et les risques toxiques (Cloutier-Villeneuve, 2017 ; Valeyre, 2006). Les pénibilités physiques se réfèrent aux « conditions ergonomiques de travail » alors que les nuisances sont en lien avec des éléments « thermiques et sonores ». Les risques toxiques, quant à eux, sont mesurés par les différentes « expositions dangereuses » à des produits chimiques ou à des outils à risque. L'ASP-MOCN pourrait avoir une influence sur les conditions physiques de travail, car plusieurs séquences de formation décrivent les règles de santé et de sécurité à suivre lors de l'utilisation des machines à commande numérique. À titre d'exemple, un module d'apprentissage en ligne rappelle la dangerosité d'opérer un tour à commande numérique. Un autre, qui porte sur la préparation d'un centre d'usinage, précise que les huiles de coupe peuvent être utilisées pour nettoyer le centre, mais que leur toxicité nécessite le port de lunettes de protection.

7. Code canadien du travail, L.R.C (1985) ch. L-2. Repéré le 24/05/20 à <https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/L-2/>.



Plusieurs études s'intéressent enfin à la qualité de l'emploi du point de vue *des conditions psychologiques du travail*, qui sont étroitement associées aux conditions physiques de travail (Valeyre, 2006; Touré, 2015). Cette dimension regroupe tant des questions d'autonomie, de stress que de bien-être au travail que l'on peut définir comme «un état psychologique résultant d'un rapport positif aux autres, à soi, aux temps et à l'environnement physique de travail» (Biétry & Creusier, 2013, p.34). Le nombre de composantes associées aux conditions psychologiques et au bien-être varie d'une recherche à l'autre, mais elles incluent souvent les relations interpersonnelles, l'épanouissement au travail, le sentiment de compétence, la reconnaissance perçue, le management ou les valeurs (Biétry & Creusier, 2013; Dagenais-Desmarais & Savoie, 2011). Ces auteurs soulignent l'importance d'un regard complémentaire sur le bien-être des employés pour interpréter correctement les gains d'efficacité et d'efficience des organisations. Par exemple, Heyes et Stuart (1996), dans le cadre d'une étude réalisée en Grande-Bretagne, constatent les bienfaits d'une formation sur plusieurs composantes de bien-être, telles que la satisfaction personnelle ou la motivation au travail.

Méthodologie

Dans cette section, nous décrivons la procédure et les instruments qui ont permis d'évaluer l'impact du dispositif de l'ASP-MOCN sur les six dimensions de la qualité de l'emploi que nous venons de voir. Nous y présentons aussi le profil des participants à l'étude.

Procédure

Pour évaluer l'impact du dispositif de formation sur les six dimensions de qualité de l'emploi, 63 entrevues téléphoniques semi-directives ont été effectuées auprès de 25 travailleurs formés et de 38 superviseurs en entreprise. Comme l'étude fut menée en contexte de pénurie de main-d'œuvre, les normes pour la recherche sur l'opinion publique lors de sondages téléphoniques (Services publics et Approvisionnement Canada, 2019) ont été suivies afin de permettre au plus grand nombre de personnes en emploi de prendre part à l'étude. C'est pourquoi les entrevues ont duré entre 10 et 38 minutes et les questions ont été transmises préalablement par courriels afin que les interviewés puissent en prendre connaissance avant la rencontre. Les entrevues avec les travailleurs se sont déroulées entre deux à neuf mois après la diplomation, de manière à ce qu'ils soient en mesure d'évaluer un effet postformation sur l'emploi, tout en gardant un souvenir assez récent de l'expérience vécue durant l'ASP-MOCN. Les entrevues avec les superviseurs ont, quant à elles, été effectuées dans les dernières semaines du programme, afin d'évaluer de manière précise l'effet du dispositif sur la performance au travail et sur l'évolution de la rémunération.

L'analyse des données a été réalisée au moyen du logiciel Microsoft Excel (Microsoft Corporation, 2020). Les données qualitatives issues des entrevues ont été codées puis analysées au moyen de matrices à groupements conceptuels (Miles & Huberman, 2003). Dans cette matrice, chaque ligne



de la matrice correspondait à un répondant et chaque colonne à un apport du dispositif sur une dimension de qualité de l'emploi. Dans un deuxième temps, les données de plusieurs colonnes furent transposées en variables binaires et intégrées dans une « matrice des effets » afin de calculer des statistiques associées à chaque dimension. Des statistiques descriptives ont été établies sur la performance au travail, la rémunération horaire, la durée du travail, le temps passé à se former sur des machines à commande numérique.

