

Développement professionnel et stages dans la formation initiale à l'enseignement: points de vue des futurs enseignants du secondaire

Anderson Araújo-Oliveira
Karine Vanessa Perez
Carla Barroso da Costa
Salem Amamou

Anderson Araújo-Oliveira

Université du Québec à Trois-Rivières,
UQTR, Canadá

E-mail: araujo-oliveira.anderson@uqam.ca

 <https://orcid.org/0000-0002-7214-0032>

Karine Vanessa Perez

Universidade de Santa Cruz do Sul,
UNISC, RS, Brasil

E-mail: karinevanessaperez@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1643-8042>

Carla Barroso da Costa

Université du Québec à Trois-Rivières,
UQTR, Canadá

E-mail: barroso_da_costa.carla@uqam.ca

 <https://orcid.org/0000-0002-6475-9388>

Salem Amamou

Université de Sherbrooke, Québec,
Canadá

E-mail: Salem.Amamou@usherbrooke.ca

 <https://orcid.org/0000-0001-6847-0250>

Resumo

L'article a pour objectif présenter les points de vue de futurs enseignants en ce qui a trait aux contributions des stages (formation pratique) dans leur développement professionnel. À partir de l'articulation théorique entre le concept de développement professionnel et les compétences professionnelles prescrites pour la formation des enseignants au Québec (Canada), un entretien de groupe a été réalisé avec la participation de futurs enseignants issus d'un programme de formation initiale à l'enseignement secondaire. Par le biais d'une analyse de contenu, il a été mis en évidence dans les résultats que la formation pratique joue un rôle essentiel dans le sens où elle favorise la préparation à la réalité du travail enseignant, permet le développement des compétences visées et favorise la construction de l'identité professionnelle. En ce sens, l'approfondissement des réflexions autour du développement professionnel qui nécessite un accompagnement approprié des enseignants, non seulement pendant la formation initiale mais aussi dans le cadre de l'insertion professionnelle et tout au long de la carrière, constitue une piste importante à explorer.

Mots-clés: Développement Professionnel, Stage, Enseignement secondaire.

Recebido em: 01/03/2023

Aprovado em: 12/09/2023



Resumo

Desenvolvimento profissional e estágios supervisionados na formação inicial docente: pontos de vista de futuros professores do ensino secundário

Palavras-chave:

Desenvolvimento profissional.
Estágio. Ensino secundário.

O artigo tem por objetivo apresentar os pontos de vista de futuros professores relativos às contribuições dos estágios supervisionados (formação prática) no desenvolvimento profissional docente. A partir da articulação teórica entre o conceito de desenvolvimento profissional e as competências profissionais prescritas para a formação de professores no Quebec (Canadá), organizou-se um grupo focal com a participação de futuros professores oriundos de um programa de formação inicial docente para ensino secundário. Por intermédio de uma análise de conteúdo, destacou-se como resultados que a formação prática desempenha um papel essencial, pois promove vivências do real do trabalho docente, permite o aprimoramento das competências pretendidas e possibilita a construção da identidade docente. Neste sentido, o aprofundamento das reflexões em torno do desenvolvimento profissional que requer um acompanhamento adequado dos professores, não somente durante a formação inicial, mas também em contexto de inserção profissional e ao longo da carreira, constitui uma pista importante a ser explorada.

Abstract

Professional development and practicums in initial teacher education: the views of future high school teachers

Keywords:

Professional development
Practicum. High school education.

This article presents future teachers' views regarding the contribution of practicums (practical training) to their professional development. Based on the link between the concept of professional development and the professional competencies prescribed for teacher education in Quebec, Canada, a group interview was held with future teachers enrolled in a preservice training program for high school teachers. A content analysis revealed that practical training plays a key role by helping student teachers experience the realities of teaching work, improve targeted competencies, and build a professional identity. As such, the study suggests the value of further reflection on professional development, which requires appropriate support for teachers, not only during initial training but also in the context of professional integration and throughout their careers.

Introduction

La réflexion proposée dans cet article s'appuie sur les données d'une recherche plus large dont l'objectif principal était de caractériser la dynamique qui s'établit entre les futurs enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire et les stages supervisés lors de la formation initiale des enseignants suivis dans les programmes de baccalauréat en éducation d'une université francophone du Québec, au Canada.

Dans le cadre de cette contribution, l'accent sera mis exclusivement sur les expériences et les points de vue des futurs enseignants du secondaire. Après une brève présentation du contexte social et scientifique de la recherche, nous nous intéresserons au concept de développement professionnel, aux dimensions qui le sous-tendent ainsi qu'à leur articulation avec les compétences professionnelles qui guident la formation des enseignants dans cette province canadienne. Puis, après avoir présenté les procédures méthodologiques utilisées pour la collecte et le traitement des données, une présentation sommaire des principaux résultats permettra d'identifier quelques pistes d'interprétation à la lumière du cadre conceptuel adopté.

