
Introduction

Liliane Portelance* & Thérèse Perez-Roux**

**Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges
C.P. 500
Trois-Rivières (Québec)
G9A5H7
liliane.portelance@uqtr.ca*

*** Département des sciences de l'éducation
Université P. Valéry
Route de Mende
34199 Montpellier cedex 5
Therese.perez-roux@univ-montp3.fr*

Depuis une vingtaine d'années, de nombreux pays francophones développent des politiques éducatives visant la professionnalisation d'un ensemble de métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. La professionnalisation est alors envisagée à la fois comme une intention portée par l'institution sur les sujets se formant et comme une possible source de développement professionnel des sujets eux-mêmes (Wittorski, 2007). Ce processus de professionnalisation reste tributaire des savoirs convoqués/intégrés, des dispositifs mis en œuvre, des formes d'accompagnement et des contextes de travail liés à la formation en et par alternance. Il suppose aussi que les formés donnent du sens à ce qui leur est proposé, à ce qu'ils vivent sur le terrain et à ce qu'ils peuvent « remettre au travail » dans l'espace de la formation, en entrant dans une démarche réflexive. La professionnalisation a ainsi pour finalité de faire acquérir aux futurs enseignants les compétences nécessaires à l'exercice de leur activité, de participer à la construction de leur professionnalité qui intègre inévitablement, au-delà des compétences attendues d'un « bon professionnel », des transformations au plan identitaire (Perez-Roux, 2012).

Inscrite dans cette volonté politique d'amélioration des systèmes éducatifs, la dimension professionnelle et professionnalisante de la formation à l'enseignement a eu pour effet de modifier les orientations et les modalités de préparation des futurs enseignants à leur insertion professionnelle. Les institutions d'enseignement supérieur et les milieux de stage ont donc été interpellés dans leurs capacités à mettre en œuvre des curriculums de formation et des situations d'apprentissage susceptibles de contribuer de manière significative au développement professionnel des étudiants. La visée d'apprentissage et de construction identitaire est ainsi au centre des préoccupations didactiques et psychopédagogiques de l'ensemble des intervenants mobilisés dans ces formations. L'alternance pose la question de la prise en compte des savoirs issus de l'expérience, des pratiques de formation des différents intervenants, des effets sur la construction professionnelle de l'apprenant. Or, la formation offerte par le milieu universitaire ne semble pas paver la voie vers l'articulation des savoirs théoriques et expérientiels (Lessard, Altet, Paquay et Perrenoud, 2004 ; Leroux et Portelance, 2015). Malo (2005) confirme que les savoirs formels proposés aux étudiants peuvent être l'objet d'adhésion, de transformations des schèmes de compréhension et d'action, mais aussi de déviance. Plusieurs enquêtes menées auprès des enseignants indiquent que la formation initiale ne les prépare pas adéquatement à l'intégration effective dans la profession (Eurydice, 2002 ; Jobin, 2011 ; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008, Perez-Roux et Lanéelle, 2015).

Dans un contexte de changements en éducation, il importe de questionner l'enseignement offert aux futurs enseignants en ce qui concerne ses impacts, mais aussi sa pertinence au regard de ses finalités. Quels effets ont les changements sur la professionnalisation des futurs maîtres ? Quelle cohérence offre l'alternance des formateurs et celle des lieux de formation ? Et qu'en est-il des étudiants qui arrivent au terme de leur formation à l'enseignement ? Que retirent-ils d'un enseignement préparatoire à leur insertion professionnelle ? Avec quels savoirs quittent-ils l'université ou la Haute École Pédagogique ? Quels besoins de formation restent à combler ?

Le projet de publication de ce numéro thématique a vu le jour à la suite d'un symposium, tenu à Mons en 2014 lors du colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire, qui fut l'occasion de mettre au jour des résultats de recherche susceptibles de répondre aux interrogations relatives à la professionnalisation de l'enseignement.