Participants

Entre 2018 et 2020, 50 travailleurs de l'industrie manufacturière ont débuté la formation en alternance dans une des sept commissions scolaires⁸ qui ont diffusé l'ASP-MOCN. Parmi ces travailleurs, 41 ont complété le programme et obtenu l'attestation d'études. Au total, 25 travailleurs (58 %) ont pris part à la présente recherche. Il s'agit majoritairement d'hommes (88 %) entre 19 et 56 ans (âge moyen de 28 ans). La moitié des participants ont au préalable complété une formation initiale, telle qu'un diplôme d'études professionnel (DEP) en coiffure, en construction, en soudage-montage, en travail social ou diplôme d'études collégiales (DEC) en art visuel et en architecture. Pour la plupart, l'ASP-MOCN n'était pas la première mesure de perfectionnement suivie. Auparavant, ils avaient pris part à des formations complémentaires en charpenterie menuiserie, en aménagement paysager, en ébénisterie, en hygiène et salubrité en milieux de soins, en intégration multimédia et en génie mécanique. Selon la classification d'Innovation, Sciences et Développement économique Canada (2019), la majorité des participants travaillaient dans des petites ou moyennes entreprises manufacturières (respectivement 61 % et 35 %). Seule une personne était employée d'une grande entreprise (4 %). Au moment de l'étude, leur ancienneté dans l'entreprise allait de trois mois à neuf ans. Tel que prévu dans le dispositif d'alternance, ils ont complété le programme tout en maintenant leur lien d'emploi. La formation sur la place de travail se déroulait essentiellement sur des postes équipés de machines-outils à commande numérique (MOCN). Elle était assurée par des superviseurs, dont 38 (81 %) ont accepté de participer à notre étude. Il s'agissait, pour la grande majorité, d'hommes (97 %) qui avaient près de 13 ans d'ancienneté dans l'entreprise, en moyenne. Ils occupaient presque tous des postes de gestion (61 %) et quelques-uns étaient même les directeurs de la manufacture. Les superviseurs étaient responsables de planifier et d'accompagner les activités d'apprentissages sur la place de travail. Ils devaient aussi valider la progression des travailleurs formés auprès des enseignants responsables du programme. À cette fin, les deux tiers d'entre eux avaient suivi une formation continue spécifique à l'encadrement d'étudiants, de stagiaires ou d'apprentis.

8. Jusqu'en février 2020, une commission scolaire (CS) était une structure de gouvernance locale qui gérait notamment l'enseignement public primaire, secondaire et les centres de formation professionnelle sur une portion de territoire déterminée. Une loi récente l'a transformée en centre de services scolaire.



Instruments

Questionnaire destiné aux travailleurs

L'impact du dispositif de l'ASP-MOCN sur la qualité de l'emploi fut évalué au moyen d'un questionnaire adressé aux travailleurs formés. La première partie de l'instrument fut construite à partir d'études réalisées au Canada (FCA-CAF, 2009) et en Europe (Mühlemann & Wolter, 2014; Schönfeld *et al.*, 2016) qui évaluaient les retombées de programmes d'apprentissage ou de formations duales. Cette partie portait sur les effets perçus de la formation sur la rémunération et le niveau de qualification. Nous avons demandé à chaque travailleur de nous indiquer sa *rémunération horaire* avant, pendant et après la formation et s'il pouvait associer d'autres retombées économiques à sa participation à l'ASP-MOCN (par exemple: l'accès à des assurances collectives, la diminution des frais de déplacement, une rémunération additionnelle associée à des heures supplémentaires). Deux autres questions étaient liées à *son niveau de qualification*. La première portait sur l'intitulé des postes occupés avant, pendant et après la formation. La seconde vérifiait si ces postes impliquaient des activités de programmation de machines à commande numériques.