1. Le contexte de la recherche

Au Québec, comme ailleurs en Occident, la mise en œuvre de nouveaux programmes d'études centrés sur le développement de savoir-faire contextuels trouve son corollaire dans les orientations gouvernementales en matière de formation des maîtres (Gouvernement du Québec, 2001, 2020). Visant à développer la capacité des futurs enseignants à choisir, à combiner et à mobiliser des ressources variées pour répondre à des situations professionnelles complexes et singulières, les orientations ministérielles pour la formation initiale des enseignants s'inscrivent dans une perspective intégrative qui exige de passer outre les cloisonnements disciplinaires au sein de la formation (Araújo-Oliveira, 2020; Araújo-Oliveira *et al.*, 2011; Lenoir *et al.*, 2015; Lenoir *et al.*, 2021). En effet, depuis le début des années 1990, les orientations proposées par le ministère de l'Éducation du Québec ont fait de la professionnalisation et, par extension, du développement professionnel continu des enseignants, la pierre angulaire des réformes de la formation des enseignants qui ont suivi (Mellouki; Gauthier, 2005).

Structurée autour d'un ensemble de 12 compétences professionnelles interdépendantes (Gouvernement du Québec, 2001)¹, la formation à l'enseignement devrait contribuer au développement

¹ Il est important de mentionner que les orientations de la formation à l'enseignement proposées en 2001 ont été récemment révisées par le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2020). Cependant, comme la recherche a été réalisée en 2019 et que nous avons la participation de futurs enseignants diplômés de programmes de formation qui n'avaient pas

d'un « potentiel d'action » (Rey, 2012) ancré et mis en œuvre principalement dans les fondements de l'action pédagogique, l'acte d'enseigner, le contexte social et scolaire et l'identité professionnelle. Pour développer ces compétences, les programmes de formation à l'enseignement offerts par les universités au Québec² mettent en œuvre une formation théorique en contexte universitaire (cours portant, par exemple, sur les fondements historiques, sociologiques et psychologiques de l'éducation, les différentes approches pédagogiques et les didactiques disciplinaires, la gestion de la classe, l'adaptation scolaire et l'intégration sociale des élèves) alternée avec des périodes de formation expérientielle directement en milieu scolaire (stages supervisés/formation pratique)³.

Ils proposent également un ensemble d'activités dites intégratives (séminaires d'intégration, portfolios de développement professionnel, analyses réflexives des pratiques d'enseignement, etc.) qui visent à établir des liens entre la formation théorique acquise dans un contexte universitaire et la formation pratique réalisée dans un contexte de travail réel, entre les apprentissages acquis en formation initiale et ceux développés dans un contexte non académique (expériences personnelles significatives, activités culturelles en dehors de l'école, etc.)⁴. Cette articulation des composantes « théoriques » et « pratiques » de la formation initiale est une condition *sine qua non* du développement professionnel, un « vecteur fort du développement des compétences visées, ainsi que les transformations identitaires attendues » (Desbiens; Correa Molina; Habak, 2019, p. 70).

Dans la formation des enseignants, le stage représente:

un ensemble d'activités éducatives supervisées par l'université en collaboration avec le milieu scolaire. Par un entraînement systématique et réfléchi, il permet au futur enseignant de développer sa capacité d'intégrer et de mettre en application, dans un milieu réel, les principes qui fonderont sa pratique quotidienne. (Gouvernement du Québec, 1994, p. 3)

encore été révisés, nous avons adopté les 12 compétences proposées par le référentiel de 2001 comme base de notre réflexion dans cet article.

² Au Québec, la formation des enseignants du secondaire (baccalauréat en enseignement secondaire) est principalement offerte par les facultés et les départements d'éducation. D'une durée de quatre ans (120 crédits au total), elle prépare les futurs enseignants à enseigner l'une des matières étudiées au secondaire (français, mathématiques, sciences sociales, arts, éducation physique, anglais, etc.)

³ La formation pratique est une étape importante dans le processus de formation des enseignants. Elle est principalement constituée de quatre stages obligatoires encadrés, répartis à raison d'un par année de formation et totalisant un minimum de 700 heures d'activités pratiques en situation réelle de travail. L'objectif est que le futur enseignant puisse accumuler un maximum d'expériences au cours des stages, afin de connaître le champ d'activité professionnelle et de pouvoir orienter son travail une fois diplômé tout en l'aidant à comprendre en profondeur la profession et la complexité de l'acte d'enseigner.

