
Alternance, discontinuités et difficultés rencontrées en formation initiale des enseignants

Jean-François Desbiens, Enrique Correa Molina & Adel Habak

Université de Sherbrooke,
Faculté des sciences de l'activité physique, CRIFPE-Sherbrooke
2500, boul. de l'Université
Sherbrooke (Qc, Canada)
J1K 2R1

j-f.desbiens@usherbrooke.ca
enrique.correa.molina@usherbrooke.ca
adel.habak@USherbrooke.ca

RÉSUMÉ. Au Québec, les stages supervisés réalisés selon un principe d'alternance constituent, depuis plus de 25 ans, une dimension incontournable de la formation initiale en enseignement. Rédigé à partir d'un corpus d'entrevues réalisées en 2015-2016 auprès de 72 acteurs de cinq domaines de formation appartenant à neuf catégories de répondants différentes, cet article examine comment l'alternance telle qu'elle est actuellement pratiquée et vécue peut induire de la discontinuité dans l'expérience de formation et participer des difficultés rencontrées par des futurs enseignants. Il ressort que les conditions de formation offertes aux futurs enseignants sont marquées de plusieurs façons par de la discontinuité mais que celle-ci n'est pas que le fait de l'alternance entre milieux de formation. En conclusion, il est suggéré de demeurer attentif aux conditions de mise en œuvre de l'alternance et des moyens d'accompagner les stagiaires dans la reconstruction d'un sens de la continuité de leur expérience en vue de susciter les conséquences développementales et identitaires attendues.

MOTS-CLÉS : formation initiale ; enseignement ; alternance ; difficultés ; échec ; expérience ; continuité ; province de Québec.

1. Introduction

Au Québec, l'universitarisation de la formation des enseignants découle de la publication du rapport Parent durant les années 1960. Comme Gauthier (2003) le souligne, ce transfert de la formation initiale des maîtres de l'école normale vers l'université devait permettre au corps enseignant de se doter d'une formation plus professionnelle, fondée sur une perspective davantage scientifique et reposant donc moins lourdement sur la transmission de techniques, de trucs et de recettes du métier, ce qui avait été la norme jusqu'alors. Gauthier relate que cette transformation profonde des assises de la formation des enseignants a eu pour conséquence de l'éloigner des besoins concrets des milieux scolaires notamment parce que les nouveaux formateurs universitaires n'avaient pas tous une identité ni un éthos d'enseignant, beaucoup d'entre eux n'ayant jamais même enseigné au primaire ou au secondaire.

Dès la fin des années 1970, des critiques insistantes soutiennent la nécessité d'une formation professionnelle davantage liée aux conditions d'exercice du métier d'enseignant. Ces critiques mènent au début des années 1990 à une nouvelle réforme de la formation initiale orientée vers la maîtrise d'un ensemble de compétences jugées nécessaires à l'intervention pédagogique et à l'enseignement des matières au programme. Une part accrue de la formation pratique réalisée principalement par le biais de stages doit développer la capacité des futurs enseignantes et enseignants à intégrer de même qu'à mettre en application, en contexte scolaire, les principes qui fonderont leur pratique quotidienne.

Cette réforme est parachevée en 2001 par la publication d'un cadre de référence (Gouvernement du Québec, 2001) encore en vigueur aujourd'hui. Celui-ci présente de nouvelles orientations pour la formation initiale ainsi qu'un ensemble de douze compétences professionnelles que doivent maîtriser tous les enseignants de toutes les disciplines. Le développement de ces compétences doit s'effectuer progressivement au travers d'une formation initiale universitaire d'une durée de quatre années comptant un minimum de 700 heures de formation pratique supervisée en contexte scolaire, laquelle est organisée selon un principe d'alternance.

Ce principe est présenté comme un moyen de mieux intégrer le processus de la formation initiale en enseignement. Or, force est de constater que cette intégration n'est pas donnée, mais plutôt à construire puisque les différents temps de l'apprentissage peuvent aller de la simple coexistence à l'articulation la plus cohérente possible. Vanhulle, Merhan et Ronveaux (2007) relèvent quatre conceptions de l'alternance : par application, par acculturation, par juxtaposition ou par intégration. C'est par ailleurs cette dernière qui a été ouvertement privilégiée par l'équipe de rédaction du référentiel.

Elle implique une sorte d'alternance intégrative (Malglaive, 1994) qui permet d'articuler ensemble, dans le même temps et non dans des processus de formation séparés, la formation aux savoirs et la formation aux savoir-faire dans le contexte réel de l'action. Elle diffère d'un modèle de juxtaposition qui consiste à faire suivre la formation pratique à la formation dans les savoirs homologués ou encore d'un modèle appuyé sur une relation d'application entre des savoirs reçus et des stages (Gouvernement du Québec, 2001, p. 26).

Comme le suggèrent les éléments présentés plus haut, ce document d'orientation affiche la conviction qu'une articulation des volets théorique et pratique de la formation doit constituer un vecteur fort du développement¹ des compétences visées de même que des transformations identitaires attendues. Mais cette conviction esquisse une tension qui se dessine entre deux conceptions, pas nécessairement opposées et même complémentaires, de la formation et du développement des savoirs professionnels : l'une qui soutient qu'enseigner s'apprend par la pratique, c'est-à-dire par le fait d'être et d'agir sur le terrain de l'école avec les autres acteurs scolaires ; l'autre qui promeut l'idée qu'une fécondation réciproque entre théorie et pratique est possible et souhaitable et que celle-ci profitera d'aller-retour répétés entre des contextes de formation différents, voire dissociés, induisant des épisodes de ruptures dans les processus d'apprentissage à concilier au travers de dispositifs de dialectisation des savoirs (Patroucheva, 2014).

¹ D'ailleurs, selon Bronfenbrenner (1979), l'adoption d'un nouveau rôle ainsi que les situations de transitions tels les stages font partie des éléments essentiels qui stimulent les actions et la motivation d'une personne en développement. Ceci favorise son cheminement vers l'autonomisation à travers une trajectoire développementale.

La proposition d'un continuum de l'expérience cohérent dans une formation initiale des enseignants constitue un important défi puisque ces programmes ont été décrits comme fragmentés, peu cohésifs et peu susceptibles d'agir comme leviers pour la réalisation d'apprentissages professionnels des candidats à l'enseignement (Graham, 2006). Il y a lieu de penser que même dans un contexte d'alternance, ces défis se posent puisque : *“ classroom practices have little influence on university courses and, conversely, there are limited academic contributions to student teachers' integration into the school milieu and to their teaching practices ”* (Desbiens, Lepage, Gervais & Correa Molina, 2015, p. 170).