Les travaux de Biétry et Creusier (2013, 2015) et de Nasr (2015) ont inspiré plusieurs questions sur l'influence de la formation sur la stabilité de l'emploi, sur les heures de travail ainsi que sur les conditions physiques et psychologiques de travail. La *stabilité de l'emploi* a été évaluée par une question à réponse courte concernant l'ancienneté dans l'entreprise et par deux questions fermées où l'interviewé se prononçait sur la possibilité ou non d'occuper un nouveau poste à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise. Dans la situation où le travailleur avait changé d'entreprise durant sa formation ou après la diplomation, une question ouverte sur les raisons de son départ a été posée, dans le respect des normes éthiques associées à la confidentialité et à la protection de la vie privée. L'influence sur les *heures de travail* a été perçue par trois questions centrées sur les changements d'horaires de travail (par ex., accès à des heures supplémentaires, modifications de quarts de travail). Une série de quatre questions fermées ont servi à évaluer les *conditions physiques de travail*. L'interviewé devait confirmer ou infirmer un impact de la formation sur les conditions matérielles (par ex., outils), le confort (par ex., température, ergonomie), la sécurité et l'organisation de son poste de travail. Il était ensuite invité à justifier ses réponses s'il le souhaitait. Les *conditions psychologiques de travail* ont été évaluées au moyen de 11 questions fermées. Cinq d'entre elles portaient sur le plaisir d'aller travailler, le sentiment de bien-être au travail, la confiance en soi, la diversité des tâches et le sentiment de performance individuelle au travail. Trois questions s'intéressaient aux relations avec les collègues et avec le supérieur. Deux autres questions étaient centrées sur la reconnaissance des compétences du travailleur par l'entreprise et sur ses responsabilités professionnelles. La dernière question offrait la possibilité d'évaluer la conciliation travail-famille. Pour toutes ces questions, l'interviewé était invité à déterminer si la formation avait eu un effet sur la composante de bien-être et à justifier son évaluation.



Questionnaire destiné aux superviseurs

Le second questionnaire était destiné à évaluer la rentabilité économique de l'ASP-MOCN du point de vue des entreprises, un effet qui fera l'objet d'une publication à venir. À cette fin, les questions se sont inspirées de celles posées par Schönfeld *et al.* (2016) pour évaluer le rendement de formations duales en Allemagne. Afin de répliquer le protocole de mesure de ces chercheurs, les questions ont été posées en fin de programme, dans les dernières semaines de formation en entreprise. Toutefois, les données collectées de cette manière ont permis d'évaluer trois dimensions de la qualité de l'emploi. Concernant *la rémunération*, le supérieur a été invité à indiquer la rémunération horaire touchée par le travailleur a) avant son entrée dans le programme, b) durant sa formation et c) lorsque ce dernier aura reçu son attestation. Afin d'interpréter correctement ces trois données, le superviseur a indiqué la rémunération horaire moyenne d'un travailleur expérimenté dans l'opération des machines. Pour vérifier si le gain de rémunération pouvait être associé à un gain de performance, il lui a été demandé d'estimer le degré de performance du travailleur sur les machines à commande numérique, par rapport à une valeur de référence (100 %) correspondant à la performance du travailleur expérimenté. Quant au *niveau de qualification*, le superviseur a estimé le temps passé par le travailleur à opérer des machines à commandes numériques durant les périodes d'apprentissage, mais aussi en dehors de ces périodes, durant la semaine de travail. Il a également précisé l'intitulé du ou des postes que le travailleur avait occupés jusqu'à présent, ce qui a aidé à porter un jugement sur la *stabilité de l'emploi* des personnes formées.

Résultats : effets de la formation en alternance sur la qualité de l'emploi

Dans cette partie, nous présenterons les effets du dispositif de l'ASP-MOCN sur les six dimensions de qualité de l'emploi décrites précédemment.

Effets sur la rémunération

Pour la moitié des travailleurs interrogés (52 %), le fait de participer à la formation professionnelle a été associé à une augmentation de salaire. La rémunération horaire moyenne est passée de 18,72 CAD (*É.-T.* = 4,44) avant la formation à 20,73 CAD (*É.-T.* = 2,93) après la formation. Pour ce groupe de travailleurs, l'observation concorde avec les constats de l'enquête du Forum Canadien sur l'apprentissage (2019) et de l'étude allemande de Göggel et Zwick (2012) : les salaires augmentent rapidement après une formation en alternance. Les données collectées lors des entrevues avec les superviseurs ont permis de comparer les salaires des travailleurs formés avec ceux de salariés expérimentés sur les MOCN au sein de la même entreprise. Après la formation, l'écart moyen entre les deux groupes était de 3,92 CAD par heure, soit env. 15 %. Quatre observations complémentaires peuvent être faites sur l'augmentation de la rémunération :