⁴ La formation ainsi proposée permet aux futurs enseignants de développer des compétences disciplinaires, psychopédagogiques, linguistiques et de gestion de classe ainsi que celles liées à la capacité de rendre les savoirs scolaires accessibles aux élèves. En intégrant les technologies de l'information et de la communication tout au long du processus de formation, les futurs enseignants développent également les compétences qui leur permettent de travailler avec des situations liées aux difficultés d'apprentissage, aux comportements et aux personnes ayant des besoins particuliers. En outre, ils développent des compétences liées au travail collaboratif ainsi que la capacité à s'interroger et à réfléchir sur leur propre pratique d'enseignement et à s'engager dans leur propre développement professionnel continu.

« Rite de passage » obligé dans le processus de professionnalisation, le stage est un espace d'apprentissage du métier d'enseignant par le développement de compétences professionnelles (Tardif; Lessard; Gauthier, 1998). Il représente également un espace de construction de l'identité professionnelle dans la mesure où la formation pratique offre au stagiaire l'occasion d'expérimenter différentes facettes de l'activité professionnelle à laquelle il se prépare, de se sentir et de se comporter comme un professionnel, de remettre en question ses propres choix et savoirs (De Briant; Glaymann, 2013; Dubruc, 2013).

L'expérience vécue en stage est décrite par les futurs enseignants québécois comme la dimension la plus importante de la formation professionnelle qu'ils reçoivent (Desbiens; Borges; Spallanzani, 2012; Mukamurera; Gingras, 2005), ce moment tant attendu par les stagiaires pour apprendre réellement la profession enseignante (Desbiens; Correa Molina; Habak, 2019). Cependant, il suffit de se rendre dans les couloirs des universités québécoises et de parcourir les réseaux sociaux des associations étudiantes pour se rendre compte que cette expérience, bien qu'essentielle à la formation, n'est pas qu'une source d'épanouissement pour les futurs enseignants. En effet, plusieurs grèves d'étudiants en stage ont été déclenchées au cours des dernières années et on ne compte plus les panneaux, affiches, textes, journaux, tracts et photos de manifestations qui dénoncent les conditions de travail vécues pendant cette période de formation. Ces moyens de pression suggèrent que, dans la perception des futurs enseignants, derrière cette activité légitime de formation se cache une certaine forme d'exploitation et de dévalorisation du travail qui constitue un obstacle à la persévérance et à la réussite des études.

Cet article s'inscrit dans cette réflexion. Afin de mieux accompagner les équipes responsables des programmes de formation des enseignants dans une université francophone du Québec, la question s'est posée de savoir comment les futurs enseignants, qui font l'expérience de la formation dans un contexte de travail réel, conçoivent la formation pratique (stages supervisés) et leur contribution au développement professionnel. Documenter une telle conception est d'autant plus important que les orientations ministérielles en matière de formation des maîtres ont été récemment révisées et mises à jour (Gouvernement du Québec, 2020) et que les établissements universitaires devront revoir leurs programmes de formation initiale des enseignants au cours des prochaines années.

2. Le cadre conceptuel

Le cadre conceptuel qui sous-tend l'analyse des points de vue des futurs enseignants sur les apports des stages supervisés (formation pratique) est basé sur le concept de développement professionnel des enseignants défini comme suit::

processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et

actualiser leur pratique, à agir avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de compréhension de leur travail et à s'y sentir à l'aise. (Mukamurera, 2014, p. 12)

Selon Mukamurera (2014), mais aussi d'après les orientations sur la formation et la profession enseignante (Gouvernement du Québec, 2001, 2020) et les recommandations du Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (2014), on constate que le développement professionnel des enseignants s'articule autour de différentes dimensions interdépendantes, dont les cinq décrites ci-après sont à la base de notre travail de recherche centré sur la formation des enseignants et l'accompagnement des enseignants et futurs enseignants en milieu scolaire (Araújo-Oliveira; Tremblay-Wragg, 2022): la dimension disciplinaire; la dimension pédagogique-didactique; la dimension critique; la dimension collaborative et la dimension personnelle.

La dimension disciplinaire renvoie à l'importance d'une maîtrise approfondie des savoirs disciplinaires qui seront enseignés (connaissance des savoirs disciplinaires et de leurs finalités, de l'évolution des disciplines scolaires, des apprentissages scolaires prescrits par le programme, etc.) ainsi que la langue dans laquelle ces savoirs seront communiqués. Cette dimension est liée à la compétence n° 1, qui met l'accent sur le rôle central de l'enseignant en tant que médiateur culturel (les savoirs scolaires étant ici considérés comme des objets de culture) et à la compétence n° 2, qui exige de l'enseignant qu'il communique de manière appropriée dans la langue d'enseignement (dans le cas du Québec, le français ou l'anglais) et dans les différents contextes liés à l'enseignement.