Rappelons par ailleurs qu'il subsiste une asymétrie de fait dans la manière dont les futurs enseignants et certains acteurs scolaires jugent de l'apport de chacun de ces volets à leur développement professionnel global. En effet, le stage est perçu de loin comme la dimension la plus signifiante du programme de formation des maîtres, le moment tant attendu des stagiaires d'apprendre véritablement leur métier (Desbiens, Borges & Spallanzani, 2009). C'est souvent au travers du filtre des expériences vécues en stage que la valeur des apprentissages réalisés à l'université sera appréciée un peu comme si, en plus d'être physiquement séparé de l'université, le stage en contexte scolaire s'en écartait symboliquement comme espace de signification professionnelle distant voire étranger.

Selon le degré d'avancement dans le programme et le modèle de formation préconisé, le stage se déroule pendant une période de temps plus ou moins prolongée et intensive. Il pose de nombreux défis aux stagiaires. Révélation pour certains, expérience stressante, voire anxiogène pour d'autres, le stage est aussi vu comme une épreuve d'endurance (Kosnik, 2009) pendant laquelle ils cherchent à :

- répondre à des attentes pas toujours claires ni réalistes provenant tantôt de l'université, tantôt du milieu de stage, tantôt d'eux-mêmes ;
- concilier des objectifs et des visions du métier parfois éloignés sinon incompatibles ;
- établir une dynamique relationnelle productive et significative avec les élèves de même qu'avec les membres de leur équipe d'encadrement sensés les soutenir dans l'apprentissage de la profession (Correa-Molina & Gervais, 2011) ;
- performer tout en recadrant des visions idéalistes d'eux-mêmes comme enseignants confrontés à des enjeux implicites et complexes qui interrogent leur identité, leurs valeurs, leurs savoirs et leurs aspirations professionnelles (Knowles & Cole, 1998).

Indéniablement, le stage suscite de l'inconfort, mais il peut arriver qu'il provoque de l'épuisement (Kosnik, 2009) et qu'il suscite des conflits (Chaliès & Durand, 2000 ; Holvast, Wubbels & Brekelmans, 1993). Ceux-ci peuvent mener à l'éclosion de difficultés posant pour les stagiaires des défis adaptatifs temporaires ou durables d'un ou de plusieurs ordres (Hélou & Lantheaume, 2008 ; Nunez Moscoso, 2013 ; Tremblay, 2001), pouvant ou non mener à l'échec du stage tant d'un point de vue objectif que subjectif (Proulx, 1997).

Un peu plus de 18 ans après la publication du document d'orientation de la formation initiale des enseignants au Québec, il nous apparaît pertinent et à propos d'examiner comment cette articulation entre les volets universitaire et pratique contribue à une formation mieux intégrée, perçue comme plus à même de prendre en compte la complexité de la professionnalisation des enseignants. De manière plus précise, il s'agit pour nous d'examiner comment l'alternance telle qu'elle est actuellement pratiquée par des programmes de formation et vécue par les acteurs du stage dans les différents contextes étudiés peut induire de la discontinuité dans l'expérience de formation et participer de manière plus ou moins marquée des difficultés rencontrées en formation par des futurs enseignants.

2. Cadre conceptuel

À la suite de Marois, Leclercq et Oudart (2014), nous concevons l'alternance comme la succession organisée de moments de formation entre l'université et le milieu scolaire en vue de faire apprendre le métier d'enseignant. Cet aspect renvoie à une propriété fondatrice des dispositifs de formation professionnalisés. Kaddouri (2008) propose de penser l'alternance comme une situation de transition, un mode d'articulation entre deux espaces de socialisation distincts, ici l'université et les milieux scolaires, par lequel des visées d'habilitation et de conversion identitaire sont simultanément poursuivies.

La transition qui s'opère est de deux ordres : d'abord, elle fait « transiter l'apprenant d'un lieu à l'autre, d'une temporalité à une autre, d'une logique de formation à une autre » (Kaddouri, 2008, p. 63) ; ensuite, les allers-retours répétitifs entre milieux de formation amènent les apprenants à reprendre et à endosser de nouveaux rôles, ce qui exerce une pression à la recomposition identitaire.

Les formateurs, qu'il s'agisse des enseignants de terrain ou des intervenants attachés à l'université, sont porteurs de « projets d'identités » (Kaddouri, 2008, p. 64) qui se traduisent concrètement dans les conditions d'apprentissage du métier offertes aux futurs enseignants, dans la nature des situations professionnelles et pédagogiques proposées et dans le type de relation d'accompagnement qui sera établi. Selon lui, ces relations peuvent adopter au moins quatre configurations.

1. La demande identitaire du stagiaire et les offres identitaires de l'institution de formation et du milieu professionnel, spécifiquement par la personne enseignante associée (PEA), convergent. Il y a peu de risques que des tensions identitaires soient la source de difficultés ou même d'échecs en stage. Il faut alors tenter de les expliquer autrement, notamment par la maîtrise insuffisante et persistante des savoirs disciplinaires et des compétences liées à l'acte d'enseigner, l'inaptitude à communiquer adéquatement à l'oral ou à l'écrit ou par l'adoption de conduites incompatibles avec l'exercice du métier d'enseignant.
2. L'offre identitaire de l'institution de formation est rejetée par la PEA qui se donne comme « mission de corriger les choses et d'orienter le stagiaire vers le modèle professionnel qui lui semble le plus légitime à défendre » (Kaddouri, 2008, p. 66).
3. L'offre identitaire de l'institution de formation est rejetée à la fois par la PEA et le stagiaire pour « cause de décalage avec le réel des situations professionnelles » (Kaddouri, 2008, p. 67).
4. Les offres identitaires de l'université et de la PEA sont incompatibles entre elles en plus d'être en conflit avec la demande d'identité du stagiaire. Celui-ci doit alors composer avec des « injonction[s] paradoxale[s] » (Kaddouri, 2008, p. 67) de la part des formateurs et assumer dans ses comportements la lutte pour la reconnaissance de légitimités professionnelles en conflit.

On comprend de ce qui précède que le processus de formation des futurs enseignants compte sur de nombreuses interactions entre différentes catégories de formateurs de même qu'entre ces derniers et des formés. C'est un travail interactif (Tardif & Lessard, 1999) qui repose sur ce que l'on peut qualifier de travail partagé (Marcel, Dupriez & Périsset Bagnoud, 2007) appelant, selon les circonstances, une plus ou moins forte dose de collégialité. Toutefois, comme l'a esquissé Kaddouri (2008), ces épisodes posent des défis d'ordres divers (administratif, curriculaire, interactif, interpersonnel, identitaire, etc.) créant ainsi l'impression d'une formation morcelée, discontinue et peut-être même incohérente.