1. Elle n'a pas automatiquement été associée à un changement de poste. Parmi les personnes qui ont vu leur rémunération augmenter, 38 % ont mentionné occuper essentiellement le même poste qu'auparavant.
2. Elle n'a pas toujours eu lieu à la fin de formation. Plusieurs personnes en ont bénéficié dès l'entrée dans le programme d'études (46 %).
3. Elle a répondu aux attentes de la grande majorité des travailleurs. Ces derniers l'ont associée à des projets personnels tels que l'acquisition d'un bien immobilier ou la création d'une famille, par exemple.
4. Elle est le reflet d'un gain de performance sur les machines-outils à commande numérique (MOCN), perçu tant par les travailleurs que par leurs superviseurs. Les premiers ont estimé que leur performance avait augmenté, en moyenne, de 42 % ($\bar{E} - T = 24\%$) durant la période de formation. Quant aux superviseurs, ils ont évalué que la performance des travailleurs représentait 66 % du niveau de performance qu'ils observaient chez des employés expérimentés oeuvrant sur des MOCN. Ces résultats vont dans le sens des précédentes études sur le sujet (Göggel & Zwick, 2012; Bailey, 2007).

Effets sur le niveau de qualification et la stabilité de l'emploi

Le niveau de qualification et la stabilité de l'emploi furent deux dimensions étroitement associées. En effet, une hypothèse à la base du dispositif de l'ASP-MOCN était que la formation en alternance favoriserait la carrière au sein de l'entreprise en offrant aux travailleurs la possibilité d'occuper un nouveau poste requérant davantage de qualifications. Cette évolution a bien été observée chez un peu plus de la moitié des travailleurs qui ont pris part à l'étude (56 %). Ils sont passés de postes d'opérateur semi-spécialisé, de machiniste conventionnel, d'ouvrier agricole, de journalier, d'étudiant machiniste ou encore de stagiaire CNC à des postes de machiniste CNC, de régleur-opérateur CNC ou de machiniste-programmeur CNC. Quant aux personnes qui sont restées sur leur poste actuel (44 %), quelques-unes occupaient déjà un poste de machiniste CNC ou de régleur-opérateur CNC. En complément, la majorité des répondants (72 %) ont perçu des possibilités d'avancement de carrière à l'interne ou l'externe. Plusieurs d'entre eux ont indiqué que l'ASP-MOCN était l'opportunité d'acquérir de nouvelles connaissances, de se perfectionner (29 %) ou de se spécialiser dans le domaine de la machine à commande numérique (23 %). Parfois, la décision de suivre le programme a été prise pour des raisons personnelles (10 %). En effet, plusieurs travailleurs envisagent des projets à venir dont la réalisation sera influencée le fait de décrocher une spécialisation. Voici quelques témoignages sur les raisons de participation à la formation :

Principalement, je voulais me mettre en valeur un peu et je la (formation) faisais plus pour les papiers. Au final, c'était bien utile, plus que je pensais.

Je voyais que l'avenir (du travail) est dans les machines numériques. Je commençais à apercevoir la diminution de l'ouvrage sur les machines conventionnelles. Ils m'ont convaincu (l'entreprise) de suivre cette formation.



En fait, je me suis tombé sur les machines à commande numérique et mes connaissances n'étaient pas à jour. On avait trouvé l'idée du programme intéressante.

Simplement pour perfectionner mes capacités et compétences dans le métier. Je dirais que le contrôle numérique très présent dans l'industrie (principalement). Je trouvais pertinent d'avoir la formation pour pouvoir programmer sur ces machines.

C'était une bonne opportunité pour moi. J'avais terminé le DEP en usinage et j'étais presque un an et demi sans rémunération.

Ces propos confirment les observations de Hotte (2013) et de Brousse *et al.* (2009) sur le désir de participer à une formation pour maintenir ou rehausser un niveau de qualification. Quant à la stabilité de l'emploi, au moment des entrevues, la plupart de travailleurs interrogés (84 %) avaient maintenu leur lien d'emploi avec la même entreprise. Les quatre autres personnes avaient volontairement changé d'emploi, pour diverses raisons : amélioration des conditions salariales, manque de confiance en soi ou changement du métier. Les superviseurs ont aussi fait état de deux autres départs de travailleurs en formation, qui n'ont pu être interrogés. Ces derniers ont quitté l'entreprise suite à un congédiement ou pour des motifs personnels. Encore là, ces résultats ne sont pas surprenants et confirment les tendances décrites par Göggel et Zwick (2012) et dans l'enquête Relance (Québec 2019) : après la diplomation, les travailleurs formés ont tendance à demeurer au sein l'entreprise formatrice.