La dimension pédagogique-didactique renvoie à l'acte d'enseigner et aux compétences pédagogiques et didactiques. Elle concerne le savoir-faire en classe et le savoir agir en mobilisant les différentes ressources, qu'elles soient intellectuelles, affectives, matérielles ou humaines, de manière pertinente, efficace et efficiente. La dimension pédagogique-didactique est donc principalement liée aux compétences n° 3 (capacité à planifier des situations d'enseignement-apprentissage), n° 4 (capacité à mettre en pratique les situations planifiées), n° 5 (capacité à évaluer les acquis), n° 6 (capacité à gérer la classe – gestion du temps, de l'espace et des comportements indésirables), n° 7 (capacité à adapter son intervention aux spécificités des élèves) et n° 8 (capacité à intégrer les technologies de l'information et de la communication dans le processus d'enseignement-apprentissage).

La dimension critique concerne le développement d'un processus rigoureux d'analyse réflexive sur des aspects spécifiques de la pratique enseignante et la nécessité de réinvestir les résultats de cette réflexion dans l'action. Elle est particulièrement liée à la compétence n° 11, qui traite de l'implication de l'enseignant dans le développement professionnel continu, tant sur le plan personnel que collectif, mais aussi en partie à la compétence n° 1, qui suggère que l'enseignant agit en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoir ou de culture.

La dimension collaborative fait référence à la capacité de collaboration nécessaire à un moment où la coopération entre les différents intervenants de l'école et le partage d'expériences sont essentiels pour la réussite scolaire des élèves et la réussite professionnelle des enseignants. Elle tient compte du fait que les enseignants sont des acteurs-clés de l'école, même si leur développement professionnel ne se limite pas à leur travail en classe. Elle concerne tout particulièrement la compétence no 9 (travail collaboratif avec les différents membres de la communauté scolaire) et la compétence no 10 (coopération entre les différents professionnels impliqués dans l'école), dans la perspective de la réussite des élèves.

La dimension personnelle renvoie aux aspects psychologiques, affectifs et identitaires, ainsi qu'aux qualités personnelles nécessaires à une pratique de qualité au sein d'une profession qui s'exerce à travers une interaction humaine constante. Elle est donc liée à la fois à la compétence no 12, qui indique un comportement éthique et responsable dans l'exercice des activités professionnelles, et à différentes composantes de la compétence no 11, qui suggèrent une implication dans la profession à travers le développement d'un sentiment d'appartenance et d'une culture de développement professionnel continu.

Articulé autour de ces dimensions interdépendantes, le développement professionnel représente, selon Araújo-Oliveira et Tremblay-Wragg (2022),

un projet à long terme, une finalité sans fin, au cours duquel la formation initiale permettra d'amorcer le développement des compétences qui seront pleinement enrichies et maîtrisées durant les années d'insertion professionnelle et tout au long de la carrière (p. 4).

Dans ce contexte, pour que les stages deviennent des espaces et des moments de développement professionnel, il est essentiel d'accorder de l'importance aux expériences concrètes et variées vécues dans le milieu scolaire, amenant les futurs enseignants à les observer, les analyser et les expliquer continuellement à la lumière des connaissances théoriques acquises lors de la formation universitaire (Malo; Desrosiers, 2011; Mukamurera, 2018). Le soutien apporté par les principaux intervenants de la formation pratique (superviseur de stage, enseignant associé qui accueille le stagiaire dans l'école, autres membres de l'équipe de l'école) est, en ce sens, d'une importance capitale pour le développement professionnel des futurs enseignants. Le mentorat, qui selon Paul (2009) désigne un processus adaptatif et relationnel visant à guider une personne afin qu'elle progresse, qu'elle donne le meilleur d'elle-même et qu'elle atteigne ses objectifs de formation, permet au futur professionnel non seulement d'analyser et de comprendre des situations problématiques et de recevoir l'aide nécessaire à la résolution de certains problèmes, mais aussi d'envisager des alternatives qui n'ont pas été anticipées ou expérimentées auparavant. En utilisant, entre autres, des éléments de formation visant à faciliter la réflexivité et l'accès du futur enseignant à des ressources appropriées, le mentorat offre à ce dernier une voie vers l'autonomie professionnelle (Gervais, 1999; Gervais; Desrosiers, 2005), entendue comme «la capacité à définir sa

propre autonomie [...] de manière autonome, en accord avec ses propres valeurs [...] et en tenant compte des normes et des règles partagées dans un environnement professionnel donné» (Vivegnis, 2016, p. 55).

