
Regard d'enseignants débutants sur la formation initiale

La préparation à l'insertion dans la profession : regards d'enseignants débutants sur la formation initiale au Québec

France Dufour*, Liliane Portelance**, Glorya Pellerin*** & Isabelle Boies**

**Département d'éducation et formation spécialisées
Université du Québec à Montréal
C. P. 8888, Succursale Centre-ville
Montréal, Québec
H3C 3P8 Canada
514 987-3000 poste 5119
dufour.france@uqam.ca*

*** Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges
Trois-Rivières, Québec
G8Z 4M3 Canada
514 971-7839
liliane.portelance@uqtr.ca
isabelle.boies@uqtr.ca*

**** Unité d'enseignement et de recherche en sciences de l'éducation
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Rouyn-Noranda, Québec
J9X 5E4 Canada
819 762-0971 poste 2440
glorya.pellerin@uqat.ca*

RÉSUMÉ. Plusieurs recherches révèlent que les enseignants débutants déplorent le manque de préparation à leur insertion professionnelle (Dufour, Portelance, Van Nieuwenhoven & Vivegnis, 2018). La formation en alternance à l'université et dans le milieu scolaire devrait pourtant soutenir leur développement professionnel (Lameul, Peltier & Charlier, 2014) et s'inscrire dans une visée de professionnalisation (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001; Jorro, 2014). La recherche présentée vise une meilleure connaissance des apports et des limites de la formation initiale dans le but de faciliter le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant. La collecte des données a été réalisée au Québec à l'aide d'un questionnaire en ligne auprès de 273 enseignants débutants diplômés de divers programmes de formation et de différentes universités. Les questions portaient sur les activités ayant préparé à l'insertion dans la profession, en milieu scolaire et à l'université, ainsi que les besoins non comblés et les améliorations souhaitées. Les résultats montrent que les participants sont plus ou moins satisfaits de la préparation offerte en milieu scolaire et à l'université. Les stages représentent les activités les plus appréciées, suivis des cours à portée pratique. Les répondants réclament une formation plus près de la réalité avec des dispositifs de formation plus concrets.

MOTS-CLÉS: formation initiale, enseignement, préparation, insertion professionnelle, améliorations souhaitées.

1. Défis de la préparation à l'insertion professionnelle en enseignement

Au Québec, les programmes de formation à l'enseignement, dits professionnalisants, visent à former des enseignants compétents en les soutenant dans le développement des compétences professionnelles (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001). La formation universitaire est répartie sur quatre années. Il s'agit d'une formation en alternance comportant, en plus des cours à l'université, un minimum de 700 heures de stage en milieu de pratique, à raison d'un stage par année. Malgré la visée de professionnalisation de cette modalité de formation, les étudiants entretiendraient une représentation de la profession qui ne s'avère pas conforme à la réalité (Dufour & Vivegnis, 2018). Ils se sentent plus ou moins préparés lorsqu'ils sont confrontés aux situations du quotidien scolaire. Ainsi, on reproche à la formation initiale d'être trop éloignée de l'expérience professionnelle véritable (Tülüce, 2016) et de ne pas aider suffisamment les étudiants à créer des liens entre les savoirs théoriques et les savoirs d'action (Caron & Portelance, 2017; Daniel, 2016; Tomas, Girgenti & Jackson, 2017).

De plus, les programmes de formation des enseignants ne répondent pas nécessairement aux attentes des étudiants, et ce, peu importe le lieu de leur formation (Bozhuisen, Bromme & Gruber, 2004; Leroux, 2011; Montgomery, 2007). Ces derniers souhaiteraient être mieux formés afin de tenir davantage compte de la diversité des élèves tant sur le plan des habiletés et du genre que de la diversité culturelle (Salazar Noguera & McCluskey, 2017) et de gérer un groupe hétérogène de manière satisfaisante (Brault-Labbé *et al.*, 2013). Plusieurs éprouvent un sentiment d'incompétence au regard des difficultés d'apprentissage et de comportement des élèves (*ibid*) ou encore quant à l'évaluation des apprentissages (Mukamurera, Desbiens, Martineau, Ndoreroaho & Niyubahwe, 2015). Par ailleurs, il ressort des recherches portant sur l'insertion professionnelle que les caractéristiques personnelles des étudiants et l'intégration dans l'organisation scolaire devraient être prises en considération pendant la formation initiale afin de faciliter le passage vers l'insertion dans la profession (Mukamurera, Martineau, Bouthiette & Ndoreroaho, 2013). Signalons également que les conditions de travail des enseignants débutants sont de plus en plus complexes et exigeantes (Desmeules & Hamel, 2017; Mukamurera, 2014). Plusieurs d'entre eux en viennent à abandonner la profession, et ce, dans une forte proportion, que ce soit au Québec, au Canada ou ailleurs dans le monde ; à cet égard, les statistiques varient de 6 % à 50 % selon le pays concerné (Karsenti, Collin & Dumouchel, 2013). L'abandon de la profession peut avoir des conséquences non souhaitables. Au Québec, une forte pénurie d'enseignants a été observée (Gagnon et Duchesne, 2018).

La formation initiale à l'enseignement a une incidence marquée sur les débuts dans la profession et sur le développement professionnel des enseignants (Lopes & Pereira, 2012). Les croyances des futurs enseignants au regard de l'enseignement et de l'apprentissage influent sur le développement de leur identité d'enseignant (Stenberg, 2011), lequel peut être compromis par le manque de préparation et conduire peu à peu à l'abandon de la profession. Par conséquent, les formateurs d'enseignants doivent être conscients de l'incidence des programmes de formation initiale sur la construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants et sur leur insertion dans la profession.

Ces constats ont conduit une équipe de chercheuses à réaliser la présente recherche¹ afin de répondre à la question suivante : ***comment la formation initiale prépare-t-elle les futurs enseignants à s'insérer dans la profession ?*** Dans cette étude, la préparation à l'insertion professionnelle s'appuie sur la définition suivante : les activités, les dispositifs formels et informels initiés par l'université ou par le milieu scolaire, parfois fruit d'actions conjointes des formateurs des deux milieux dont le but est de faciliter le passage du statut d'étudiant à celui d'enseignant en vue de favoriser une insertion professionnelle des plus harmonieuses (Dufour, Portelance, Van Nieuwenhoven & Vivegnis, 2018).

Étant donné la complexité du « travail sur et avec des humains » (Tardif, 2018, p. 33), comme l'est l'enseignement, il est souhaitable de savoir si la préparation est satisfaisante au regard des nombreux défis à relever par les professionnels de l'enseignement. Peu de recherches récentes ont été conduites sur la préparation à l'insertion professionnelle en formation initiale à l'enseignement. Bernal Gonzalez *et al.*, (2018) se sont penchées sur les difficultés pressenties par de futurs enseignants belges. Au Québec, Pelletier et Marzouk (2018) ont réalisé une recherche auprès de finissants de l'enseignement primaire et les résultats font ressortir les besoins d'une formation psychologique. D'autres recherches portent respectivement sur la

¹ Les chercheuses remercient le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante du réseau de l'Université du Québec (CRIFPE-UQ) pour le soutien financier qui a permis de réaliser cette recherche.

confrontation entre les croyances et le savoir développé au cours des stages à Chypre (Debreli, 2016), les effets d'un stage dans un contexte de classe inclusive aux États-Unis (Sokal, Woloshyn & Funk-Unrau, 2013) et la place de l'expérience de terrain dans le développement de la pratique réflexive du stagiaire en Grèce (Liakopoulou, 2012). Plus largement, Grudnoff, Haigh et Mackisack (2016) rapportent l'expérimentation en Nouvelle-Zélande d'un dispositif visant à resserrer les relations entre milieu universitaire et milieu scolaire en formation à l'enseignement. Poursuivant des objectifs d'amélioration de la formation initiale, Salazar Noguera et McCluskey (2017) ont analysé les perceptions d'enseignants débutants en Autriche et en Espagne quant à l'efficacité de leur formation initiale.

Selon notre recension d'écrits, les travaux québécois portant spécifiquement sur la préparation à l'insertion professionnelle en enseignement sont rares. Nos résultats s'inscrivent donc en complémentarité avec les recherches portant sur la préparation à l'insertion professionnelle lors de la formation initiale déjà réalisées au Québec et à l'étranger. Par ailleurs, notre recherche, dont une partie des résultats sont présentés dans ce texte, se démarque des recherches précédemment citées. Son apport scientifique concerne l'enrichissement des connaissances découlant de la poursuite des objectifs spécifiques suivants : (1) identifier les activités offertes durant la formation initiale, à l'université et en milieu scolaire, qui favorisent la préparation à l'insertion professionnelle; (2) identifier les besoins qui n'ont pas été comblés ainsi que les (3) modalités et les dispositifs qui pourraient y répondre le plus adéquatement possible. Les résultats serviront aux formateurs de futurs enseignants relativement aux aspects de la formation initiale sur lesquels ils pourraient porter une attention particulière. Qui plus est, ils donneront un meilleur aperçu des objets et des dispositifs de formation susceptibles de mieux préparer à l'insertion dans la profession.