Cette question de la continuité nous semble difficilement contournable puisque l'expérience présente de l'enseignant stagiaire ne se construit pas dans un vacuum expérientiel, mais plutôt sur la base de ses expériences personnelles et professionnelles antérieures. Tout apprentissage expérientiel comme celui réalisé en stage suppose qu'il fasse partie d'un processus cohérent, qu'il y ait continuité (Illeris, 2007) notamment sur les plans des orientations, des contenus, des valeurs, des genres professionnels, des discours et des pratiques promus dans les milieux de la formation initiale. Pour Illeris (2007), il ne fait sens d'utiliser l'expression apprentissage expérientiel que si les événements singuliers peuvent être compris dans le contexte d'expériences antérieures et d'occasions futures d'expériences. Le principe de continuité avancé par Dewey, articule les pans de l'expérience en tant que processus et en tant que produit. Il impose de considérer que le produit de l'expérience est à la base même d'un nouveau processus d'apprentissage expérientiel (Zeitler & Barbier, 2013). De même, Lewin (1951) indique que le passage d'un environnement connu à un environnement inconnu est facilité par la quantité et la qualité des liens que peut établir la personne en développement entre les deux. Le champ passé est un élément essentiel à la structuration du champ présent. Cette modification du champ psychologique est à la base de l'apprentissage.

3. Méthodologie

Les résultats présentés ici découlent d'une recherche subventionnée par le Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada (# 435-2014-1241) portant non pas sur l'alternance à proprement parler, mais plutôt sur les difficultés et les échecs vécus par des stagiaires de différents domaines de l'enseignement : enseignement préscolaire et primaire, enseignement au secondaire, enseignement de l'éducation physique et à la santé; enseignement en adaptation scolaire et enseignement professionnel. Cette contribution s'inscrit plus

précisément dans l’axe 2 de ce numéro spécial, en ce qu’elle traite du vécu des acteurs impliqués dans le stage, des écarts entre dispositifs et usages en situation de même qu’entre finalités institutionnelles et appropriation de ces visées par les acteurs éducatifs.

L’analyse préliminaire que nous présentons, s’appuie sur un corpus d’entrevues semi-dirigées réalisées en 2015 et 2016 par trois intervieweurs-analystes auprès de 72 participants provenant de trois universités québécoises. Comme le montre le tableau 1, ces participants travaillaient ou étudiaient dans l’un ou l’autre des cinq domaines de l’enseignement relevant de facultés, d’unités d’enseignement et de recherche (UER dans le réseau de l’Université du Québec) ou de départements différents. Les règles et procédures entourant le placement des stagiaires et la sélection des milieux, les objectifs, les conditions de réalisation du stage, l’encadrement et l’accompagnement des stagiaires et les modalités et outils d’évaluation de leurs compétences professionnelles sont marqués par cette diversité. Les comparaisons point par point de même que toute tentative d’établir un portrait global unifié des difficultés et échecs rencontrés en stage sont donc difficiles à réaliser.

	AS	EPS	ES	EP	EPP	UA	Total
Personne enseignante associée (PEA) ²	4	6	0	2	5	0	17
Personne étudiante stagiaire (PES)	0	2	0	0	6	0	8
Superviseurs universitaires (PSU)	6	3	4	1	9	0	23
Personne responsable universitaire (PRU)	4	5	3	1	5	6	24
Total	14	16	7	4	25	6	72

Note. AS : adaptation scolaire ; EPS : éducation physique et à la santé; ES : enseignement secondaire ; EP : enseignement professionnel ; EPP : enseignement préscolaire primaire ; UA : unité administrative (pas de programme en particulier).

Tableau 1. *Types et répartition des participants interrogés selon leur domaine d’appartenance*

L’analyse des données brutes a été conduite par les trois analystes en s’inspirant des étapes du modèle général de l’analyse de contenu décrit par L’Écuyer (1990). L’approche reposant sur des catégories mixtes (fermées et ouvertes) a été retenue pour constituer la grille d’analyse finale qui compte 10 thèmes et 77 catégories et sous-catégories d’analyse. Dans ce travail, nous nous concentrons sur les thèmes 2 (Formation universitaire à l’enseignement) et 5 (Description des difficultés rencontrées en stage) de cette grille dont le contenu est précisé à l’annexe 1. L’élaboration de cette grille a donné lieu à un important travail de concertation et de confrontation qui a duré cinq mois pour en concevoir l’organisation hiérarchique, en définir les contenus et établir les conventions de codage nécessaires à un exercice systématique et rigoureux de classification du matériel obtenu. Par la suite, les énoncés codés à l’aide du logiciel NVivo10 ont été insérés à l’intérieur d’une base de données conçue pour en assurer la confidentialité (code d’accès restrictif) de même que l’anonymat (l’identité des participants et des institutions est masquée par un code alphanumérique).

² La personne enseignante associée (PEA) désigne la personne enseignante qui accueille et accompagne des personnes étudiantes stagiaires durant le stage en contexte scolaire. La personne étudiante stagiaire (PES) désigne la personne qui aspire devenir une personne enseignante et qui dans le cadre de son programme de formation réalise un ou plusieurs stages supervisés en contexte scolaire. La personne superviseure universitaire (PSU) désigne la personne engagée par l’institution de formation pour évaluer et superviser l’expérience de stage des personnes étudiantes stagiaires, leur apporter du soutien et soutenir au besoin les personnes enseignantes associées. La personne responsable universitaire désigne la personne professeure universitaire qui est responsable de coordonner et d’orienter un programme de formation à l’enseignement et / ou d’un service de stage en enseignement.

4. Résultats

Les entrevues réalisées indiquent qu'il y a une sensibilité parmi les participants à l'étude quant à l'intérêt de créer et de maintenir un sens de la continuité dans l'ensemble du processus de la formation initiale. Cette sensibilité se traduit dans différentes actions qui ne semblent pas régies systématiquement à l'échelle des programmes : des discussions entre formateurs à l'université pour partager des informations relatives aux contenus enseignés dans les différents cours, à leur traitement et même quant à la façon de les arrimer ; la prescription de travaux à réaliser durant les stages et la formulation ainsi que la communication à l'intention des intervenants de la formation pratique d'une série d'indicateurs destinés à les aider à repérer des difficultés d'apprentissage du métier ou, à l'opposé, des aspects bien maîtrisés. Mais le déroulement de ce long fil rouge qui traverse toutes les activités de formation incluant les stages, est contraint ou compliqué par tout un ensemble de facteurs plus ou moins fortement interreliés. Ces mêmes résultats soulignent l'importance des stages dans la formation initiale des enseignants et ce, peu importe le type de locuteur ou de programme universitaire. Nous y trouvons également des propos mettant en lumière des disparités entre les modalités d'organisation des stages dont la responsabilité est répartie entre les universités et les commissions scolaires (Gouvernement du Québec, 1994). Enfin, une responsabilité individuelle partagée et donc dispersée entre les diverses catégories d'intervenants est pointée comme l'une des causes attribuées (Reeve, 2017) aux difficultés rencontrées en stages. Ainsi, le contenu de cette section est organisé selon trois volets : la conception des programmes et des rapports entre l'université et le milieu scolaire ; le lien d'emploi et le déploiement des ressources chargées de la formation initiale des candidats à l'enseignement ; le sens de la responsabilité collective face à la formation initiale des enseignants.