3. Metodologia

Étudier la manière dont les futurs enseignants conçoivent la formation pratique et sa contribution à leur développement professionnel requiert d'accorder à ces acteurs-clés du processus de formation des enseignants une place privilégiée en tant que témoins. Pour réaliser cette étude qualitative, nous avons mené un entretien semi-dirigé sous forme de groupe de discussion avec trois étudiants de la quatrième et dernière année du baccalauréat en enseignement secondaire dans une université francophone du Québec. Il s'agit d'un échantillon de convenance non aléatoire composé de sujets ayant librement et volontairement consenti à participer à la recherche. Au moment de l'entretien (automne 2019), ces futurs enseignants (deux femmes et un homme) avaient franchi avec succès les quatre étapes obligatoires de leur formation initiale et s'apprêtaient à débiter leur insertion professionnelle en milieu scolaire en tant qu'enseignants.

Lors de l'entretien de groupe, nous avons discuté, entre autres, de l'organisation et du fonctionnement des stages (charge de travail et temps consacré à la formation pratique); de la contribution des stages au développement professionnel (le stage en tant qu'espace de développement des compétences et de construction identitaire); de l'influence des stages sur la vie personnelle, la santé et le bien-être des futurs enseignants. Dans le cadre de cette réflexion, seuls les résultats relatifs aux contributions des stages au développement professionnel seront considérés. Les questions suivantes ont produit les données relatives à l'objet de ce texte:

- *Les stages ont-ils contribué à votre développement professionnel?
Si oui, de quelle manière? Illustrez par des exemples concrets.
Si non, pourquoi? Illustrez par des exemples concrets.*
- *Quelles sont les compétences professionnelles que vous avez le plus développées au cours de vos stages?
Illustrez-les par des exemples concrets.*
- *Quelles sont les compétences professionnelles qui ont été les moins développées au cours des stages?
Illustrez-les par des exemples concrets..*

Les discussions ont été enregistrées puis retranscrites intégralement pour faciliter le traitement des données, lequel a été réalisé au moyen d'une analyse descriptive selon la méthode d'analyse de contenu de Bardin (2015). Ainsi, à l'aide du logiciel NVivo, spécialisé dans l'analyse de données qualitatives, la lecture flottante et l'organisation du matériel relatif au discours des futurs enseignants recueilli lors de l'entretien ont été accompagnées d'une étape d'identification des thèmes les plus fréquemment abordés,

la construction et l'analyse des unités de sens. Ces dernières émergent de l'analyse des données textuelles et se rapportent aux questions soulevées précédemment. Elles regroupent une variété d'idées caractérisées soit par leur fréquence dans le discours (répétition ou réitération constante), soit par l'accent mis par les participants, soit par la charge émotionnelle perçue, soit par les ambivalences ou contradictions internes que ces idées mettent en évidence.

Tout au long de la présentation des résultats et afin d'illustrer certains éléments importants, nous présenterons des extraits de l'entretien en italique. Les futurs enseignants seront identifiés par les codes suivants - FP1, FP2 et FP3 - afin d'assurer l'anonymat des participants.

4. Les résultats

4.1 Contribution des stages au développement professionnel

Les futurs enseignants qui ont participé au groupe de discussion considèrent le stage comme une occasion de se confronter à la réalité du milieu scolaire. Selon eux, les pratiques réalisées dans le cadre du stage jouent un rôle essentiel pour favoriser les expériences concrètes du travail enseignant et les analyser à la lumière des connaissances théoriques acquises lors de la formation initiale: « *quand on est dans l'action, c'est là que c'est plus propice à réfléchir sur des situations réelles [...], le constater nous-mêmes puis réfléchir à la lumière de la théorie qu'on a à l'université* » (FP3).

Ils ont également souligné l'importance de l'articulation entre les savoirs théoriques dispensés par l'université et les apprentissages expérientiels issus de la pratique concrète en milieu scolaire. C'est en effet dans cette articulation que les futurs enseignants réalisent à quel point le stage contribue au développement des compétences professionnelles et, indirectement, au développement professionnel souhaité; le stage représentant un moment décisif de la formation qui permet aux futurs enseignants de confirmer leur choix professionnel:

Ça, je le sais du stage II. Pour moi, ça a confirmé que je voulais devenir enseignant dans la vie. Donc, c'est une grosse confirmation. [...]. Ça a confirmé mon parcours professionnel. Ensuite, ça a pu valider [pause] les compétences que j'avais... des talents, des qualités, puis voir les points que j'avais à améliorer. (FP1)

L'articulation entre les connaissances théoriques et l'apprentissage par l'expérience inhérente à la formation des enseignants requiert, entre autres, des échanges réciproques et diversifiés entre les futurs enseignants et les professionnels plus expérimentés. En ce sens, l'accueil et le soutien offerts par les enseignants associés, l'appui des autres membres du corps enseignant et des personnes impliquées dans la formation pratique lors des stages ont été soulignés comme fondamentaux par les participants:

J'avais vraiment l'impression de faire partie d'une équipe [...] C'est comme ça que je me suis sentie, c'était une toute petite salle d'enseignants et on pouvait discuter de vraiment plein de choses, d'une expérience en particulier ou... Ils me questionnaient sur des choses et ils me disaient: « Ah non! Mais ça c'est normal, tu sais ». On validait des fois certaines émotions, certains... certaines situations. Donc, oui, j'ai vraiment eu l'impression que [...] je n'étais pas juste de passage. (FP2)

J'étais le stagiaire, j'étais de passage, mais malgré tout j'ai quand même senti une ambiance, une « vibe » très positive et très optimiste. Je veux dire que tout le monde me saluait, tout le monde était extrêmement gentil, me posait des questions, me demandait comment ça allait, puis n'hésitaient pas à me donner des conseils ou quoi que ce soit. (FP1)

Ainsi, à travers ces échanges avec les enseignants associés, les autres membres du corps enseignant et les acteurs de la formation pratique, s'opère une sorte de « miroir » où les futurs enseignants font face à des gestes et des attitudes professionnels qui seront idéalisés comme sources d'inspiration et modèles de professionnalisme à suivre:

C'est comme un miroir. (FP3)

Les stages ont été pour moi de belles expériences. [...] Donc, je me considère comme très chanceuse. J'ai eu des gens qui m'ont donné des commentaires très constructifs, j'ai pu moi-même les observer [...] tant au point de vue de la gestion de classe que juste en apprendre sur moi-même, sur mes limites. (FP2)

Cependant, l'accueil et le soutien offerts aux futurs enseignants ne sont pas toujours perçus positivement par ces derniers, comme le suggère la déclaration assez éloquente du participant FP1:

J'ai trouvé ça un peu dommage. La relation du maître associé avec le stagiaire c'est bien encadré et tout ça, mais les liens et les devoirs, puis les obligations et les droits [...] Tout ça que tu as avec l'ensemble de l'école, [...] c'est un peu plus flou. (FP1)

En ce sens, outre le « miroir » qui renvoie à des modèles idéaux et inspirants pour travailler dans le contexte scolaire, les futurs enseignants font face également à des modèles qui ne sont pas toujours positifs, comme l'illustrent les rapports ci-dessous:

Donc, pour moi, le... l'avantage des stages... du moins ce que moi j'en ai retiré, c'est d'avoir des modèles autour de soi. Puis je ne dis pas nécessairement des modèles positifs. (FP3)

J'ai eu la chance de rencontrer de vraiment bonnes personnes qui ont contribué à mon cheminement professionnel, mais je sais que ça peut être très inégal comme expérience aussi, selon le milieu. (FP2)

Malgré cela, les trois futurs enseignants soulignent leur désir de passer plus de temps dans le milieu scolaire, de vivre des expériences pratiques et d'en tirer des leçons importantes: « À mon avis, on devrait être plus souvent sur le terrain pour mettre en pratique plus rapidement ce qu'on a appris » (FP3).

4.2 Compétences professionnelles les plus développées au cours des stages

Parmi les différentes compétences que les futurs enseignants sont censés développer au cours de leur formation initiale, certaines ont été mises en évidence comme étant les plus travaillées au cours de

leur stage. Lors de l'entretien, les compétences n° 5, 7 et 8, associées à la dimension pédagogique-didactique du développement professionnel, ont été principalement mentionnées ainsi que la compétence n° 11, qui est largement associée à la dimension critique, mais aussi à la dimension personnelle du développement professionnel.

Le participant FP3 a indiqué que l'évaluation de l'apprentissage des étudiants (compétence n° 5) était l'une des compétences les plus développées au cours du stage, comme le montre le rapport ci-dessous:

J'ai affiné ma conception de ce qu'est l'évaluation, [...]. D'instinct, j'évaluais déjà, mais je ne le savais pas. Je n'en étais pas consciente, et à force d'avoir des interactions avec, entre autres, maîtres associés, avec superviseurs de stage qui disent: « Ça, ce que tu fais là, c'est de l'évaluation, peut être informelle, mais ça reste de l'évaluation »... Puis une fois que j'en ai eu conscience, bien j'ai pu dire, OK, consciemment, comment est-ce que je vais développer ça? Puis, dans quel but? Dans... dans quelle visée? Donc, juste pour l'évaluation informelle, ça a été un bond de géant d'en prendre conscience et de le faire. Pour l'évaluation plus formelle, et bien ça m'a permis de voir comment partir d'objectifs puis de voir comment, au cours des apprentissages, je vais venir greffer ça pour m'assurer de voir la progression. (FP2)

La compétence n° 7 a également été mentionnée au cours de l'entretien. Elle fait référence à la capacité d'adapter les interventions aux besoins des élèves, ce qui signifie également d'être attentif aux difficultés d'apprentissage et à l'adaptation sociale et scolaire. Ces éléments peuvent être identifiés dans les rapports ci-dessous des participants FP2 et FP1.