Dans les parties suivantes de ce texte, nous précisons les aspects satisfaisants et lacunaires de la préparation à l'insertion professionnelle selon le point de vue des enseignants débutants. Après avoir présenté les assises conceptuelles, les éléments méthodologiques seront décrits et les résultats seront exposés pour ensuite être interprétés. La conclusion permettra d'énoncer des pistes de recherche et d'action à mettre en œuvre pour améliorer la préparation à l'insertion professionnelle.

2. Assises théoriques

Le traitement de la question de recherche s'appuie sur deux concepts qui orientent la formation initiale à l'enseignement : la professionnalisation et le développement professionnel. Dans la présente section, ces concepts seront succinctement présentés.

2.1. Professionnalisation

L'intérêt pour la professionnalisation et les formations professionnalisantes s'est intensifié au fil des changements sociétaux et des besoins d'adaptation aux contextes diversifiés du monde du travail (Jorro, 2014). En éducation, plus particulièrement en ce qui concerne la profession enseignante, les dispositifs de formation, en alternance dans les milieux universitaire et scolaire, sont considérés comme un moyen de favoriser le développement d'une identité professionnelle et l'obtention d'un statut professionnel qui procure une certaine reconnaissance sociale. Au Québec, le ministère de l'Éducation (MEQ, 2001) estime que la professionnalisation de l'enseignement correspond à une démarche de construction d'une identité sociale, les deux processus étant articulés l'un à l'autre. Tardif et Lessard (2000) associent la professionnalisation à la lutte d'un groupe pour l'autonomie et la reconnaissance d'une pratique qu'il cherche à maintenir et contrôler. Le statut professionnel devrait ainsi conférer aux enseignants un certain monopole du savoir enseignant et de l'exercice de la profession enseignante. La formation initiale à l'enseignement a pour but de préparer adéquatement le futur enseignant à l'obtention de ce statut professionnel.

Selon Boussard, Demazière et Milburn (2010), la professionnalisation se présente comme une réponse aux changements et aux évolutions qui bousculent les organisations du travail. Les auteurs observent à ce sujet que plusieurs bouleversements dans le monde du travail sont vus comme des injonctions au professionnalisme. De plus, les savoirs professionnels seraient organisés et validés en fonction d'une demande de performance, d'efficacité et d'adéquation avec le marché du travail (Bourdoncle, 2000). Wittorski (2008) y voit même la recherche de la légitimité des pratiques de formation, à laquelle les institutions scolaires n'échappent pas. Les futurs enseignants doivent être préparés à déployer des stratégies d'adaptation aux transformations de la société, à la diversité des élèves et des contextes scolaires. À cette fin, les institutions de formation à l'enseignement sont appelées à soutenir le développement d'une capacité à donner du sens aux activités, aux valeurs et aux normes qui constituent le terreau de la professionnalité de l'enseignant (Jorro & De Ketele, 2011). Par ailleurs, le futur enseignant est tenu de porter un regard critique argumenté sur les situations et les logiques professionnelles. Dans le processus continu de construction de sa professionnalité, il se doit de marquer ses repères pour clarifier progressivement son positionnement professionnel.

2.2. Développement professionnel

Deschryver et Lameul (2016) situent la posture professionnelle dans le cadre large du développement professionnel. Elles affirment que l'articulation des conceptions de l'enseignement et des manières de se voir en tant qu'acteur permet de comprendre certains aspects du développement professionnel. Selon ces auteures, se développer professionnellement exige de se donner les moyens de connaître ses postures et de les modifier, s'il y a lieu.

Le développement professionnel de l'enseignant est parfois défini en relation avec des activités de formation formelles (Lameul, Peltier & Charlier, 2014), la transformation des pratiques (Dionne, Lemyre & Savoie-Zajc, 2010) ou l'orientation identitaire (Kaddouri, 1999). Deschryver et Lameul (2016) le présentent comme un processus individuel, structuré socialement, de changement de pratiques et d'acquisition progressive de compétences reconnues par la personne elle-même et par la communauté professionnelle dans laquelle la personne prend une part active et s'engage. Il s'agit donc d'un processus dynamique inséparable du changement de pratiques et de l'engagement. Ce développement se produit dans et par l'action, avec et par les pairs, et il est lié à la construction de la pensée critique et de l'intelligence émotionnelle (Lameul, Peltier & Charlier, 2014). Ces auteures ajoutent que le développement professionnel permet d'articuler des connaissances théoriques et des savoirs pratiques. Sur ce plan, elles rejoignent Mukamurera (2014) pour qui la formation initiale à l'enseignement, alimentée par la théorie et la pratique, constitue la première phase du processus de développement professionnel.

Chez le futur enseignant, des transformations de l'identité professionnelle se produiront au fil de ses contacts avec les savoirs de sa profession. Des stratégies lui seront nécessaires pour faire face aux tensions entre l'identité réelle (vécue) et l'identité visée (Kaddouri, 1999) par les formateurs des milieux universitaires et scolaires. Au terme de la formation initiale à l'enseignement, l'étudiant est-il prêt à faire face aux conditions d'intégration professionnelle et aux nombreuses facettes de la tâche enseignante ? Devenu enseignant débutant, il devra prendre conscience des cadres de référence qui influencent ses prises de décision en fonction des nœuds de difficulté à défaire. Ses savoirs et ses compétences professionnels seront-ils suffisants ? Chacune des situations problématiques à affronter peut, à certaines conditions, représenter une occasion d'apprendre. Parmi celles-ci, figure la collaboration, souvent perçue comme un moyen de favoriser le développement professionnel des enseignants (Rasmy & Karsenti, 2017). Elle offre la possibilité de construire une appartenance à un groupe professionnel en soutenant la socialisation professionnelle; elle permet de rompre l'isolement susceptible de nuire au développement professionnel.

La formation initiale à l'enseignement prépare-t-elle à la socialisation professionnelle et au développement professionnel continu ? Il importe de connaître les facettes de la formation initiale qui contribuent à une insertion professionnelle harmonieuse. Les stages sont certainement l'une d'elles (Desbiens, Borges & Spallanziani, 2012), malgré qu'ils ne soient pas nécessairement l'instrument le plus puissant pour soutenir le développement professionnel des candidats à l'enseignement (Desbiens, Spallanziani, Vanderclayen & Beaudoin, 2018). D'autres dispositifs de formation sont sans doute appréciés et la présente recherche a permis d'en identifier.

3. Repères méthodologiques

L'atteinte des objectifs spécifiques a été possible en réalisant une recherche qualitative, compréhensive et interprétative (Savoie-Zajc, 2018) à laquelle des enseignants débutants ont participé en 2017-2018. La posture compréhensive nous a permis de « comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent [...] en rapport avec un contexte ou une situation » (Dumez, 2011, p. 48). Par son instrumentation, notre approche méthodologique se distingue de celles utilisées par d'autres chercheurs qui se penchent sur la préparation à l'insertion professionnelle en enseignement, comme le questionnaire écrit comportant une seule question englobante (Bernal Gonzalez *et al.*, 2018), le questionnaire donnant lieu à des données quantitatives (Sokal, Woloshyn & Funk-Unrau, 2013) de même que les écrits réflexifs (Liakopoulou, 2012). Les participants à ces recherches sont peu nombreux. Nous avons opté pour le questionnaire en ligne afin d'avoir accès à un grand nombre de répondants. Par ailleurs, afin de tenir une posture compréhensive, les questions font appel à des réponses comportant des données qualitatives. De plus, nous avons mené des entretiens individuels semi-dirigés avec des enseignants débutants ayant répondu au questionnaire. Le but était d'approfondir le sens de leurs réponses. Seuls les résultats obtenus par le questionnaire sont présentés ici.

3.1. Participants à la recherche

Pour rejoindre les répondants, nous avons sollicité toutes les commissions scolaires francophones québécoises afin de convenir d'une procédure pour l'envoi d'un message courriel qui incluait le lien vers le questionnaire et le formulaire de consentement². Les participants devaient être des enseignants débutants, formés dans une université québécoise et ayant accumulé cinq ans ou moins d'expérience en enseignement. Ils devaient avoir complété leur formation initiale et obtenu un brevet d'enseignement en 2012 ou au cours des années subséquentes.