Thérèse Perez-Roux interroge la manière dont les contenus de la formation universitaire sont perçus et investis par les étudiants dans la pratique en établissement scolaire français. Les étudiants du master et les enseignants débutants hiérarchisent leurs savoirs et doivent soumettre ceux qu'ils mobilisent à de nombreux ajustements.

Geneviève Therriault et Magalie Morel explorent le rapport aux savoirs d'étudiants québécois au regard de deux champs disciplinaires : science et technologie d'une part ; univers social d'autre part. L'analyse des données indique que le rapport aux savoirs est enrichi par la valeur accordée au sens critique dans les curriculums de formation.

Liliane Portelance et Philippe Chandonnet s'intéressent à l'appropriation cognitive des concepts et à leur intégration dans les pratiques d'enseignement en stage. Selon les données collectées de 2003 à 2012 en fin de formation initiale, l'approche par compétences favoriserait la compréhension des concepts, mais ne permettrait pas une véritable articulation des savoirs théoriques et expérientiels des futurs enseignants québécois.

Anne Clerc-Georgy se penche également sur l'appropriation conceptuelle. À la suite d'une recherche longitudinale menée en Suisse, elle dégage des parcours typiques des étudiantes quant à l'appropriation des savoirs théoriques et aux conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. La tension entre les conceptions spontanées et les conceptions scientifiques serait génératrice de développement professionnel.

Dans une analyse des propos de finissantes du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire, France Dufour et Hélène Meunier révèlent que ces futures enseignantes québécoises ont une perception positive de leur préparation à l'intégration professionnelle. Leur sentiment de compétence varie selon leurs expériences de stage et les caractéristiques des élèves en difficultés d'apprentissage.

Considérant que le corps de l'enseignant est son premier outil de travail, Geneviève Émond et Sylvie Fortin s'intéressent à l'expérience corporelle de stagiaires en enseignement au Québec. Leur étude exploratoire met en avant la nécessaire prise en compte de la perception du corps-vécu dans la professionnalisation de l'enseignement pour soutenir une démarche réflexive.

Visant également l'amélioration de la préparation de la relève enseignante en Belgique, Joachim De Stercke, Gaëtan Temperman, Bruno De Lièvre et Antoine Derobertmeasure ont vérifié le niveau et la nature de la satisfaction quant à la formation théorique et au soutien offerts en Haute École Pédagogique. La satisfaction au terme des études est généralement élevée alors qu'elle diminue pendant les premières années d'insertion professionnelle.

Références bibliographiques

- Eurydice (2002). *La profession enseignante en Europe. Profil, métier et enjeux. Rapport I Formation initiale et transition vers la vie professionnelle*. Bruxelles, Belgique : EURYDICE/Unité européenne.
- Jobin, V. (2011, juin). Un coup d'œil dans la boîte noire ! *Vie pédagogique*, 158, 63-65.
- Leroux, M. et Portelance, L. (2015). Initiatives du milieu universitaire et du milieu scolaire pour favoriser la préparation à l'insertion dans la profession enseignante : vers une alternance intégrative ? Communication au symposium « *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel propice à l'exploration de problématiques et d'objets diversifiés*, Réseau Éducation Formation », Montréal, Université de Montréal

- Lessard, C., Altet, M., Paquay, L et Perrenoud, P. (2004). *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles : De Boeck
- Malo, A. (2005). Parcours d'un stagiaire en enseignement secondaire : adhésion ou déviance par rapport à des savoirs proposés. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage* (p. 65-84). Sherbrooke, Canada : Éditions CRP.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 49-72). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Perez-Roux, T et Lanéelle, X. (2015). Pluralité des ressources pour l'action dans les processus de transition formation-emploi chez les enseignants du secondaire. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 48(4), 17-40.
- Perez-Roux, T. (2012). *La professionnalité enseignante : modalités de construction en formation*. Rennes : PUR.
- Witterski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