Par exemple, j'avais en stage IV trois groupes très différents. Un groupe très fort, un groupe avec des difficultés et l'autre, un groupe qu'on dirait régulier... Régulier, régulier. Donc ça m'a vraiment amené à devoir modifier mes planifications sans que ce soit trop trop de grosses modifications. (FP2)
J'en faisais déjà à l'université dans le fond, sauf que là cette fois-ci ce n'était pas désincarné [...]. Là, j'ai pu vraiment les adapter en fonction de trois groupes différents auxquels j'enseignais. (FP1).

Une autre compétence mise en avant par les stagiaires est la n° 8, qui est également liée à la dimension pédagogique-didactique du développement professionnel et concerne la capacité à intégrer les technologies de l'information et de la communication en cherchant à les insérer dans la relation d'enseignement et d'apprentissage. Comme l'a souligné le participant FP:

Les TIC, et bien j'avais utilisé un tableau blanc avant. Puis là, j'ai dû apprendre ça depuis le début, mais bon. (FP1)

La compétence n° 11, qui implique la capacité d'analyser de manière réflexive sa propre pratique et qui est associée aux différentes dimensions du développement professionnel, a été particulièrement mise en avant selon les déclarations des étudiants. Cette compétence renvoie également à la construction de l'identité professionnelle, qui est un facteur essentiel de la formation, notamment en raison du contexte de la pratique. Ces facteurs sont illustrés par les commentaires du participant FP2 ci-dessous:

Moi, je dirais la compétence 11 qui va aussi avoir des impacts sur toutes les autres compétences [...]. Je le savais déjà que j'étais quelqu'un qui se remettait en question, qui avait besoin de valider ses choix [...]. Devant une classe, j'ai besoin d'être capable d'expliquer pourquoi on fait telle chose [...], puis là, je me rendais compte de la nécessité de justifier mes choix [...]. Je pouvais faire un cours et je donnais le même cours suivant et en l'espace de dix minutes dans ma tête, je me disais: « OK, ça ici, on ne le fera pas de la même manière ». (FP2).

4.3 Compétences professionnelles les moins développées pendant les stages

En ce qui concerne les compétences les moins développées, selon les rapports des participants, la compétence n° 2 (liée à la dimension disciplinaire), n°10 (liée à la dimension collaborative) et n° 12 (liée à la dimension personnelle) ont été identifiées.

La dimension personnelle du développement professionnel est liée, entre autres, à la compétence n° 12 qui consiste à agir de manière éthique et responsable dans l'exercice de la fonction enseignante. Cette compétence a été mentionnée par le participant FP1 comme étant l'une des moins travaillées ou améliorées au cours du stage: « *celle que j'ai le moins développée [...] Éthique professionnelle, je n'ai pas vraiment eu besoin* » (FP1).

Une autre compétence mentionnée est la compétence n° 2, qui porte sur la capacité de communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à la fois à l'écrit et à l'oral, dans les différents contextes de la pratique professionnelle. Elle est liée à la dimension didactique et pédagogique, car elle implique des savoir-faire et la mobilisation de différentes ressources pour stimuler l'apprentissage. En ce sens, le participant FP3 fait référence au fait que le stage n'a pas permis de développer des compétences linguistiques et de communication au-delà de celles qu'il possédait déjà.

La langue pour communiquer [...] j'ai moins eu la chance de la développer. Au contraire, c'est mon outil de travail, mais dans le sens que... ce n'est pas celle qui a demandé le plus à être développée parce que j'enseigne déjà en français. On dirait que ça, je l'ai développé surtout quand j'étais à l'école, à interagir avec mes collègues, à interagir avec les enseignants. (FP3)

Au travail en classe s'ajoute la dimension collaborative, qui concerne les relations entre les futurs enseignants, l'école et les autres partenaires sociaux (parents d'élèves, autres professionnels, etc.). La compétence n° 10, qui guide le travail en commun avec les autres membres de l'école, a été mentionnée par le participant FP1 comme une compétence peu travaillée lors des stages, comme le montre le commentaire suivant:

Je n'ai pas vraiment coopéré avec l'équipe-école. [...]. J'ai dit « Salut! » une fois à un membre de la direction, puis c'est pas mal tout... Ah! J'ai assisté, des fois, à des réunions où on parlait... des réunions pédagogiques où on regardait le matériel. Une fois avec une conseillère pédagogique, une fois avec la directrice de niveau pour voir ce que c'était [...] ce qui avait été prévu pour les prochaines semaines jusqu'à Noël, l'Halloween, etc. Mais, sinon, non, je ne les ai pas vraiment vus d'ailleurs. (FP1).