Les répondants au questionnaire provenaient de 33 commissions scolaires, soit 55 % des 60 commissions scolaires francophones du Québec. Ces commissions scolaires sont réparties dans 15 des 17 régions administratives du territoire québécois. Parmi les répondants, 19 % enseignaient pour la première année, 20 % pour la deuxième ou la troisième année, 12 % pour la quatrième année, 22 % pour la cinquième année et 7 % n'ont pas répondu à la question. Ils ont complété leur formation initiale à l'enseignement dans 12 universités québécoises qui sont soumises à des prescriptions ministérielles générales qui orientent la formation vers la professionnalisation. Ils sont diplômés dans les spécialités suivantes : éducation préscolaire et enseignement primaire (37 %), adaptation scolaire (21%), univers social au secondaire (5 %) ; français au secondaire (5 %), éducation physique et à la santé (5 %), mathématiques au secondaire (4 %), science et technologie au secondaire (4 %), anglais langue seconde (5 %), français langue seconde (4 %), éthique et culture religieuse (1%) et autres (9 %). Durant la première année de leur insertion professionnelle, près de 50 % de ces enseignants débutants ont été affectés à de la suppléance³ occasionnelle de courte durée. Une faible proportion (9 %) a obtenu un contrat à temps plein. Au fil des ans, les contrats octroyés portaient sur une période de plus en plus longue, passant d'une durée de quelques mois à une durée d'une année scolaire. La situation s'est améliorée progressivement de sorte que 20 % d'entre eux détenaient un poste à temps plein dès leur troisième année d'expérience.

3.2. Instrument de collecte de données

Le questionnaire en ligne, élaboré et validé par les chercheuses, portait sur la préparation à l'insertion professionnelle offerte par le milieu universitaire et par le milieu scolaire au cours des quatre années de la formation initiale. Il comportait les parties suivantes : données factuelles, activités de préparation à l'insertion professionnelle en milieu scolaire et universitaire, besoins non comblés et améliorations souhaitées. Nous avons voulu identifier des besoins possiblement différents de ceux déjà révélés par Pelletier et Marzouk (2018) et Salazar Noguera et McCluskey (2017), concernant respectivement les aspects psychologiques et la compréhension des liens entre théorie et pratique. Également, nous souhaitions ajouter des connaissances quant aux améliorations souhaitées et mentionnées dans les travaux de Sokal, Woloshyn et Funk-Unrau (2013) et de

² Le certificat d'éthique de la recherche a été émis par l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

³ Signalons que cette situation correspond à ce qui a cours au Québec depuis plusieurs années. Avant l'obtention d'un poste permanent, les diplômés remplacent fréquemment les enseignants absents pour des périodes de temps variables. L'expression utilisée pour nommer ce travail précaire est la suppléance.

Grudnoff, Haigh et Mackisack (2016), à savoir se familiariser avec la classe inclusive et resserrer les liens entre milieux universitaire et scolaire.

Le questionnaire comportait des questions ouvertes, par exemple : mentionnez les activités proposées par l'université qui ont le mieux contribué à la préparation à la vie en classe et dans l'école, ainsi qu'à votre intégration dans le système scolaire. D'autres questions offraient un choix de réponses et le répondant était invité à ajouter des précisions. Ces précisions et les réponses aux questions ouvertes, généralement nombreuses, ont constitué le corpus des données qualitatives analysées. Étant donné le nombre élevé de répondants, soit 273, un très grand nombre de données ont été collectées.

3.3. Traitement et analyse des données qualitatives

Les données quantitatives collectées au moyen du questionnaire sont presque essentiellement des données factuelles. Elles ont été traitées par le logiciel utilisé pour la mise en ligne du questionnaire (Lime-Survey); il en résulte une analyse descriptive de ces données. Les données qualitatives obtenues par questionnaire ont fait l'objet d'une analyse de contenu inductive. L'analyse de contenu selon Van der Maren (1996) a été privilégiée ainsi que l'analyse de contenu inductive décrite par Blais et Martineau (2006). La préanalyse des données, c'est-à-dire la lecture flottante ainsi que la définition des unités de sens et la catégorisation, ont été suivies du codage. Des synthèses ont ensuite été rédigées. Les résultats obtenus sont le fruit de l'intercodage et de l'interanalyse exécutés par les chercheuses. L'accord interjuges a atteint 85 % pour le codage.

La catégorisation des données qualitatives est émergente. Notre analyse de contenu inductive met en évidence l'importance des conditions nécessaires à la professionnalisation et au développement professionnel en formation initiale à l'enseignement. En fonction de la question de recherche, relative à la préparation à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale, les propos formulés par les enseignants débutants se répartissent en deux volets. D'une part, des éléments de réponses se rapportent à des buts de la préparation à l'insertion professionnelle. Nous les avons rassemblés sous le vocable de la « préparation à » l'insertion. Il s'agit de la préparation à l'embauche, la préparation à la tâche enseignante et la préparation à la vie scolaire. D'autre part, des propos portent sur les outils pouvant préparer à l'insertion professionnelle. Ainsi sont regroupés les éléments de réponses relatifs à la « préparation par ». On y retrouve la préparation par les savoirs acquis et la préparation par les stages.

<i>Préparation à...</i>	L'embauche	Processus d'embauche
		Suppléance
	La tâche enseignante	Diversité et besoins des élèves
		Vie en classe
		Tâches connexes
		Ressources humaines
		Planification et organisation du travail enseignant
	La vie scolaire	Vie dans une école
		Enjeux sociaux
<i>Préparation par...</i>	Les savoirs acquis	Psychopédagogie
		Didactique
		Discipline à enseigner
	Les stages	Pédagogie
		Didactique
		Tâche enseignante et tâches connexes
		Diversité et besoins des élèves
		Liens avec l'équipe-école
		Ressources offertes

Tableau 1. Catégorisation émergente du processus d'analyse des données qualitatives

La préparation à l'embauche présente deux aspects : la préparation au processus d'embauche et à la suppléance. Le processus d'embauche comporte la procédure et le fonctionnement administratifs, l'entrevue d'embauche, les spécificités régionales et celles des commissions scolaires ainsi que la rédaction du curriculum vitae ou du portfolio professionnel. La catégorie réservée à la suppléance se rapporte à tout ce qui touche la suppléance, que ce soit à court, moyen ou long terme.

La préparation à la tâche enseignante se décline en plusieurs composantes spécifiques : la diversité des élèves, leurs besoins diversifiés et les problèmes inhérents, la vie en classe (incluant la gestion de classe), les tâches connexes à l'enseignement, les ressources humaines (intervenants scolaires), la planification et l'organisation du travail enseignant.

La préparation à la vie scolaire est subdivisée en deux. D'une part, elle concerne la vie dans une école, les relations au sein de l'équipe-école, les relations avec la direction d'établissement, les contacts avec les parents, la gestion de la commission scolaire ainsi que les liens entre l'université et le milieu scolaire. D'autre part, elle a trait aux enjeux sociaux de l'éducation et de la formation initiale à l'enseignement.

La préparation par les savoirs acquis réfère aux savoirs rattachés à la psychopédagogie, à la didactique et aux disciplines à enseigner. Les savoirs psychopédagogiques portent sur les élèves en difficulté, la gestion de classe, l'évaluation des apprentissages et la planification de l'enseignement.

La préparation par les stages comporte plusieurs composantes spécifiques : la pédagogie, la didactique, la tâche enseignante et les tâches connexes, la diversité et les besoins des élèves, les liens avec l'équipe-école ainsi que les ressources offertes. Le tableau suivant présente la catégorisation qui a émergé lors du processus d'analyse des données qualitatives pour illustrer les divers aspects de la préparation à l'insertion professionnelle.

4. Point de vue des enseignants débutants

Les résultats obtenus ont permis d'atteindre les trois objectifs spécifiques de la recherche : (1) identifier les activités offertes à l'université et en milieu scolaire qui favorisent la préparation à l'insertion professionnelle, (2) identifier les besoins non comblés ainsi que (3) les modalités et les dispositifs souhaitables. Avant de les présenter en fonction de la catégorisation des données qualitatives, exposée précédemment, nous dévoilons les résultats issus de la question de la recherche portant sur la satisfaction générale des répondants au regard de la préparation à l'insertion professionnelle durant la formation initiale à l'enseignement.

4.1. Niveau de satisfaction générale

Les répondants ont été questionnés à propos de leur satisfaction globale à l'égard de la formation initiale à l'enseignement. Dans le contexte d'une formation en alternance, à l'université et dans les écoles, il nous a semblé pertinent de connaître leur appréciation à l'égard de la préparation à l'insertion professionnelle par le milieu universitaire et par le milieu scolaire respectivement. Les résultats placent presque coude-à-coude les niveaux de satisfaction sur une échelle de 1 à 10, où 10 représente une satisfaction élevée. À la question « quel est votre niveau de satisfaction générale à l'égard de la préparation à l'insertion professionnelle que vous avez reçue pendant votre formation initiale dans le milieu scolaire »?, la moyenne des réponses est 5,25. À la même question au sujet de la préparation à l'insertion professionnelle reçue à l'université, la moyenne est de 4,74. Le niveau de satisfaction est donc situé au centre du continuum allant de « je suis nettement insatisfait » à « je suis vraiment satisfait ». Les résultats présentés dans les sections suivantes indiquent ce que les répondants ont considéré insatisfaisant et satisfaisant.