4.1 Conception des programmes et des rapports entre l'université et le milieu scolaire

D'entrée de jeu, signalons que les avis émis indépendamment de l'appartenance disciplinaire des répondants concernant l'accroissement de la part relative de la formation consacrée au stage sont nettement favorables. Les participants s'entendent pour dire que cette expérience authentique de la réalité du travail enseignant est tout à fait centrale dans la formation, voire irremplaçable. Une personne superviseure universitaire (PSU) affirme d'ailleurs :

Il a une très grande contribution le stage. Pas de stage : pauvre personne qui veut enseigner! N'ayant pas de stage, elle ne voit pas la vraie vie. Donc en stage, elle voit c'est quoi enseigner, c'est quoi planifier, c'est quoi gérer une classe, c'est quoi régler des conflits. C'est un apport, c'est d'une extrême nécessité [...]. Pas de stage ce n'est pas faisable. (Superviseur-01, p. 7/30)

Cependant, il est souligné que le désir d'associer certains cours avec des stages selon différentes formules (stages perlés, stages bloqués en début, en milieu ou en fin de session, etc...) pose des défis aux formateurs de l'université qui doivent composer avec ces aménagements et les interruptions qu'ils engendrent.

Des participants ont souligné que des séminaires de stages ponctuent désormais le parcours de formation des étudiants. Dans certains programmes, il y en aurait jusqu'à trois par stage. Ces moments de la formation qui devraient être propices à la réflexivité ainsi qu'au partage des expériences vécues sont paradoxalement des lieux où, pour diverses raisons, les stagiaires se livrent assez peu. À l'occasion, comme l'indique une PSU, ils peuvent même devenir des lieux d'expression de frustrations face au programme.

C'est une bonne question parce qu'elles chialent toujours sur le programme de formation. Je généralise, mais elles vivent certaines insatisfactions face à leur programme de formation. Les stagiaires vont souvent nommer qu'elles ne comprennent pas l'utilité des cours. Ça, c'est des choses que je vais souvent entendre, mais je n'entends pas de gros arguments par exemple. Je n'entends pas le pourquoi de ce jugement-là : c'est un peu lancé dans les airs. Qu'est-ce qui pourrait les aider ? Si je repars du principe de ce que l'on fait en séminaire, c'est de ramener en commun ce qui a bien été et ce qui a moins bien été. Parfois elles participent et parfois elles ne participent pas, ce qui est pour moi une bonne façon de s'autoréguler et de se regarder agir. C'est aussi d'avouer ce qui a été difficile dans son stage et ce qui a été fait. Pour moi c'est une bonne pratique, sauf que ce n'est pas toujours efficace en séminaire. Je ne trouve pas que c'est un endroit où elles vont se livrer tant que ça. (Superviseur-02, p. 14 /30)

Bien que des participants aient insisté sur l'intérêt et la pertinence de certains cours dont les contenus sont apparemment plus aisément transférables, des intervenants de terrain ou à l'interface du terrain et de l'université ainsi que des stagiaires de différents programmes ont déploré le caractère trop théorique, pas suffisamment utilitaire ni contextualisé de la formation universitaire. Selon plusieurs, l'université devrait approfondir la

formation sur des aspects tels que la gestion de classe et les routines professionnelles efficaces, les relations avec les parents, les élèves à risque, etc. Ils constatent qu'il y a des décalages entre ce qui est enseigné à l'université et ce qui est véhiculé en stage. Ces décalages prennent plusieurs visages : dissimilarité et dévalorisation des pratiques promues dans l'un et l'autre milieux ; difficulté pour les stagiaires de reconnaître sur le terrain de l'école les réalités scolaires décrites à l'université ; méconnaissance par les stagiaires des modèles ou des programmes d'intervention préconisés dans des milieux où se déroulent les stages ; difficulté pour les stagiaires de traduire concrètement des modèles théoriques appris à l'université en des pratiques d'enseignement.

Malgré les moyens adoptés pour créer un sens de la cohérence plus fort, pensons par exemple à l'approche-programme (Prégent, Bernard & Kozanitis, 2009) et aux équipes-cycles³ qui semblent fonctionner inégalement d'un programme à l'autre, les activités de formation à l'université demeurent, selon des personnes interrogées, plutôt isolées les unes des autres. Le lien entre ce qui y est enseigné et ce qui est véhiculé en stage est parfois faible, ce qui contribue à donner à la formation une impression de morcellement et même, pour certains, d'incohérence. Une personne superviseure universitaire (PSU) rapporte par exemple :

Je sais que les cours qui sont donnés sont quand même intéressants, mais les étudiantes nous le disent : « Ah j'ai un cours de gestion de classe, mais oups c'est très différent quand j'arrive sur le plancher [...] J'ai eu un cours de planification, mais oups mon enseignante ne planifie pas comme ça! ». Donc c'est sûr qu'il y a peut-être un petit décalage entre les cours et ce qu'il y a dans les différents programmes. (Superviseur 03, p. 5 /30)

Les participants ajoutent qu'en dépit des efforts investis pour faire circuler l'information et favoriser le dialogue entre les différentes catégories de formateurs, il manque encore d'occasions formelles pour échanger, se concerter et se former. Ces insuffisances sont ressenties à l'échelle des ressources professorales régulières affectées aux différents programmes, mais de manière apparemment plus aiguë lorsqu'il est question des échanges entre ces ressources professorales et les personnes chargées de cours, les personnes superviseures universitaires et, en bout de ligne, les personnes enseignantes associées. Une participante directrice de programme évoque aussi l'intérêt que cette circulation de l'information soit bidirectionnelle, c'est-à-dire que les constats effectués en stage puissent aussi remonter plus régulièrement vers l'université pour que des ajustements soient apportés.

Il y a des rencontres pour sensibiliser les personnes qui interviennent dans la formation des étudiants, soit les professeurs avec les chargés de cours et ceux qui interviennent dans les stages, donc tout le monde, pour se renseigner [...]. Ceci dit, c'est une volonté de faire en sorte que les savoirs, moi j'appelle ça une circulation bidirectionnelle des savoirs, que les savoirs qui sont d'ordre plus théorique soient utilisés à bon escient dans le contexte de pratique et inversement. Que dans les cours on parte des savoirs que les étudiants ont développés, les savoirs expérimentiels, et qu'on s'en serve dans l'enseignement plus théorique quoi. Mais de là à dire que les liens sont plus étroits que ça, non, je n'irais pas jusque-là. (Responsable universitaire-01 p. 17/30)

Enfin, il est relaté que l'apprentissage de certaines ficelles du métier s'effectue parfois à retardement et même fortuitement sous l'éclairage d'un cours survenant plus tardivement dans le programme ou d'une nouvelle expérience de stage. L'apprentissage du métier est à long délai et tous ne progressent pas au même rythme. Ainsi, une personne responsable académique des stages (PRAS) parle d'un synchronisme qui n'est pas toujours optimal entre le moment où sont enseignés certains contenus et celui où les stagiaires doivent les mobiliser en stage de même qu'entre le moment où sont enseignées certaines activités de formation et le degré de sensibilité développementale des étudiants face à celles-ci au moment où ils y sont confrontés.