Effets sur les heures travail

Avant le début du programme, la majorité des participants travaillaient principalement de jour (72 %) et, globalement, peu de changements ont été constatés par rapport à leurs horaires de travail. Toutefois, des enjeux associés à la formation en alternance et décrits par Chenart (2017) ou Colle (2007) sont apparus pour quelques personnes qui travaillaient sur des quarts de travail de soir (8 %), de nuit (8 %) ou qui suivaient des horaires de travail atypiques (12 %). Un participant a confirmé que ses horaires atypiques avaient représenté un obstacle à sa participation à l'ASP-MOCN. Pour pouvoir suivre la formation, il fut obligé de changer son quart de travail habituel, celui de nuit, pour le quart de jour. Ce changement entraîna la suppression d'une prime de nuit et la baisse de sa rémunération. D'autres personnes formées passèrent d'un quart de travail de soir à un quart de jour pour pouvoir assister aux cours en centre de formation professionnelle, tout en maintenant leurs quarts de travail habituels en dehors des périodes de formation. Les enseignants durent alors gérer la fatigue de ces personnes. L'encadrement par les superviseurs fut aussi plus délicat à mettre en place, car ces derniers travaillaient habituellement de jour. En relation avec les contraintes que nous venons de mentionner, un enjeu de la disponibilité des équipements est apparu. Certains centres de formation professionnelle ont en effet dû ajuster le calendrier de leurs cours pour permettre aux étudiants de mener des activités d'apprentissage à un moment où les MOCN étaient libres. Enfin, un effet de la formation sur les heures supplémentaires a été souligné par quelques travailleurs (8 %). L'ASP-MOCN leur a ouvert l'accès à la réalisation d'heures supplémentaires :



Il y a plus d'opportunité de faire du temps supplémentaire sur les CNC. Grâce à la formation, j'avais eu l'accès au temps supplémentaire. Il manque beaucoup du personnel en entreprise à cause de la pénurie de main-d'oeuvre. J'embarque tout le temps (je fais toujours une nuit de plus).

L'étude suit également les constats établis par Statistique Canada (2019). L'accès aux heures supplémentaires semble être un des signes distinctifs de l'industrie et un élément d'attractivité pour les travailleurs. En effet, la plupart des superviseurs (84 %) y ont régulièrement recours pour compenser l'absence d'un employé et affirment n'avoir aucun mal à trouver des volontaires.

Effets sur les conditions physiques

Les résultats révèlent que plus de la moitié des travailleurs formés n'ont perçu aucune amélioration ou péjoration des conditions matérielles associées à leur poste (aucun changement perçu dans 68 % des cas), de leur confort dans le milieu de travail (68 %), de l'organisation du poste de travail (64 %) ou de la sécurité du milieu de travail (56 %). Ce résultat était prévisible dans la mesure où, d'une part, les personnes travaillaient déjà dans l'entreprise avant le début de la formation et, d'autre part, avaient complété des formations initiales en usinage durant lesquels plusieurs aspects de santé et de sécurité au travail avaient été abordés. Malgré tout, près d'un tiers des participants ont mentionné des améliorations de certaines conditions :

Il y a plus d'instruments de mesure, plus d'outillages pour pouvoir effectuer l'inspection de pièces.

Je me promène un peu plus en entreprise. Je travaille sur plusieurs machines (CNC et conventionnels). Je suis plus versatile.

Suite à la formation, j'ai eu le poste attitré, mon propre poste que j'ai organisé à ma façon.

Suite à la formation, je travaille dans un environnement beaucoup plus propre. Précédemment, j'avais dû quitter l'usinage puisque j'avais développé des problèmes de peau.

Rappelons que la majorité de ces gains relatifs à l'environnement de travail ont un impact non négligeable sur le bien-être des travailleurs et sur la façon dont ils perçoivent leur milieu de travail (Nasr, 2015).

Effets sur les conditions psychologiques

Seules certaines composantes de bien-être au travail ont été renforcées par la formation en alternance. Tout d'abord, il est possible de distinguer trois composantes sur lesquelles l'effet fut plus marqué. Près de 68 % des travailleurs ont perçu un effet positif sur leur niveau de confiance au travail. Il en va de même pour la diversification des tâches qui leur étaient attribuées et pour la reconnaissance de leurs expertises par leurs collègues où, respectivement, 56 % et 68 % des interviewés ont décelé des améliorations. En revanche, d'autres effets sur le bien-être ont été perçus par moins d'un travailleur sur deux. Quelques-uns ont ressenti une valorisation des responsabilités professionnelles qui leur étaient confiées (48 %) et un plaisir accru



d'aller travailler (44 %). Pour ce qui est des relations avec leur employeur, près de 48 % des travailleurs soulignent la reconnaissance par leur entreprise des compétences obtenues suite à la formation, malgré le fait que seulement 36 % d'entre eux croient en la possibilité d'occuper un autre poste à court terme. Comme nous l'avons vu précédemment, plusieurs travailleurs envisagent aussi de nouveaux projets professionnels et/ou personnels dans les années à venir grâce à la formation suivie (48 %). Ici aussi, les résultats rejoignent les effets décrits par plusieurs auteurs (Creusier, 2013; Biétry & Creusier, 2015).