4.2. Préparation par les milieux universitaire et scolaire

Comme précisé précédemment, les réponses aux questions ouvertes du questionnaire ont permis de dégager cinq catégories liées à la préparation à l'insertion professionnelle pendant formation initiale. Cette section fera ressortir les aspects jugés positifs, les besoins non comblés ainsi que des suggestions d'amélioration, et ce, pour chacune des catégories : préparation à l'embauche, préparation à la tâche enseignante, préparation à la vie scolaire, préparation par les savoirs acquis et préparation par les stages. Les éléments dans chaque catégorie sont présentés en tenant compte de l'importance relative des idées partagées par les répondants.

4.2.1. Préparation à l'embauche

Tous les enseignants débutants ayant répondu au questionnaire en ligne font état de leur appréciation au regard des activités leur ayant permis d'obtenir des informations utiles sur le processus d'embauche de leur futur milieu de travail. Certains citent spécifiquement des activités comme les salons de l'emploi en éducation ou les journées carrière. Ce fut l'occasion pour eux de connaître les commissions scolaires et leurs services, de rencontrer des personnes ressources et de poser des questions. Aussi, les conférences de représentants du milieu scolaire dans le cadre des cours semblent susciter l'intérêt des étudiants, qu'il s'agisse d'un représentant d'un

syndicat d'enseignants, qui a permis de mieux comprendre l'attribution des contrats, d'un conseiller en ressources humaines ou d'une direction d'école. Bien que moins répandue comme activité préparatoire, la préparation à l'entrevue d'embauche est également signalée. De plus, l'accompagnement dans l'élaboration du curriculum vitae (CV) ou dans la création d'un portfolio professionnel ressort comme étant un élément positif de la préparation à l'insertion professionnelle : « La création du portfolio, mais surtout la simulation d'entrevue ont pu nous donner une idée de ce qu'on allait vivre » (PA, emb, ent, cv, 88⁴).

Malgré que plusieurs aspects positifs soient mentionnés par certains répondants, une majorité d'entre eux ont énoncé des besoins qui n'ont pas été comblés par la formation initiale. Entre autres, ils déplorent le manque d'informations pour bien se préparer à leur insertion professionnelle. Conscients que chaque commission scolaire possède son propre système d'embauche, plusieurs soulèvent le fait que les informations reçues sont très générales et peu adaptées à la réalité de leur commission scolaire d'attache ou à celles situées en régions éloignées : « Je trouve qu'ils ne nous donnent pas assez d'informations quant aux procédures d'embauche et aux vraies réalités de chacune des commissions scolaires » (PA, emb, pro, cs, 63). Les répondants affirment leur besoin de mieux connaître les règles relatives aux listes de priorité, l'attribution des contrats, la permanence ou l'assurance chômage : « Il serait très utile d'informer les étudiants sur ce qui se passe après l'embauche comme : les possibilités d'emploi, les endroits où on peut trouver de l'information (Internet, syndicat, ressources humaines, etc), la façon dont fonctionnent les listes d'ancienneté et de priorité, les droits qu'ils ont, etc. » (PA, emb, fonc, 57). Ils auraient souhaité être mieux renseignés sur les conditions difficiles qui les attendent au cours des premières années de pratique. Ils se disent non préparés à la précarité d'emploi, aux difficultés inhérentes à ce statut et aux droits des enseignants dans ce contexte : « Je n'ai pas été préparée à la réalité de l'enseignement précaire ni au fait que je pourrais me retrouver à enseigner une matière dans laquelle je n'étais pas spécialisé » (PA, emb, fonc, 43). Un grand nombre de répondants ont exprimé un besoin quant à la préparation à la suppléance. Le remplacement des enseignants absents représente une réalité à laquelle ils sont confrontés en début de carrière et même pendant leur formation initiale. Au final, les enseignants débutants s'entendent pour mentionner que la formation initiale ne traite pas suffisamment de la préparation à l'embauche : « Nous sommes préparés pour être dans une classe, mais nous ne sommes pas guidés pour les étapes avant! » (PA, emb, pro, 106).

Interrogés sur les améliorations qui pourraient être apportées afin de mieux préparer à l'insertion professionnelle, les enseignants débutants suggèrent l'ajout d'activités, surtout durant la dernière année de leur formation. Il en va ainsi pour la préparation à l'entrevue : « Je sais que quelques universités offrent un cours pour créer le CV professionnel et donne des outils pour le faire. Ceci devrait être offert dans toutes les universités du Québec » (PA, emb, cv, 65). En complément à cette idée, les répondants vont jusqu'à proposer qu'un service de *coaching* soit instauré pour aider les étudiants à se préparer à établir les premiers contacts avec les employeurs. En lien avec la suppléance, il est suggéré que du temps y soit consacré lors de la formation initiale : « C'est un vrai travail et non seulement ça, mais c'est le premier qu'on occupe et c'est également celui qui va déterminer si on reste dans la profession ou si on la quitte. [...] » (PA, sup, 70). Selon les répondants, la suppléance devrait être abordée dans les cours, notamment celui portant sur la gestion de classe. Terminer la formation avec différents outils à mettre en œuvre en contexte de suppléance serait une piste d'amélioration pour la formation initiale.

4.2.2. Préparation à la tâche enseignante

De nombreux commentaires des enseignants débutants se rapportent à la tâche enseignante. Parmi les aspects positifs, il ressort que la formation initiale permet globalement d'apprendre à enseigner et à faire face au métier en toute autonomie : « Nous avons tout de même une bonne idée de ce que nous aurons à faire et ils nous apprennent à devenir autonomes et nous donnent des outils de départ pour enseigner et être fonctionnel » (PA, tens, 49). Cette appréciation est aussi exprimée par un autre répondant : « Il y a eu une bonne préparation à l'égard de l'enseignement et de ce qui se passe en classe » (PA, tens, viec, 37).

Par ailleurs, des besoins ne sont pas comblés par la formation initiale. Les répondants auraient apprécié être mieux outillés pour faire face plus spécifiquement aux conditions du travail enseignant : « Nous ne sommes pas assez préparés à notre insertion sur le marché du travail et à tous les défis qui peuvent se présenter à nous et à l'ensemble des tâches dont nous sommes responsables en tant qu'enseignant » (PA, tens, tacc, 112). Par

⁴ Dans ce code, *PA* correspond à la « préparation à », *emb* à processus d'embauche, *ent* et *cv* à entrevue et curriculum vitae respectivement. Finalement, le numéro 88 est celui que le logiciel Lime-Survey attribue à la réponse.

exemple, ils déplorent que certains aspects de la profession ne soient pas ou peu abordés, comme l'utilisation d'un logiciel pour la gestion des notes ou la confection des bulletins. Selon certains répondants, la formation initiale ne couvre pas suffisamment toutes les tâches afférentes à l'enseignement : « La charge de travail sur le terrain est incalculable vue de l'extérieur, les tâches connexes ne sont pas abordées » (PA, tens, tacc, 88). La relation avec les élèves est un autre aspect pour lequel les enseignants débutants ne se sentent pas suffisamment formés. Plus précisément, l'hétérogénéité des classes représente un défi, étant donné les difficultés à répondre adéquatement aux besoins diversifiés des élèves notamment ceux ayant des besoins particuliers : « Nous avons des classes incluant des troubles de comportements, des troubles du spectre de l'autisme et des élèves ayant des psychopathologies. On ne nous enseigne pas comment enseigner à ces élèves lors de la formation initiale. Pourtant, ces élèves se retrouvent dans nos classes » (PA, tens, besé, 71). D'autres, en raison de la composition des classes actuelles, réclament une formation en adaptation scolaire : « Tous les profs devraient suivre des cours d'adaptation scolaire. [...] Nous ne sommes pas formés pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage » (PA, tens, divé, 31). Des enseignants en adaptation scolaire, quant à eux, veulent être aptes à travailler avec les diverses populations d'élèves, car ils se voient offrir des contrats dans des contextes pour lesquels ils n'ont pas ou ont peu été préparés durant la formation : « Nous arrivons donc avec un contrat et aucune formation » (PA, tens, viec, 77). Également, la planification demeure une lacune de la formation pour plusieurs. En outre, la planification à long terme, réalisée sans l'aide d'un enseignant associé, constitue une énigme pour la plupart des enseignants débutants : « On nous enseigne comment faire des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ), mais on ne nous aide pas à les situer dans le calendrier scolaire » (PA, tens, plan, 71). Les répondants déplorent de ne pas avoir appris à planifier leur contenu sur une année complète : « On ne nous explique pas comment construire une planification annuelle. On se retrouve désemparé devant l'ampleur de la tâche organisationnelle de planification » (PA, tens, orgt, 71).