On ne peut pas tirer sur une fleur quand elle n'est pas prête à fleurir. Donc il y a un temps de maturation qui fait aussi partie de notre développement. Elles sont peut-être appelées à devenir des super bonnes enseignantes, mais des fois, elles ne sont pas rendues là dans leur tête ou dans leur développement. (Responsable universitaire-02p. 5/30)

³ La création d'équipes-cycle s'inscrit dans la volonté d'adopter et d'opérationnaliser une approche-programme (Prégent, Bernard, & Kozanitis, 2009) c'est-à-dire de faire reposer l'ensemble des cours d'un même programme sur un projet de formation (lignes directrices, principes et applications) élaboré et mis en oeuvre de manière collective et longitudinale par les enseignants (professeurs et chargés de cours) ainsi que par les leaders responsables de l'enseignement, dans un esprit de constante collaboration et collégialité. L'équipe-cycle est formée des membres du corps enseignant qui interviennent auprès des étudiants d'une même année d'une cohorte donnée. Ils se rassemblent périodiquement pour échanger à propos du cheminement des étudiants, pour coordonner leurs actions de formation et d'évaluation.

Retenons de cette première section que, de l'avis des personnes participantes, le stage supervisé est une expérience authentique essentielle à la préparation d'un futur enseignant, mais que son articulation avec les autres activités de formation offertes à l'université est porteuse de difficultés sinon de conflits. En effet, leur introduction dans la grille-horaire dans une logique d'alternance crée des interruptions dans le déroulement des activités pédagogiques avec lesquelles doivent composer les formateurs universitaires. En outre, des décalages entre ce qui est véhiculé à l'université et en stage sur le plan des savoirs et des modalités d'apprentissage sont constatés ce qui peut générer une impression d'incohérence et susciter des appréciations variables des activités proposées. À cela s'ajoute la difficulté des formateurs de faire correspondre les divers apprentissages avec la période de développement professionnel d'un stagiaire donné où ceux-ci sont signifiants. Enfin, les séminaires de stage qui devaient être la pierre d'assise du développement de la réflexivité professionnelle chez les stagiaires semblent se buter à un engagement mitigé de la part des stagiaires sinon, à l'occasion, à un détournement de leur raison d'être. Faut-il ici questionner l'influence des conditions de réalisation de ces séminaires et l'omniprésence de l'évaluation?

4.2 Le lien d'emploi et le déploiement des ressources chargées de la formation initiale des candidats à l'enseignement

Dans les départements et facultés responsables de la formation des enseignants du Québec, une proportion appréciable (environ les trois quarts⁴) des crédits de formation est sous la responsabilité de personnes entretenant des liens peu étroits avec les programmes. Nombre d'entre elles comme les personnes enseignantes associées (PEA) n'ont pas de lien d'emploi avec ces institutions. La difficulté de faire circuler l'information de l'université, maître d'œuvre des programmes, vers le milieu de stage peut toucher la connaissance des orientations, de la structure et de la composition des programmes, celle des différents contenus des activités de formation et de leurs objectifs spécifiques. Elle se répercute directement sur la capacité des formateurs en contexte scolaire, superviseurs universitaires comme enseignants associés, à intervenir auprès des stagiaires pour les aider à construire des liens entre les contenus vus en classe et la pratique du métier de même qu'à mieux calibrer leurs attentes.

Ça dépend toujours qui fait la supervision de stage. Quand ce sont des personnes du milieu, supposons des personnes que ça fait longtemps qui sont dans le milieu scolaire, mais qui ne connaissent pas notre programme, ils n'ont pas les éléments pour arriver à faire ces transferts parce qu'ils ne savent pas... Ils connaissent notre programme, notre cheminement, mais pas le contenu des cours. C'est là où ça devient plus difficile. La première année on y arrive parce que les personnes qui font de la supervision souvent vont avoir des charges d'enseignement. Parce qu'on a un bassin limité de superviseurs en adaptation scolaire. (Responsable universitaire-03, p. 16/30)

Comment faciliter et stimuler la circulation de l'information à moindres coûts entre autant d'acteurs n'évoluant pas dans les mêmes lieux physiques ni selon les mêmes systèmes de contraintes ? Selon une direction de programme, l'investissement d'un nombre grandissant de professeurs universitaires en supervision des stages pourrait sans doute y contribuer, mais de l'aveu même de responsables des stages, cet engagement demeure encore mal reconnu dans la tâche et donc peu attrayant.

On a plusieurs professeurs qui sont comme tels engagés dans des supervisions. Pas nécessairement des tâches complètes. Ils vont prendre quelques stagiaires à titre d'exemple en sus de leur tâche. (Responsable universitaire-04 p. 17/30)

Donc l'importance accordée au stage, qui habituellement est toujours donnée à des chargées de cours plutôt qu'à des universitaires, parce que quand ils le vivent ils ne trouvent pas ça drôle. Ce n'est pas suffisamment reconnu dans certains milieux pour le nombre d'heures que ça peut nécessiter. (Superviseur-04, p. 3 /30)

En formation professionnelle une autre réalité vient teinter la relation entre la PEA (dans ce cas appelée mentor) et son stagiaire. En effet, dans les centres de formation professionnelle et les centres de formation pour adultes, les stagiaires sont en même temps des enseignants au même titre que la personne qui les

⁴ En guise d'exemple, un document interne produit par la Faculté des sciences de l'activité physique (2018, p. 4) indique que : « Pour l'année universitaire 2017-2018, environ 74 % des crédits associés aux activités d'enseignement offertes au baccalauréat en enseignement en éducation physique et à la santé étaient sous la supervision de chargées et chargés de cours ou de superviseurs de stage ». Ce portrait exclut le travail d'accompagnement assumé par les personnes enseignantes associées auprès des stagiaires.

accompagne. Les enjeux se dessinent alors autrement et il peut arriver que le mentor choisisse de ne pas signaler les difficultés de son collègue stagiaire sachant qu'un échec au stage peut se traduire en une perte d'emploi pour celui-ci.