Enfin, les effets sur certaines composantes de bien-être furent plus marginaux. Peu de travailleurs ont perçu un apport de la formation dans leur conciliation travail-études-famille (changement perçu dans seulement 20 % des situations) ainsi que dans les relations avec leur supérieur ou leurs collègues (amélioration dans respectivement 32 % et 20 % des cas). Bien que ces éléments reliés à l'environnement de travail doivent être considérés au même titre que les caractéristiques personnelles lorsque l'on analyse le bien-être des travailleurs (Nasr, 2015), il n'en demeure pas moins que la rareté de ces effets s'explique sans doute par une situation préalable satisfaisante. Par exemple, il se pourrait que la conciliation travail-études-familles fût déjà bonne, puisque les travailleurs interrogés ont pu compléter la formation tout en gardant leur emploi. De la même façon, on peut supposer que les relations avec le supérieur hiérarchique devaient être satisfaisantes étant donné que ce dernier avait souvent joué le rôle de superviseur durant la formation.

Conclusion

L'étude a évalué les effets d'un nouveau dispositif de formation en alternance qui a été dispensée à des travailleurs d'entreprises manufacturières situées dans différentes régions du Québec. À notre connaissance, elle est la première à décrire les impacts de tels dispositifs et les résultats démontrent que la formation a produit des effets différenciés sur plusieurs dimensions de la qualité de l'emploi des personnes formées. Elle met aussi en évidence un effet sur le salaire de certains travailleurs dès leur entrée dans le programme d'études, ce qui est le signe que plusieurs manufactures ont valorisé non seulement les compétences développées, mais aussi la capacité à les développer.

Quelques limites de l'étude sont à mentionner. Tout d'abord, l'étude est exploratoire, car elle ne porte que sur un seul des nouveaux dispositifs de formation professionnelle destinés à des personnes en emploi. Même si plusieurs effets sur la qualité de l'emploi ont pu être mis en évidence, des enquêtes complémentaires seront nécessaires pour pouvoir généraliser les résultats. L'étude n'a pas pu faire ressortir d'effet distinctif en fonction du genre de personne formée, de la région ou la taille de l'entreprise. Les résultats reflètent essentiellement la situation de travailleurs masculins issus de PME situées en région. Les retombées d'un tel dispositif dans de grandes entreprises de la communauté métropolitaine de Montréal ou dans des métiers à prédominance féminine pourraient être différentes. En outre, de tels



dispositifs de formation en alternance ne sont pas figés. Toutes les sessions de l'ASP-MOCN ne se sont pas déroulées au même moment et le dispositif a un peu évolué au fil du temps. Par exemple, la préparation des superviseurs fut meilleure dans les dernières sessions, car ils ont pu prendre part à une formation en ligne mieux adaptée à leur rôle de formateur. Or, plusieurs travailleurs et quelques superviseurs impliqués dans la dernière session de l'ASP-MOCN, potentiellement la mieux organisée, n'ont pu être interrogés du fait de la COVID-19. Enfin, n'oublions pas que la pandémie a eu un tel impact sur l'emploi que les effets de formations analogues pourraient être différents dans les années à venir.

Cependant la présente étude ouvre la voie à une série de recherches complémentaires sur les effets de nouveaux dispositifs d'alternance intégrés à des programmes de formation professionnelle. Une autre étude pourrait notamment vérifier si des effets similaires s'observent dans le cadre d'autres dispositifs basés sur la formule de l'alternance intégrative, mais où la durée de la formation entreprise est plus faible (moins de 50%) et dans laquelle les personnes formées sont davantage considérées comme des étudiants stagiaires que comme des travailleurs. Il s'agit là de la norme dans les programmes de formation professionnelle au Québec. L'étude pourrait aussi être répliquée dans d'autres secteurs d'activités (tels que ceux de la santé, du service détail ou des services publics) ou dans le contexte économique actuel (post COVID-19). Ces études permettraient de vérifier si les bienfaits sur les conditions matérielles, physiques et psychologiques d'un emploi se maintiennent dans de telles situations. Cela confirmerait ainsi les espoirs que les gouvernements placent dans la formation professionnelle en alternance.