Les enseignants débutants ont formulé des suggestions pour améliorer le rôle de la formation initiale dans la préparation à leur insertion professionnelle, en mentionnant globalement qu'elle devrait être plus axée sur la pratique : « Être plus concret et donner un sens aux cours. Augmenter le niveau de pratique. Faire des observations en classe en dehors des stages. » (PA, tens, viec, 55). D'autres idées du même ordre sont apportées, comme celle d'apprendre par le biais d'un plus grand nombre de mises en situation et d'études de cas. Les participants à la recherche suggèrent également de pouvoir suivre des cours dans les écoles ou encore ils demandent la création d'un cours de méthodologie de la tâche enseignante qui, entre autres, permettrait de préparer à la première année d'insertion professionnelle. Parce qu'ils trouvent les cours trop théoriques, ils auraient apprécié voir davantage l'enseignement à travers des situations concrètes et liées aux tâches connexes : « Je trouve que nous n'avons pas eu suffisamment de cours sur l'explication des tâches connexes (élaboration de sa tâche, intégration dans les comités, etc.) » (PA, tens, tacc, 72). De plus, étant donné la complexité de la tâche enseignante, l'ajout d'une formation sur la gestion du stress est considéré nécessaire. Par ailleurs, entendre des représentants du milieu scolaire dès le début de la formation permettrait de mieux connaître les différentes facettes de la profession. Les enseignants débutants ayant participé à cette recherche revendiquent une présence fréquente dans les écoles : « Les étudiants en enseignement pourraient assister un enseignant à raison d'une journée par semaine par exemple, et ce, tout au long de leur formation. Le métier s'apprend avec l'expérience » (PA, tens, viec, tacc, 27). Pour que la formation soit plus près de la réalité, ils recommandent que les cours soient dispensés en plus grande proportion par des personnes qui ont été ou qui sont enseignants au primaire ou au secondaire. Certains affirment que les professeurs d'université devraient tous avoir acquis de l'expérience en milieu scolaire avant d'enseigner aux futurs enseignants. Finalement, des répondants se sont prononcés sur les critères d'admission au baccalauréat en enseignement en réclamant le rehaussement des exigences : « Accepter moins de candidats dans les cohortes, privilégier la qualité à la quantité » (PA, viec, enjso, 5).

4.2.3. Préparation à la vie scolaire

Outre les stages qui se rapprochent le plus de la réalité scolaire et qui s'avèrent le dispositif le plus apprécié, la formation ne semble pas répondre adéquatement aux besoins des futurs enseignants quant à leur préparation à la vie scolaire. Très peu de commentaires positifs ressortent à cet égard. Les aspects administratifs qui cohabitent dans la profession avec la tâche d'enseignement apparaissent lacunaires : « J'étais prête à entrer dans le milieu scolaire pour enseigner, mais je ne connaissais pas comment fonctionnait la bureaucratie qui l'entoure » (PA, viec, gescs, 81). Un participant déclare que son insertion dans la profession lui a fait peur, ne sachant pas à quoi s'attendre. Un autre laisse entendre que les informations d'ordre administratif peuvent toujours être obtenues de manière informelle, mais il se dit peu informé et désavantagé comparativement à ses pairs qui avaient des amis ou des proches en enseignement.

Les enseignants débutants s'entendent pour déclarer qu'il y a un écart entre les contenus universitaires liés à la vie scolaire et la réalité du terrain. Parmi eux, deux répondants témoignent : « [Le] contenu [est] souvent en décalage par rapport à la réalité dans les milieux scolaires. Aucun pont n'est fait entre l'université et la commission scolaire » (PA, viéc, unsc, 134); « On met l'emphase sur les théories pédagogiques plutôt que sur les contraintes réalistes dans les écoles et leur commission scolaire » (PA, viéc, vr, gescs, 112). Un troisième exprime sa vision de l'école actuelle : « Des élèves en difficulté d'apprentissage, on en retrouve de plus en plus dans les classes (PA, viéc, enjs, 35). Les répondants revendiquent une formation plus concrète et adaptée à la vie scolaire : « aucun cours ou stage ne nous prépare vraiment à fonctionner dans une école » (PA, viéc, vré, 111). Ils considèrent que la vie scolaire est une facette négligée dans la préparation à la profession : « Je trouve qu'il y a très peu d'informations qui sont données à propos du travail dans les écoles. On nous parle de programmes et de moyens d'enseignement, mais on oublie souvent le côté humain rattaché au travail d'enseignant » (PA, viéc, relé, relé, 77).

Au final, l'arrimage entre les milieux scolaire et universitaire semble difficile à percevoir pour les enseignants débutants : « Le lien entre l'université et les différents milieux est trop mince » (PA, viéc, unsc, 90). Il est suggéré que l'accueil d'acteurs du milieu de la pratique soit plus répandu afin de mieux faire connaître les différents aspects de la vie scolaire : « des représentants de syndicats pour parler de leur rôle (PA, viéc, relsy, 28), des directeurs d'école pour parler du fonctionnement d'un établissement scolaire, pour parler des comités intrainstitutionnels, des tâches des enseignants, des conseils d'établissement, etc.) » (PA, viéc, reldi, 28). Les participants à la recherche recommandent aussi d'inviter divers intervenants scolaires (psychoéducateur, éducateur spécialisé, orthopédagogue,...), pour avoir une meilleure connaissance des rôles de chacun au sein d'une école. Ils auraient voulu aussi avoir l'occasion de rencontrer des parents pour les entendre parler de leurs expériences avec le milieu scolaire. En somme, ils pensent que la préparation à l'insertion dans la profession serait plus satisfaisante si elle incluait un rapprochement plus intense avec la véritable vie professionnelle.

4.2.4. Préparation par les savoirs acquis

Les enseignants débutants ont émis des commentaires positifs à propos de l'acquisition des savoirs en formation initiale. L'un d'eux écrit : « Je considère que l'université donne les bons fondements théoriques de la pratique enseignante » (PP, sav, 35). De nombreux enseignants débutants interrogés ont souligné la pertinence des cours et le fait que la formation les a rendus aptes à enseigner. Il est mentionné que plusieurs cours sur les normes et modalités, les lois, les théories de l'éducation, l'évaluation, la différenciation pédagogique ainsi que les laboratoires d'enseignement ont été utiles.

Si plusieurs cours sont jugés pertinents, il ressort en revanche que d'autres le sont moins. Un répondant déclare : « Certains cours théoriques n'ont aucun rapport avec la réalité qu'on vit dans les écoles. Tandis que d'autres cours, qui sont vraiment nécessaires (l'évaluation, entre autres) ne sont donnés qu'une seule fois pendant quatre ans » (PP, sav, psped, éval, 97). La redondance de certains cours est relevée ainsi que le manque de cours dans certains domaines. Les plus souvent cités sont ceux visant l'enseignement aux élèves ayant des besoins particuliers et la gestion de classe : « Je trouve que nous n'avons pas assez eu de cours sur la gestion de classe et sur les élèves EHDAA⁵ » (PP, sav, psped, édi, 98). Les enseignants débutants se sentent peu compétents pour composer adéquatement avec ceux ayant un trouble du comportement : « Qu'on nous outille pour faire face aux problèmes de comportement qui nous épuisent et nous font quitter » (PP, sav, psped, édi, 104).

Afin d'améliorer la formation initiale, les participants suggèrent l'ajout de certains cours. Pour plusieurs, la formation devrait comporter plus de cours de didactique ou portant sur leur spécialisation ou leur discipline : « Faire du français si on doit enseigner le français » (PP, sav, did, disc, 93). L'un des répondants demande de « recentrer la formation initiale sur la formation en didactique » (PP, sav, did, 105). D'autres recommandent de renforcer les contenus disciplinaires : « Plus de cours en savoirs essentiels en lien avec la matière à enseigner » (PP, sav, disc, 92). En plus de demander l'ajout de cours en psychopédagogie (sur l'enseignement aux élèves ayant des besoins particuliers et la différenciation pédagogique, la gestion de classe, l'évaluation des apprentissages), en didactique ainsi que des cours sur les contenus disciplinaires, les répondants réclament une meilleure formation en français : « Certaines de mes collègues font tellement de fautes, à l'oral comme à l'écrit, que je me demande comment elles vont pouvoir enseigner » (PP, sav, fra, 72).

⁵ Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA).

Également, les répondants pensent que les cours devraient mieux outiller les finissants pour qu'ils connaissent de nombreuses activités d'enseignement et d'apprentissage à réinvestir en classe : « Le programme devrait mener à un portfolio de base permettant d'avoir une variété d'activités en lien avec le programme » (PP, sav, psped, did, 64).

Comme mentionné précédemment, les répondants soulèvent le fait qu'ils n'ont pas acquis suffisamment de connaissances quant au travail de planification. Ils suggèrent d'ajouter un cours afin de les aider à mieux réaliser la planification mensuelle et annuelle. Ils croient important de « mettre davantage en contexte et dans le concret ce qui a trait à la planification à long terme » (PP, sav, psped, plan, 94). L'un écrit : « L'apprentissage de la planification à long terme repose uniquement sur les épaules des enseignants associés » (PP, sav, psped, plan, 4) qui prennent en charge en tout ou en partie, même pendant le stage de longue durée, cet aspect du travail. Par ailleurs, il est ressorti que la durée de la formation pourrait être moins longue. Certains enseignants débutants considèrent que le baccalauréat de quatre ans laisse place à des redondances et que certains cours ne permettent pas de faire de nouveaux apprentissages significatifs : « Ne pas le faire sur quatre ans, c'est trop long. Certains cours sont tellement identiques, qu'on a l'impression de vraiment perdre notre temps » (PP, sav, 93).