L'étudiant en enseignement professionnel est aussi enseignant dans son centre et il est supervisé par un collègue qui est enseignant. Il n'a pas nécessairement le bac. en enseignement comme lui, parfois le certificat. Donc tous les acteurs se retrouvent avec deux chapeaux et une double posture. [...] Le stagiaire est étudiant à l'université et enseignant dans son centre. L'enseignant associé est collègue de travail et en position d'évaluation. [...] Donc, ça crée des tensions, des malaises. Je ne suis pas certaine, dans la majorité des cas, de l'heure juste sur la situation du développement des compétences étant donné qu'on s'en remet à des collègues. Dans mon code de superviseur, je trouve qu'il y a un inconfort, mais je ne sais pas comment résoudre le problème. (Responsable universitaire-05, p. 23 /26)

Dans cette seconde section, nous avons fait ressortir le fait qu'en contexte québécois, la formation des enseignants est assurée par un ensemble de personnes gravitant autour des milieux de l'enseignement et de la formation professionnelle dans ce domaine, mais provenant d'horizons différents, travaillant parfois dans des milieux physiques distincts et répondant à des systèmes d'attentes et de contraintes différents. Dans les faits, une majorité des activités de formation sont assumées par des formateurs qui ne sont pas des employés réguliers des programmes de formation. Malgré la mise en œuvre, à des degrés variables, d'approches-programmes, les participants rencontrés sont d'avis que la concertation entre les différents formateurs demeure relativement limitée, mais qu'elle pourrait s'améliorer si, par exemple, davantage de professeurs réguliers s'engageaient dans la supervision de stages. En enseignement professionnel, cette question du lien d'emploi vient teinter autrement et de manière non négligeable les rapports entre mentor et stagiaire puisque ce dernier est à la fois un employé salarié du centre de formation exerçant des fonctions d'enseignement et un apprenti enseignant. On comprend que la relation à la fois symétrique et dissymétrique entre ces deux personnes puisse être source de malaise notamment lorsque d'importantes difficultés sont rencontrées durant le stage et qu'un rapport défavorable du mentor pourrait mener au licenciement de l'enseignant stagiaire.

4.3 Le sens de la responsabilité collective face à la formation initiale des enseignants

Cette question de la circulation de l'information, du partage d'un certain nombre de référents, de valeurs et de pratiques rappelle que le projet de former des enseignants compétents repose sur une forme particulière de collégialité où les contributions de chaque formateur et des futurs enseignants eux-mêmes s'ajoutent les unes aux autres dans une chaîne de responsabilités. Comme l'indique une PSU, la formation d'enseignants compétents est une œuvre collective qui est fragilisée lorsque, pour une raison ou une autre, la chaîne de responsabilités est brisée à un ou plusieurs endroits.

Moi je pense qu'on a fait la paix. Donc si je mets un étudiant en échec, j'ai du travail en plus. Si l'étudiant a des fautes de français au 4e stage, c'est parce que quelqu'un n'a pas fait son boulot avant. Il ne peut pas être en quatrième stage avec des problèmes de français. Mais des gros problèmes! Qu'il fasse une erreur, n'importe, oui, ça on le fait tous. Mais quand tu ne sais pas écrire en quatrième année il y a un problème que je ne peux pas solutionner dans le stage. Ça aurait dû être solutionné bien avant. [...] Être là pour améliorer les compétences. On est en train de revenir sur des choses qui auraient dû être finies en stage deux ou en stage 3. Je ne sais pas, c'est ça le problème. (Superviseur-05, p. 105/180)

À titre, d'exemple, la sélection de PEA bien préparées à jouer leur rôle auprès des stagiaires n'est que partiellement de la responsabilité des programmes de formation. Ceux-ci n'en sont pas les employeurs et n'ont de ce fait aucun pouvoir sur elles. Selon certains protocoles, cette responsabilité de recruter des PEA appartient également aux commissions scolaires et aux directions d'établissement qui interviennent directement dans l'identification des PEA. Ces dernières ont donc la prérogative de refuser qu'un enseignant reçoive un stagiaire si elles ne le jugent pas souhaitable. En ce sens, une PRAS nous partage sa perception face à quelques expériences liées au placement.

J'ai comme des fois l'impression qu'on a des enseignants associés qui travaillent contre nous et qui ne sont vraiment pas [...] Je ne sais pas, il y aurait peut-être un travail à faire puis je pense que si on avait une meilleure communication avec les directions d'école, mais on en parle, mais étant donné que [...] des fois juste pour dire on aimerait ne pas avoir tel enseignant et on aimerait dire : « Oui, mais pourquoi on a encore cette enseignante-là comme enseignante associée dans nos stages ? » On a peu de contrôle. (PRAS - Responsable universitaire-06, p. 124/180)

L'évaluation sommative juste, rigoureuse et conforme aux attentes des programmes du travail accompli par un stagiaire relève de la PEA, mais aussi de la PSU et parfois, selon les milieux, d'autres acteurs comme la direction d'établissement et le stagiaire lui-même. Cette autre responsabilité implique qu'il faille parfois formuler des évaluations défavorables et même attribuer des échecs. Enfin, les formateurs et les programmes ont pour responsabilité de mettre en place des conditions favorables à l'apprentissage, à l'intégration et au transfert de connaissances et d'habiletés pertinentes sur les plans professionnel et scientifique. Mais le projet de devenir enseignant n'est-il pas d'abord celui des stagiaires ? Ne peut-on pas attendre d'eux qu'ils s'engagent résolument dans leur développement personnel et professionnel et qu'ils saisissent chaque occasion de s'améliorer ? Selon une PSU, tous les stagiaires ne sont pas également disposés face à leur propre développement professionnel.

Puis les difficultés aussi quand l'étudiante n'a pas d'ouverture, qu'elle ne se place pas comme apprenante. [...] Il y a un manque d'enseignants ici en [région X]. Donc les stagiaires, même si elles sont en première année d'université, souvent elles vont faire de la suppléance. Et quand elles arrivent en stage, il faut que je leur dise : « Tu es présentement, même si tu fais de la suppléance et que ton dossier est ouvert à la commission scolaire, une apprenante. Tu as le statut d'étudiante. Tu n'as pas le statut d'enseignante. » Donc certaines étudiantes ont de la difficulté à se positionner. (Superviseur-06, p. 110 /180).

La citation qui précède soulève le problème de la confusion due au double, et dans ce cas précis, au triple rôle de la personne stagiaire. En effet, durant leur stage les étudiants portent deux chapeaux : celui d'étudiant au baccalauréat et celui d'aspirant enseignant. Chacun de ces statuts est associé à des obligations différentes. Dans la situation décrite plus haut, un troisième chapeau s'ajoute : celui d'enseignant suppléant. Cette multiplicité des rôles n'est pas sans engendrer de la confusion, non seulement pour les stagiaires, mais également pour les enseignants associés puisqu'ils peuvent, dans certaines circonstances, avoir l'impression de juger des collègues, un élément qui rappelle la situation vécue en enseignement professionnel telle qu'évoquée plus haut.