Références

- Aubert, P., Crépon, B. et Zamora, P. (2009). Le rendement apparent de la formation continue dans les entreprises : effets sur la productivité et les salaires. *Économie et Prévision*, 1(187), 25-46. https://www.persee.fr/doc/ecop_0249-4744_2009_num_187_1_7874
- B. Simoneau, F. (2017). Adéquation formation-emploi : de quoi parle-t-on? *Bulletin de l'Observatoire compétences-emplois*, 8(1). <https://oce.uqam.ca/article/adequation-formation-emploi-de-quoi-parle-t-on/>
- Bailey, A. (2007). *Un investissement rentable : mettre l'investissement en formation en rapport avec les résultats d'entreprise et l'économie*. Conseil canadien sur l'apprentissage. <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/rentable/rentable.pdf>
- Biétry, F. et Creusier, J. (2013). Proposition d'une échelle de mesure positive du bien-être au travail (EP-BET). *Revue de gestion des ressources humaines*, 87(1), 23-41. <https://doi.org/10.3917/grhu.087.0023>
- Biétry, F. et Creusier, J. (2015). Les bien-être au travail : les apports d'une étude par profils. *Relations industrielles/Industrial relations*, 70(1), 11-35.
- Brousse, C., Perez, C. et Pommier, B. (2009, mai). Se former en cours de vie active. L'environnement professionnel est décisif. *INSEE-PREMIERE*, 1234, 1-4. <https://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/850/1/ip1234.pdf>
- Chenart, M. (2017). *L'adéquation formation-emploi : défi singulier pour le travail atypique. Le secteur culturel comme terrain de mobilisation des connaissances* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Institut national de la recherche scientifique]. EspaceINRS. <http://espace.inrs.ca/id/eprint/6900/>
- Chochard, Y. et Mazalon, E. (2016). Stages en entreprise en formation duale et alternée : quatre paramètres à considérer. *Bulletin de l'Observatoire compétences-emplois*, 7(2).
- Cloutier-Villeneuve, L. (2017). Travail et rémunération. La qualité de l'emploi au Québec : développements conceptuels et création d'une typologie. État actuel de la réflexion (édition révisée). *Institut de la statistique du Québec*. Institut de la statistique du Québec. <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/travail-remuneration/qualite-emploi/qualite-emploi-typologie.pdf>
- Colle, R. (2007, septembre). *L'influence des temps de travail personnalisés sur le bien-être des salariés*. Communication présentée à la 16^e Conférence de l'AGRH, Paris.
- Creusier, J. (2013, novembre). *Clarification conceptuelle du bien-être au travail*. Actes du congrès AGRH, Paris.
- Dagenais-Desmarais, V. et Savoie A. (2011). What is psychological well being, really? A grassroots approach from organizational science. *Journal of happiness studies*, 13, 659-684. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9285-3>
- Desrosiers, J. (2013). Améliorer la flexibilité des heures de travail pour les salariés et salariées et les employeurs : rêve ou réalité? *Regards sur le travail*, 9(2), 1-11.
- Emploi-Québec (2016). *Le marché du travail et l'emploi par industrie au Québec. Perspectives à moyen (2015-2019) et à long terme (2015-2024)*. Direction des communications, Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale.
- FCA-CAF (2009). *Il est payant d'embaucher un apprenti : le calcul du rendement des investissements en formation pour les employeurs de métiers spécialisés au Canada. Une étude de 16 métiers, phase 2*. Forum canadien sur l'apprentissage – Canadian Apprenticeship Forum. <https://caf-fca.org/wp-content/uploads/2017/07/Cest-payant-dembaucher-un-apprenti.pdf>
- FCA-CAF (2019). *Demande d'apprentis dans les dix principaux métiers désignés Sceau rouge : Rapport national d'information sur le marché du travail de 2019*. Forum Canadien sur l'apprentissage – Canadian Apprenticeship Forum. http://caf-fca.org/wp-content/uploads/2019/05/2019-Annual-LMI-Report_FRE.pdf
- Göggel, K. & Zwick, T. (2012). Heterogeneous wage effects of apprenticeship training. *The Scandinavian Journal of Economics*, 114(3), 756-779. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9442.2012.01712.x>
- Heyes, J. & Stuart, M. (1996). Does training matter? Employee experiences and attitudes. *Human Resource Management Journal*, 6(3), 7-21.
- Hotte, C. (2013). Le dispositif d'alternance comme outil stratégique de développement RH : le cas Veolia Eau, région Centre Est. Comment améliorer les pratiques d'alternance pour permettre un meilleur investissement? *Gestion et management*, 1-71.
- Innovation, Sciences et Développement économique Canada (2019). *Principales statistiques relatives aux petites entreprises*. [https://www.ic.gc.ca/eic/site/061.nsf/vwapj/PSRPE_KSBS_Jan_2019-V2_fra.pdf/\\$file/PSRPE-KSBS_Jan_2019-V2_fra.pdf](https://www.ic.gc.ca/eic/site/061.nsf/vwapj/PSRPE_KSBS_Jan_2019-V2_fra.pdf/$file/PSRPE-KSBS_Jan_2019-V2_fra.pdf)
- Institut de la statistique du Québec (2019). *Taux d'emploi atypique selon diverses caractéristiques, Québec, Ontario et Canada*, https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/travailremuneration/lien-statutemploi/taux_emploi_atypique.html#tri_tertr=50040ettri_sexe=1.