4.2.5. Préparation par les stages

Selon les répondants, les stages constituent le dispositif de formation le plus formateur, celui qui prépare le mieux à l'insertion professionnelle : « Les stages sont très enrichissants et nous permettent de se préparer à l'insertion professionnelle [...] le milieu scolaire nous sensibilise dès les stages durant la formation initiale à la réalité du milieu scolaire et nous présente les ressources disponibles » (PP, sta, ress, 115). Le dernier stage, principalement, se rapproche du travail réel d'un enseignant puisque le stagiaire prend la charge complète de la tâche de son enseignant associé. Aux dires des répondants, les stages permettent d'apprendre à s'organiser, à mettre en œuvre les routines et les différentes composantes de la gestion de classe ainsi que de développer les compétences relatives à la planification, l'adaptation de l'enseignement aux besoins des élèves et l'évaluation des apprentissages. La participation aux différents comités d'école ou à des projets ainsi que les rencontres avec la direction sont des activités appréciées et considérées formatrices. De plus, certains enseignants associés deviennent des personnes ressources pour les enseignants lors de leur insertion professionnelle.

Toutefois, selon certains, les stages préparent à l'insertion professionnelle jusqu'à un certain point seulement. Ils ne semblent pas atteindre totalement leur but : « Nous vivons des stages intenses, mais ne voyons qu'une toute petite partie de l'enseignement » (PP, sta, vré, 98) ou encore : « Les stages ne reflètent pas la réalité quotidienne de l'enseignant » (PP, sta, tens, tacc, 10).

En étant dans la classe de leur enseignant associé, les stagiaires sont conscients qu'ils apprennent à exercer la profession avec un filet de sécurité et qu'ils n'ont pas l'opportunité de réaliser toutes les tâches inhérentes à l'enseignement : « Mon enseignante associée prenait encore en charge plusieurs éléments (notamment la préparation des sorties, la préparation des bulletins) » (PP, sta, tacc, 148). Certains moments de la vie de classe et du calendrier scolaire restent peu connus des stagiaires : « J'aurais préféré faire une année de stage complète afin de voir ce qu'est un début et une fin d'année » (PP, sta, vré, 52). Par ailleurs, les conditions de stage contrastent avec celles des contrats obtenus à la sortie de l'université : « Les stages nous préparent à moitié à la réalité que nous allons vivre, car ils nous préparent à une stabilité » (PP, sta, emb, 128). Ainsi, la réalité d'une classe est tout autre : les enseignants amorcent souvent leur carrière sans avoir pu expérimenter en stage l'ensemble de la tâche d'un enseignant. De plus, les débuts de carrière en situation de précarité retardent souvent le moment où ils pourront effectuer un réinvestissement des connaissances acquises au cours de leur formation initiale : « Nous sortons et nous avons rarement une classe à nous où il est possible d'appliquer la belle théorie vue à l'université, les principes de gestion de classe, le développement d'un lien d'attachement sécurisant, etc. » (PP, sta, ped, 128). Une autre limite des stages est mentionnée : ceux-ci ne préparent pas au contexte de la suppléance alors que celle-ci est la principale porte d'accès au travail.

Les répondants ont émis des idées pour que les stages puissent mieux préparer à s'insérer dans la profession. D'abord, il est proposé d'allonger la durée des stages, d'offrir plus de présences dans les écoles, et ce, dans des milieux variés. Ensuite, un meilleur suivi de la part des enseignants associés et des superviseurs est revendiqué. Finalement, les participants recommandent d'éviter de surcharger les étudiants pendant les stages, c'est-à-dire de réduire le nombre de travaux demandés par les superviseurs universitaires et précisent également que les stages devraient être rémunérés : « Alléger la charge des étudiants lors de ces stages et/ou rendre ces stages rémunérés » (PP, sta, 8).

5. Interprétation des résultats

Les résultats sont interprétés à la lumière des repères théoriques sur lesquels s'appuie notre investigation, soit la professionnalisation et le développement professionnel. Cette section est divisée en trois parties : une préparation à améliorer, à quoi préparer et par quoi préparer. Notre interprétation réfère aux aspects de la préparation à l'insertion professionnelle issus de l'analyse des données : préparation à l'embauche, préparation à la tâche enseignante, préparation à la vie scolaire, préparation par les savoirs acquis, préparation par les stages.

5.1. Une préparation à améliorer

L'analyse des données a mené à distinguer la préparation à l'insertion professionnelle de la préparation *par* les savoirs acquis et *par* les stages. Il appert que des activités et des contenus de formation pourraient mieux préparer à l'embauche, à la tâche enseignante et à la vie scolaire. Les enseignants débutants auraient aussi souhaité avoir été mieux préparés *par* les savoirs acquis et *par* les stages. Devant leur insatisfaction, il y a lieu de se demander si des participants à cette recherche se sont réellement investis dans leur formation ou s'ils ont maintenu un rapport utilitariste aux savoirs.

5.1.1. Préparation « à »

Au final, à quoi la formation initiale devrait-elle préparer ? Il ressort clairement de l'analyse des données que des difficultés sont liées à la complexité du travail *sur* et *avec* des humains (Tardif, 2018). La formation semble préparer à des tâches stables liées à un domaine de formation alors qu'en réalité les enseignants débutants accèdent à la profession par la suppléance et vivent la précarité d'emploi. La relation avec les élèves, particulièrement dans la gestion des problèmes de comportement, « épuise » les enseignants débutants et « fait quitter » la profession. Si le manque de préparation à l'insertion professionnelle ressort, il faut souligner que certains aspects auxquels la préparation se rapporte nous interpellent particulièrement. Après quatre années d'études universitaires, plusieurs enseignants débutants sont contraints d'accepter des tâches dans des domaines autres que celui de leur formation. En suppléance, ils sont en continuelle adaptation à ce qui est nouveau pour eux, et ce, sans statut officiellement reconnu. Dans un pareil contexte, ils n'ont pas tous les outils pour défaire les nœuds de difficulté des situations problématiques rencontrées en utilisant de manière pertinente leurs récentes connaissances acquises en formation initiale et pour poursuivre leur développement professionnel dans des conditions favorables.

5.1.2. Préparation « par »

La formation initiale à l'enseignement est considérée comme la première phase du processus de développement professionnel (Mukamurera, 2014). Cette formation est partagée entre les milieux universitaire et scolaire. Plusieurs suggestions ont été énoncées par les participants à cette recherche pour améliorer la formation initiale à l'enseignement en vue de mieux préparer à l'insertion professionnelle. Il découle de nos données que la préparation s'effectue *par* l'acquisition des savoirs et *par* les stages. Il ressort que les cours universitaires préparent à enseigner, mais moins aux diverses facettes du rôle d'un enseignant. Les cours disciplinaires et de psychopédagogie sont jugés utiles et devraient occuper une plus grande place dans l'offre des cours. Les stages demeurent le point d'ancrage de la formation. Ils sont particulièrement appréciés par les répondants à un point tel qu'ils en veulent davantage. Les dispositifs de formation pratique, comme les études de cas, la résolution de problème et les laboratoires, comptent parmi les meilleurs pour préparer les futurs enseignants à leur profession.

5.2. À quoi préparer ?

Les participants à la recherche laissent entendre que les dispositifs de formation initiale, dans le milieu universitaire et dans le milieu scolaire, ne les ont pas adéquatement préparés à l'insertion professionnelle. Il y aurait possiblement lieu de revoir la préparation à l'embauche, à la tâche enseignante et à la vie scolaire. Par ailleurs, on peut se demander si la formation doit impérativement servir l'insertion professionnelle et la réponse aux besoins du marché du travail (Bourdoncle, 2000).

5.2.1. Préparation à l'embauche

Les données de cette recherche mettent en évidence que les enseignants débutants se sentent peu ou pas préparés à l'entrée dans la profession, que ce soit au regard des différentes étapes du processus d'embauche ou des conditions de travail dans lesquelles ils sont placés. Entre autres, ils sont déstabilisés par la précarité

d'emploi et le contexte périlleux de la suppléance. Forcés de s'adapter à de nouveaux milieux, des élèves et des contenus d'enseignement parfois différents de ceux pour lesquels ils ont été préparés lors de leur formation, ils peinent à renforcer leur identité professionnelle et à ajuster leur posture d'enseignant que Deschryver et Lameul (2016) situent dans le cadre du développement professionnel. En contexte de suppléance, ils ne peuvent s'engager véritablement dans leur profession. En étant balancés d'un milieu à l'autre, sans avoir le temps de se préparer, ils ne peuvent se sentir compétents ni intégrés à une équipe-école, ce qui entrave leur socialisation professionnelle. Ainsi, le développement professionnel continu ainsi que la consolidation des savoirs et des compétences des enseignants débutants sont compromis. De plus, la suppléance tend à isoler les enseignants débutants et nuit à la création d'un sentiment d'appartenance à leur groupe professionnel. Selon Rasmy et Karsenti (2017), un tel sentiment pourrait les pousser à s'engager sur la voie de l'entraide, de la solidarité et de l'engagement professionnel. De surcroît, ils n'accèdent pas au véritable statut professionnel d'enseignant et ne se sentent pas valorisés professionnellement. Cela nous amène à pousser la réflexion encore plus loin à propos de la valorisation de la profession enseignante dans la société québécoise. Les besoins de développement professionnel des enseignants débutants pourraient-ils être mieux pris en compte dans l'attribution des tâches en début de carrière, de manière à leur permettre de s'appropriier plus graduellement tous les volets du métier ? De surcroît, un accès mieux encadré au statut d'enseignant pourrait avoir des répercussions positives sur l'attraction des enseignants envers cette profession qui a perdu de son lustre, mais également sur la persévérance et la rétention de son personnel enseignant.