Dans cette dernière section, les participants indiquent que la formation de professionnels de l'enseignement est une entreprise collective qui engage la responsabilité de chacun y compris les stagiaires dont c'est le projet de carrière qui s'édifie progressivement d'une activité de formation à l'autre. Ceci implique que chacun doit être déterminé à exercer au mieux son jugement professionnel au profit de l'étudiant, du programme, de la profession et des apprenants à qui se destinent les services éducatifs. Or, si du côté des formateurs tous n'affichent pas les mêmes exigences, du côté des stagiaires, tous ne montrent pas autant de souplesse et d'ouverture qu'attendu. Pour ces derniers, composer avec l'alternance entre les milieux de formation est apparemment plus facile que d'apporter les ajustements identitaires qu'elle implique.

5. Discussion

Les rédacteurs du document d'orientation de la formation initiale à l'enseignement publié en 2001 (Gouvernement du Québec, 2001) ont appelé à la mise en place de programmes offrant aux futurs enseignants des activités de formation plus fortement intégrées où l'alternance entre épisodes de formation à l'université et en contexte scolaire contribuerait à rendre les apprentissages professionnels plus signifiants, cohérents et intégrés.

Les résultats préliminaires présentés dans la section précédente indiquent toutefois que l'intégration des apprentissages réalisés dans chacun des milieux de la formation initiale constitue un défi de tous les instants. Ils suggèrent également que les programmes de formation initiale à l'enseignement demeurent, du moins au Québec, des dispositifs de type "*People Processing*" (Tardif & Lessard, 1999) relativement éclatés en raison de la multiplication des formateurs aux statuts distincts qui interviennent dans des créneaux spécifiques (ex.: la formation pratique) auprès d'imposantes cohortes de candidats. Cette diversité d'intervenants dont les liens d'attachement fonctionnels avec les programmes sont plus ou moins forts, parfois inexistant, et dont les offres identitaires (Kaddouri, 2008) ne sont pas toujours compatibles entre elles ni avec celle de l'institution ajoutée à la difficulté déjà présente de systématiser les occasions de coordination, de collaboration et de coopération (Marcel et al., 2007) sur un éventail de considérations importantes qui engagent pourtant leur responsabilité collective face aux stagiaires (Correa-Molina & Gervais, 2011), à la profession et à la société.

Les constats rapportés dans cet article indiquent que les conditions de formation offertes aux futurs enseignants sont caractérisées par de la discontinuité. Comment celle-ci est-elle ressentie par les stagiaires en enseignement de même que par les formateurs qui les accompagnent à l'université et en stage ? Cette question ne trouve pas de réponse entièrement satisfaisante d'autant que l'angle d'entrée de notre recherche comportait un

biais : l'attention a été dirigée sur les difficultés et les échecs vécus par des stagiaires de différents domaines de l'enseignement.

Toutefois, toute discontinuité dans le cours de l'expérience n'est pas mauvaise dans l'absolu : elle est, de fait, incontournable. Comme l'indique Pineau (1989), l'expérience est d'abord rupture de la continuité et mène à l'éclatement de la forme antérieure. Pour que cette perturbation expérientielle soit productive sur le plan du développement professionnel, il faut que la forme soit reconstruite, que la continuité soit réorganisée pour que la discontinuité soit intégrée. L'accompagnement fourni aux stagiaires doit, en principe, soutenir ce nécessaire travail de reconstruction des formes d'où l'importance de bien sélectionner les ressources chargées de l'encadrement et de l'accompagnement du stage. Mais il demeure qu'au départ, ce travail suppose un engagement actif de la part des futurs enseignants. Or, comme les résultats présentés plus haut tendent à le montrer, leur engagement dans leur propre projet de formation n'est pas toujours optimal parce qu'ils assument plus ou moins pleinement leur rôle d'étudiant, qu'ils composent difficilement sur le plan identitaire avec les changements de rôles qu'ils doivent opérer rapidement tout en discernant plus ou moins bien les responsabilités rattachées aux uns et aux autres et, enfin, parce que leurs demandes identitaires sont plus ou moins fortement compatibles à celles des formateurs ou de l'institution universitaire de formation à l'enseignement.

6. Conclusion

Les résultats préliminaires présentés dans cet article sont tirés d'une recherche qui s'intéressait à des situations vécues par des acteurs appelés à interagir dans un contexte d'alternance entre deux milieux de formation professionnalisante : l'université et l'école. Si les participants interrogés dans le cadre de celle-ci ont affirmé toute l'importance du stage supervisé sur le plan de l'apprentissage du métier d'enseignant, ils ont également permis d'identifier des obstacles et des conditions qui peuvent non seulement compliquer l'interaction du stagiaire avec ses différents environnements d'apprentissage professionnel, mais aussi affecter sa capacité à transiter à répétition de l'un à l'autre. La continuité de l'expérience, l'un des cinq critères jugés essentiels pour qualifier un apprentissage d'expérientiel (Illeris, 2007), demeure constamment mise sous tension par un ensemble de décalages voire de conflits liés, par exemple, à la structure des programmes, au morcellement des activités de formations; à la difficile articulation des volets dits théorique et pratique, à la disparité des degrés d'engagement et de responsabilité au sein des équipes de formateurs ainsi qu'à la circulation déficiente de l'information entre ceux-ci; aux écarts entre les discours véhiculés par l'université et le milieu scolaire sur la profession, les pratiques et les modèles pédagogiques; aux difficultés des stagiaires et de leurs accompagnateurs de terrain de traduire les contenus vus durant les cours en des interventions efficaces et appropriées aux circonstances, etc.

Dans un article récent, Chaliès et Bruno (2017) estiment que l'utilité même du principe de l'alternance peut être questionnée, notamment lorsque les conditions de sa mise en œuvre ne sont pas optimales et que le partenariat entre l'université et les milieux scolaires ne demeure qu'essentiellement fondé sur la bonne volonté des partenaires. Il ressort de la présente étude que les conditions d'une alternance productive entre les sphères de la formation universitaire et de la formation supervisée en contexte de travail à l'école ne sont pas toujours rassemblées de façon optimale et qu'elles peuvent même avoir des conséquences développementales indésirables pour certains stagiaires. En ce sens, la position de Chaliès et Bruno (2017) évoquée plus haut doit continuer de nourrir nos réflexions sur l'alternance notamment s'il est question d'accompagner les stagiaires dans la reconstruction d'un sens de la continuité de leur expérience. L'enjeu ne réside donc pas tant dans l'opérationnalisation des protocoles administratifs régissant les allers-retours des futurs enseignants entre l'université et les milieux scolaires que dans l'identification, la planification et la régulation des conséquences développementales et identitaires de ces transitions répétées. D'autres considérations contribuent aussi à l'introduction de ruptures de continuité dans le développement professionnel en formation initiale à l'enseignement ce qui doit nous amener à réfléchir plus globalement aux causes des difficultés en stage tout comme à celles menant à la réussite.

Références bibliographiques

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge : Harvard University Press.
- Chaliès, S. et Bruno, F. (2017). Optimiser les dispositifs de formation des enseignants novices par alternance : étude de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 373, 475-487.