- Lanfranchi, J., Ohlsson, H. et Skalli, A. (2004). Action collective et différences compensatrices: le cas des travailleurs masculins à horaires atypiques. *Économie et prévision*, 164-165(3), 57-79. <https://doi.org/10.3917/ecop.164.0057>
- Microsoft Corporation. (2020). *Microsoft Excel*. Repéré à <https://office.microsoft.com/excel>
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Mühlemann, S. et Wolter, S.C. (2014). Return on investment of apprenticeship systems for enterprises: Evidences from cost-benefit analyses. *IZE Journal of Labor Policy*, 3(1), 1-22. <https://doi.org/10.1186/2193-9004-3-25>
- Nasr, J.A.B. (2015). *Le bien-être au travail: construction et validation d'une échelle de mesure* [thèse de doctorat, Université de La Rochelle].
- Québec, Ministère de l'Éducation. (2001). *L'alternance en formation professionnelle et technique: Cadre de référence* (3^e éd.). http://ate.inforoutefpt.org/images/i_uploads/documents/17-2916Cadre_reference.pdf
- Québec, Ministère de l'Éducation, du Sport et du Loisir. (2006). *Cadre de référence. Alternance travail-études en formation professionnelle et technique*. http://ate.inforoutefpt.org/images/i_uploads/documents/module_introduction.pdf
- Québec, Ministère des Finances. (2015). *Le plan économique du Québec*. <http://www.budget.finances.gouv.qc.ca/budget/2015-2016/fr/documents/Planeconomique.pdf>
- Québec, Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale. (2018). *Stratégie nationale sur la main-d'œuvre 2018-2023*. https://www.mtess.gouv.qc.ca/publications/pdf/Strat-nationale_mo.PDF
- Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Rapport de l'enquête 2017. La relance au secondaire en formation professionnelle. La situation d'emploi des personnes diplômées en 2015-2016*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/Rapport_RelanceSecond2011-2017.pdf
- Services publics et Approvisionnement Canada. (2019). *Normes pour la recherche sur l'opinion publique effectuée par le gouvernement du Canada – Sondages téléphonique*, <https://www.tpsgcpwgsc.gc.ca/rop-por/documents/telephone-fra.pdf>
- Schönfeld, G., Jansen, A., Wenzelmann, F. et Pfeifer, H. (2016). *Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe: Ergebnisse der fünften BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung*. Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Solar-Pelletier, L. (2016). Formation professionnelle et technique au Québec: un besoin de réforme. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 71, 53-62. <https://doi.org/10.4000/ries.4649>
- Statistique Canada. (2019). Employés travaillant à temps supplémentaire (hebdomadaire) selon l'industrie, données annuelles. <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tb11/fr/tv.action?pid=1410007601>. doi:<https://doi.org/10.25318/1410007601-fra>
- STIQ. (2015). *Baromètre industriel québécois. Un portrait unique du secteur manufacturier* (6^e éd.). STIQ. <https://www.stiq.com/wp-content/uploads/2015/09/barometre-industriel-quebecois-6e-edition.pdf>
- Touré, F. (2015). *Évaluation et amélioration du rendement de la formation en entreprise: vers une démarche basée sur la gestion des processus d'affaires* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/11414>
- Valeyre, A. (2006, novembre). *Conditions de travail et santé au travail des salariés de l'Union européenne: des situations contrastées selon les formes d'organisation* (document de travail n° 73). Centre d'études de l'emploi.