5.2.2. Préparation à la tâche enseignante

Nos résultats confirment les affirmations de certains chercheurs. Les changements sociétaux ayant imposé la professionnalisation de l'enseignement se répercutent dans l'école et dans la tâche enseignante, rendant celle-ci de plus en plus complexe, comme le soulignent Boussard, Demazière et Milburn (2010). Les enseignants débutants considèrent qu'ils ne sont pas suffisamment préparés à affronter les réalités de cette lourde tâche ni à la demande dénoncée par Bourdoncle (2000) d'être performant et efficace au regard des besoins du marché du travail. En outre, ils se sentent peu compétents pour adapter leur enseignement à la diversité et aux besoins des élèves, plus spécifiquement ceux ayant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation qui, par ailleurs, se trouvent de plus en plus nombreux dans les classes dites ordinaires. Ainsi, la tâche enseignante ne serait pas celle pour laquelle ils ont été formés. Comment pourraient-ils ne pas être surpris face au nombre de tâches connexes à prendre en charge en plus de l'enseignement ? Les stages apparaissent comme le dispositif le plus propice pour faire cet apprentissage, mais ils ne peuvent pas combler le besoin de comprendre la logique professionnelle, ses valeurs et ses normes (Jorro & De Ketele, 2011). Il semble aussi qu'un travail d'arrimage soit nécessaire entre les milieux scolaire et universitaire, de manière à ce que chacun soit pleinement conscient du travail de l'autre et de la formation, pratique et théorique, dispensée dans chacun des milieux. En effet, pour rendre la préparation à la tâche enseignante plus signifiante et authentique, il importe de favoriser à la fois un réinvestissement des notions apprises à l'université dans la pratique en milieu scolaire et la mobilisation des savoirs expérientiels dans les cours à l'université.

5.2.3. Préparation à la vie scolaire

Selon les réponses des participants à la recherche, la formation initiale ne favorise pas la socialisation professionnelle. Malgré le minimum de 700 heures de stage, les enseignants débutants proposent de passer encore plus de temps dans les écoles pendant leur formation initiale. Être en contact avec de futurs collègues peut en effet soutenir l'adoption de stratégies pour faire face aux tensions entre l'identité imaginée et l'identité réelle d'un enseignant (Kaddouri, 1999), l'identité professionnelle se produisant avec et par les pairs (Deschayer & Lamul, 2016). En considération de ce qui précède, pourquoi ne pas offrir plus d'occasions d'apprentissage susceptibles de soutenir la socialisation professionnelle (Rasmy & Karsenti, 2017) ? Certes, des initiatives de collaboration peuvent avoir cours dans certains milieux. Par exemple, des intervenants du milieu scolaire sont invités à présenter des conférences à l'université dans le cadre de cours ou de séminaires. (Dufour, Portelance, Pellerin & Boisvert, 2018). Or, en raison des lacunes déclarées en ce qui a trait à la préparation à la vie scolaire, une formalisation de ce type de dispositif mériterait d'être envisagée.

5.3. Par quoi préparer ?

Il semble que les dispositifs de formation n'ont pas répondu de manière satisfaisante aux besoins des enseignants débutants qui ont participé à la recherche. Comment rendre ces dispositifs encore plus signifiants et formateurs ?

5.3.1. Préparation par les savoirs acquis

Les enseignants débutants interrogés ont exprimé plusieurs besoins non comblés par la formation initiale professionnalisante. Celle-ci vise à former des enseignants capables de s'adapter aux contextes diversifiés (Jorro, 2014). Or, l'un des besoins le plus souvent mentionné est de pouvoir adapter son enseignement aux besoins éducatifs des élèves rassemblés dans des classes hétérogènes. De plus, les enseignants débutants recommandent une formation plus soutenue quant aux contenus disciplinaires et à la didactique, de même qu'en psychopédagogie. Ainsi, la formation initiale pourrait être améliorée afin d'enrichir le « savoir enseignant » qui, selon Tardif et Lessard (2000), caractérise le statut professionnel de l'enseignant. Les programmes de formation initiale pourraient être améliorés par la mise en œuvre d'une véritable approche professionnelle du futur enseignant, évitant les redondances et comblant les manques dénoncés par les participants à la recherche présentée ici. Rassembler tous les professeurs et les chargés de cours dans la réalisation d'un tel projet est déjà en cours dans toutes les universités, bien qu'une véritable approche-programme s'avère toujours un défi, à cause notamment des contraintes de temps et de disponibilité. En révélant des besoins de formation non comblés, les résultats présentés ici pourront guider les échanges et les réflexions des équipes-programmes.

5.3.2. Préparation par les stages

L'appréciation des stages par les enseignants débutants rejoint les conclusions de Desbiens, Spallanzani, Vanderleyen et Beaudoin (2018) et nous incite à affirmer que les stages ne sont pas nécessairement l'instrument le plus puissant pour assurer le développement professionnel des futurs enseignants. Comme mentionné, les enseignants débutants soulignent l'insuffisance de connaissances à propos de la tâche enseignante ainsi que le manque de lien entre les cours et la réalité du terrain. L'accompagnement en stage par le superviseur et l'enseignant associé est fondamental dans l'établissement de ces liens. Or, ces deux formateurs sont-ils en mesure de soutenir le stagiaire sur ce plan? À cet égard, nous croyons qu'ils devraient pouvoir participer conjointement à des activités de formation en vue d'harmoniser leur accompagnement vers un but commun : le développement professionnel du futur enseignant dans l'articulation des connaissances théoriques et des savoirs pratiques. Par ailleurs, le développement professionnel étant ancré dans l'expérience et se produisant dans et par l'action, comme l'affirment Lameul, Peltier et Charlier (2014), les stages demeurent un instrument clé de la professionnalisation et d'une insertion réussie. Pour qu'ils le soient davantage, la formation des superviseurs et des enseignants associés est essentielle et devrait être obligatoire. Celle-ci devrait permettre de mieux les outiller pour soutenir le développement professionnel des futurs enseignants. Des formations existent, mais elles ne sont pas obligatoires.

6. Conclusion

Conformément aux objectifs ciblés et selon l'analyse des données collectées auprès des enseignants débutants, cette recherche a permis d'identifier des activités, offertes à l'université et en milieu scolaire, qui favorisent la préparation à l'insertion professionnelle. Elle a aussi permis de cibler des besoins non comblés ainsi que des modalités et des dispositifs de formation dont les enseignants débutants auraient souhaité bénéficier avant leur entrée dans la profession. Nos résultats confirment, mais surtout complètent en les précisant, les affirmations de Salazar Noguera et McCluskey (2017) et de Brault-Labbé *et al.*, (2013) quant au manque de préparation à l'insertion professionnelle en enseignement.

Étant donné les liens étroits entre la préparation à l'insertion professionnelle et le développement de l'identité professionnelle, la pertinence scientifique de cette recherche réside dans l'amélioration des connaissances sur le développement professionnel des enseignants. Elle réside aussi dans une compréhension plus approfondie de la préparation à l'insertion professionnelle. Une contribution majeure de cette recherche est l'émergence d'une catégorisation des aspects de la préparation à l'insertion professionnelle. Celle-ci pourra servir de cadre d'analyse pour d'autres chercheurs.

Les modifications souhaitées par les enseignants débutants, révélées dans les résultats présentés, font ressortir la pertinence sociale de la recherche. Ces derniers ont mis en évidence les besoins non comblés par la formation et ont proposé des pistes d'amélioration qu'il importe de porter à l'attention des acteurs impliqués dans la formation initiale à l'enseignement qu'ils soient à l'université ou dans les milieux scolaires.

Mentionnons que les résultats ne représentent pas le point de vue de l'ensemble des enseignants débutants des 60 commissions scolaires francophones du Québec puisque les 273 répondants proviennent de 33 d'entre elles. De plus, bien que les données collectées reflètent les perceptions des participants quant à la formation initiale qu'ils ont reçue, il importe de considérer celles-ci comme le point de départ d'une réflexion collective sur

les liens entre la formation initiale en enseignement et l'insertion professionnelle. En revanche, ces perceptions doivent être nuancées. De nombreux efforts ont déjà été fournis au cours des dernières décennies par les milieux universitaire et scolaire, ce qui a assurément amélioré la préparation à l'exercice de la profession. Il n'en demeure pas moins que la formation initiale ne pourra jamais préparer à toutes les réalités complexes de la profession, d'où l'importance des activités de soutien à l'insertion professionnelle.