- Chaliès, S. et Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et formation*, 35, 145-180.
- 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. doi:10.7202/1008984ar
- Desbiens, J.-F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Éducation et francophonie*, 37(1), 7–26.
- Desbiens, J.-F., Lepage, M., Gervais, C. et Correa Molina, E. (2015). Field Experience Dans Canadian Initial Teacher Education. Dans T. Falkenberg (Ed.), *Handbook of Canadian research in initial teacher education* (pp. 183-206). Ottawa, ON: Canadian Association for Teacher Education.
- Faculté des sciences de l'activité physique. (2018). *Planification des postes 2018*. Document non publié, Université de Sherbrooke, Département de kinanthropologie.
- Gauthier, C. (2003). *Depuis le rapport Parent - Vers un modèle professionnel de formation des enseignants au Québec*. Journal Le Devoir, 19 novembre. <http://www.ledevoir.com/non-classe/40902/depuis-le-rapport-parent-vers-un-modele-professionnel-de-formation-des-enseignants-au-quebec>_Consulté le 07-02-2017.
- Gouvernement du Québec. (1994). *La formation à l'enseignement. Les stages*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement—Les orientations— Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Graham, B. (2006). Conditions for successful field experiences: perceptions of cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1118-1129.
- Helou, C. et Lanthau, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants: exception ou part constitutive du métier? *Recherche et Formation*, 57, 65-78.
- Holvast, A.-J., Wubbels, T. et Brekelmans, M. (1993). Socialization in Student Teaching. Dans T. Wubbels et J. Levy (Eds.), *Do You Know What You Look Like?* (pp. 136-145). Londres : Falmer Press.
- Illeris, K. (2007). *How we learn. Learning and non-learning in school and beyond*. Londres : Routledge.
- Kaddouri, M. (2008). L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (Eds.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (pp. 59-82). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Knowles, J.G. et Cole, A.L. (1998). Developing practice through field experiences. Dans F.B. Murray (Ed.), *The teacher educator's handbook. Building a knowledge base for the preparation of teachers* (pp. 648-683). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kosnik, C. (2009). It is not just practice: Conflicting goals, unclear expectations. Dans F.J. Benson et C. Riches (Eds.), *Engaging in conversations about ideas in teacher education* (pp. 65–71). New York: Peter Lang.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lewin, K. (1951). Field theory and learning. Dans D. Cartwright (Ed.), *Field theory in social science: selected theoretical papers* (pp. 60-86). Oxford: Harper.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V. et Périsset-Bagnoud, D. (2007). Introduction. Dans J.-F. Marcel, V. Dupriez et D. Périsset-Bagnoud (Eds.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 7-20). Bruxelles : de Boeck.
- Marois, T., Leclercq, G. et Oudart, A.-C. (2014). L'accompagnabilité, une propriété des dispositifs de formation en alternance. *Éducation et Francophonie*, 421, 136-150.
- Nunez Moscoso, J. (2013). *Travail enseignant et formation : la culture des enseignants des spécialités agricoles au Chili* (Thèse de doctorat). Université de Toulouse II Le Mirail - Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Patroucheva, M. (2014). La professionnalisation à l'université malade de la *stagification* : à qui profite le stage ? *Éducation et socialisation*, 35. consulté le 28 janvier 2016 à l'adresse <http://edso.revues.org/719>
- Pineau, G. (1989). La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation. *Éducation permanente*, 100-101, 23-30.
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'Université dans une approche-programme – Guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Montréal : Presses internationales polytechnique.
- Proulx, P. (1997). *Expériences d'intégration du sentiment d'échec et pratiques de formation* (Thèse de doctorat). Université de Montréal.

- Reeve, J. (2017). *Psychologie de la motivation et des émotions*. (R. Kaelen trad.). Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Tremblay, M. (2001). *L'adaptation humaine. Un processus biopsychosocial à découvrir* (2^e édition). Anjou : Saint-Martin.
- 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. Dans F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Eds.), *Alternances en formation* (pp. 7-45). De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.merha.2007.01.0067
- Zeitler, A. et Barbier, J.-M. (2013). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, 70. Consulté à l'adresse <http://rechercheformation.revues.org/1885>

Annexe 1

Catégories d'analyse pertinentes à cette contribution

2.0 Formation universitaire à l'enseignement	Dans cette rubrique, le participant donne des informations concernant sa perception du programme de formation.
2.1 Appréciation globale	Dans cette rubrique, le participant donne une appréciation d'ensemble de la formation initiale à l'enseignement. Il en identifie les aspects positifs et plus négatifs et peut même en apprécier la pertinence globale au regard des exigences présentes et futures du métier.
2.2 Pertinence et utilité des activités de formation	Dans cette rubrique, le participant donne une appréciation portant spécifiquement sur les cours, les séminaires et les laboratoires de la formation initiale à l'enseignement. Il en identifie les aspects positifs et négatifs et peut en apprécier la pertinence au regard des exigences présentes et futures du métier. Il précise ce que les cours, les séminaires et les laboratoires apportent ou n'apportent pas à la formation initiale à l'enseignement.
2.3 Articulation théorie-pratique	Dans cette rubrique, le participant décrit l'absence ou la présence ainsi que la qualité des liens (transferts, réinvestissements, concordance, cohérence) entre, les contenus (informations, approches, ...), les valeurs (de l'université et du milieu scolaire), les travaux universitaires et les activités auxquelles participent les PES dans le cadre : 1- du stage, 2- des cours universitaires.
5.0 Description des difficultés rencontrées en stage	Dans cette rubrique, le participant décrit les obstacles rencontrés. Exprime : 1- un manque ; 2- un niveau insatisfaisant de maîtrise ; 3- une quantité insuffisante de ressources ou d'actions ; 4- les effets attribués à ces éléments ; 5- les causes attribuées à ces éléments.
5.2 Difficultés liées aux contextes, aux structures	Dans cette rubrique, le participant décrit les obstacles rencontrés liés au contexte (clientèle, environnement physique) et à la structure de la formation pratique (durée et configuration du stage). Réfère : 1- à l'organisation et la qualité des cours ou des stages ; 2- à la structure des cours universitaires, des départements ou facultés, des écoles, des commissions scolaires ; 3- aux ressources matérielles, financières et humaines ; 4- à la sélection des étudiants.
5.3 Difficultés liées aux autres acteurs	Dans cette rubrique, le participant décrit les obstacles rencontrés liés aux autres acteurs. Réfère au travail, à la compétence des enseignants associés, des superviseurs ou des autres intervenants dans le cadre de : 1- leurs interventions avec l'étudiant ; 2- la préparation ou le suivi de ces interventions ; 3- l'interaction : personnelle (antipathie, sympathie...) ou professionnelle (divergences ou convergences de points de vue, de valeurs, d'enjeux ou d'intérêts...) ainsi que la collaboration avec les autres intervenants ; 4- leurs autres fonctions qui influencent leurs actions liées au stage.