Il serait pertinent d'approfondir les connaissances à propos des améliorations les plus souvent suggérées par les enseignants débutants. Celles-ci concernent l'enseignement aux élèves ayant des besoins particuliers et la gestion de classe ainsi que la connaissance de la tâche dont plusieurs aspects sont découverts uniquement dans le contexte réel de l'exercice professionnel. D'autres recherches pourraient se pencher sur la préparation à la socialisation professionnelle.

Finalement, les répondants demandent d'être mieux préparés à la suppléance. Face à cette demande, il convient avant tout de dénoncer la situation de précarité qui prédomine en début de carrière. Également, il faut condamner les conditions de travail des enseignants débutants qui se voient trop souvent attribuer des tâches délaissées par les enseignants d'expérience (Mukamurera, 2014).

À partir de ces résultats, des recommandations peuvent être adressées aux institutions et aux acteurs universitaires et scolaires en vue de resserrer les liens entre la formation initiale et l'insertion professionnelle. Ces recommandations concernent notamment l'amélioration de la collaboration entre ces milieux partenaires dans la formation des futurs enseignants ainsi que le renforcement de la préparation à l'insertion dès le début de la formation initiale, dans les cours et les stages. Il importe aussi de faire émerger une culture de développement professionnel continu pour que la professionnalisation de l'enseignement prenne sens dans les écoles et que l'enseignant soit reconnu comme un acteur clé de la société. Par ailleurs, à l'heure actuelle au Québec, on assiste à une pénurie d'enseignants (Gagnon & Duchesne, 2018). Il est donc plus que jamais nécessaire d'attirer les meilleurs candidats et de former les meilleurs enseignants qui soit pour valoriser la profession enseignante et assurer la qualité des apprentissages des élèves.

Références bibliographiques

- Bernal Gonzalez, A., Houssa-Cornet, M.C., Kinet, A., Labalue, F., Salamon, A.J., Zuanon, E. & Deprit, A. (2018). Les difficultés pressenties par les futurs enseignants du fondamental en cours de formation initiale. In F. Dufour, Portelance, L., Van Nieuwenhoven, C. & I. Vivegnis (Ed.). *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (pp. 13-34). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Blais, M. & 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.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et formation*, 35, 117-132.
- Boussard, V., Demazière, D. & Milburn, P. (Ed.) (2010). *L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Boshuizen, P. A., Bromme, R. & Gruber, H. (Ed.) (2004). *Professional Learning: Gaps and Transitions on the Way from Novice to Expert*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Brault-Labbé, A., Deaudelin, C., Lacourse, F., Maubant, P. Lépine, M., Boulé, C., Auclair-Tourigny, M., Morin, A., Savaria, M. & Laroche-Provencher, J. (2013). *Étude de la réalité professionnelle des enseignants du primaire et impact perçu sur la persévérance et la réussite des élèves: perspectives comparées d'enseignants novices, en mi-carrière et seniors*. Rapport de recherche. Programme Actions concertées. Fonds de recherche société et culture (FRQSC).
- Caron, J. & 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.
- Daniel, S. M. (2016). Grappling with Culturally Responsive Pedagogy: A Study of Elementary-Level Teacher Candidates' Learning across Practicum and Diversity Coursework Experiences. *The Urban Review*, 48(4), 579-600.
- Debreli, E. (2016). Pre-Service Teachers' Belief Change and Practical Knowledge Development during the Course of Practicum. *Journal of Education and Training Studies*, 4(7), 37-46.
- Desbiens, J.-F., Borges, C. & Spallanzani, C. (2012). *J'ai mal à mon stage: problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement. 21 cas étudiés*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Desbiens, J.-F., Spallanzani, C., Vanderclayen, F. & Beaudoin, S. (2018). Faire apprendre par l'expérience d'enseignant stagiaire : contingences, limites, tensions et espoirs d'une formation à caractère expérientiel. In J. Mukamurera, J.-F. Desbiens, T. Perez-Roux (Ed.), *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui* (pp. 87-111). Montréal. Éditions JFD inc.
- Deschryver, N. & Lameul, G. (2016). Vers une professionnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3), [En ligne] <https://journals.openedition.org/ripes/817>
- Desmeules, A. & Hamel, C. (2017). Les motifs évoqués par les enseignants débutants pour expliquer leur envie de quitter le métier et les implications pour soutenir leur persévérance. *Formation et profession*, 25(3), 19-35.
- Dionne, L., Lemyre, F. & Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une vision englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.
- Dufour, D., Portelance, L., Van Nieuwenhoven, C. & Vivegnis, I. (2018) (dir.). *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dufour, F. & Vivegnis, I. (2018). Constats et recommandations pour la formation initiale. In F. Dufour, Portelance, L., Van Nieuwenhoven, C. & I. Vivegnis (Ed.), *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement* (pp. 211-215). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative? *Le Libellio d'Aegis*, 7(4-Hiver), 47-58.
- Grudnoff, L., Haigh, M. & Mackisack, V. (2017). Re-envisaging and reinvigorating school-university practicum partnerships. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(2), 180-193.
- Jorro, A. (2014). *Les concepts de la professionnalisation*. Bruxelles: De Boeck.
- Jorro, A. & De Ketele, J.-M. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles: De Boeck.
- Kaddouri, M. (1999). Innovation et dynamiques identitaires. *Recherche et formation*, 31, 101-112.
- Karsenti, T., Collin, S. & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant: état des connaissances, *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
- Lameul, G., Peltier, C. & Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par les enseignants du supérieur. *Education & Formation*, e-301, 99-113.
- Leroux, M. (2011). *Mémoire sur la professionnalisation de l'enseignement au Québec*. Montréal, Canada: Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire (AQEP).
- Liakopoulou, M. (2012). The role of field experience in the preparation of reflective teachers, *Australian Journal of Teacher Education*, 37(6), 41-54.
- Lopes, A. & Pereira, F. (2012). Everyday Life and Everyday Learning: The Ways in Which Pre-service Teacher Education Curriculum Can Encourage Personal Dimensions of Teacher Identity. *European Journal of Teacher Education*, (35),17-38.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Montgomery C. (2007). Discours réflexifs des stagiaires forts et faibles en enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(2), 89-110.
- Mukamurera, J., Desbiens, J.-F., Martineau, S., Ndoreroaho, J.-P. & Niyubabwe, A. (2015). *Les avancées en matière de soutien aux enseignants débutants dans les commissions scolaires et les retombées perçues des programmes d'insertion*. Communication lors du 2^e Colloque international en éducation du CRIFPE, 2015-04-30.
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement. Éclairage théorique et état des lieux. In L. Portelance, S. Martineau, S. & J. Mukamurera. (Ed.), *Développement et persévérance professionnels en enseignement. Oui mais comment?* (pp. 9-33). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. & Ndoreroaho, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec: portrait et appréciation des acteurs, *Education & Formation*, e-299, 13-35.

- Pelletier, M.-A. & Marzouk, A. (2018). Préparation à l'insertion professionnelle dans la formation initiale des enseignants du primaire. In F. Dufour, L. Portelance, C. Van Nieuwenhoven & I. Vivegnis (Ed.). *Préparer à l'insertion professionnelle pendant la formation initiale en enseignement*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Rasmy, A. & Karsenti, T. (2017). Effet perçu d'une communauté d'apprentissage sur la motivation des enseignants du secondaire dans leur développement professionnel. *Formation et profession*, 25(3), 36-52.
- Salazar Noguera, J. & 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.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. In T. Karsenti & L. Savoie-Zjac (Ed.) *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4^e édition) (pp. 191-217). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Sokal, L., Woloshyn, D. & Funk-Unrau, S. (2013). How important is practicum to pre-service teacher development for inclusive teaching? Effects on efficacy in classroom management. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(2), 285-298.
- Stenberg, K. (2011). *Working with Identities – Promoting Student Teachers' Professional Development*. Helsinki: University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences.
- Tardif, M. (2018). Travailler sur des êtres humains : objet du travail et développement professionnel. In J. Mukamurera, J.-F. Desbiens & T. Perez-Roux (Ed.), *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui* (pp. 31-64). Montréal : Éditions JFD inc.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Tomas, L., Girgenti, S. & Jackson, C. (2017). Pre-service teachers' attitudes toward education for sustainability and its relevance to their learning: implications for pedagogical practice. *Environmental Education Research*, 23(3), 324-347.
- Tülüce, H. S. (2016). Using the Case Story Method in a Teacher Education Practicum: Affordances and Constraints. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(4), 1275-1295.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e édition). Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2(17), 9-36.