5. Discussion

L'entretien nous a permis d'approcher les expériences des étudiants dans le contexte du stage. Il a permis aux étudiants d'expliquer le potentiel des activités de formation pratique dans un contexte de stage, ainsi que certaines de leurs limites qui seront discutées ci-après.

5.1 Une occasion de contact réel avec la profession

Il ressort des témoignages des futurs enseignants que le stage occupe une place importante dans la formation professionnelle. Il s'agit d'un moment très attendu par les étudiants, lequel a un impact important dans la trajectoire des futurs enseignants (Desbiens; Borges; Spallanzani, 2012). Dans le processus de formation initiale des enseignants, le stage est considéré par les participants comme l'occasion inégalée d'un contact réel avec la profession : c'est la preuve réelle du travail pendant la période d'apprentissage. C'est le moment où, accompagnés par des enseignants associés et des superviseurs universitaires (Malo; Desrosiers, 2011), les futurs enseignants sont confrontés à des problématiques qui dépassent le prescrit et doivent donc faire preuve d'autonomie professionnelle et d'inventivité pour répondre à cet appel du réel (Gervais, 1999; Vivegnis, 2016).

Comme le souligne Mendes (2013), le travail renvoie à une action qui met le sujet face à la réalité, quelque chose qui impose l'imprévu, l'imprévisible et l'instable. C'est dans la réalité du travail que le sujet met à l'épreuve toutes ses connaissances, se mobilise pour l'action et donne vie à son travail. L'acte de travailler ne peut être réduit à une simple activité productive ou reproductive, car il engendre un effet sur la condition subjective de la personne qui exécute la tâche. Travailler, c'est transformer non seulement l'environnement, mais aussi soi-même. C'est au travail que les connaissances sont réellement testées et opérationnalisées (Dejours, 2008). C'est là que les compétences professionnelles sont effectivement développées.

5.2 Une occasion de contact réel avec la profession

Selon les témoignages des futurs enseignants, l'importance de ce moment dans la formation professionnelle des enseignants semble indiscutable, à tel point que les participants ont souligné que le temps passé en stage pouvait être allongé par rapport au temps passé à l'université. Le stage joue donc un rôle important dans la construction d'une carrière, il confirme (et parfois infirme) l'envie de continuer à s'investir dans ce projet professionnel. Il constitue une expérience constructive basée sur la rencontre avec des professionnels plus expérimentés dans le domaine, ainsi que sur le contact avec des étudiants et des situations complexes et variées en classe (Desbiens; Correa Molina; Habak, 2019). L'accueil et la qualité du soutien apporté par les enseignants qui les encadrent et les accompagnent (Paul, 2009) pendant le stage sont des facteurs cruciaux pour devenir (ou vouloir devenir) un bon éducateur. L'échange

d'expériences constitue une sorte de « miroir » où les futurs enseignants observent des comportements professionnels et des actions exemplaires qui leur servent d'inspiration.

Ainsi, l'entrée dans le champ de pratique par le biais des stages permet au futur enseignant d'expérimenter le sentiment d'appartenance à une catégorie professionnelle, ce qui aura un impact direct sur la construction de son identité professionnelle. Selon Riopel (2006), la construction de l'identité professionnelle repose sur la représentation que le futur enseignant se fait de son parcours professionnel et s'ancre également dans le projet professionnel développé lors de la formation initiale. La construction de l'identité de l'enseignant, vécue subjectivement, résulte d'un sentiment d'appartenance à un groupe. Elle se construit sur l'équilibre entre individuisation et appartenance, où la singularisation s'appuie sur l'appartenance et l'appartenance favorise la singularisation (Stierli *et al.*, 2010).

Cependant, comme l'ont souligné les participants, l'entrée dans le champ de la pratique par le biais des stages peut aussi conduire, dans certains cas, à une confusion des rôles entre le stagiaire et l'enseignant associé. Autant il peut y avoir un partenariat entre ces deux acteurs dans le contexte scolaire, autant il peut y avoir trop ou pas assez d'exigences de la part de l'enseignant associé envers les stagiaires, ainsi que, parfois, la présence d'une hiérarchie rigide dans laquelle le stagiaire est relégué au second plan. Dans ces cas, un sentiment d'injustice apparaît lorsqu'ils réalisent qu'ils n'atteignent pas ce qui a été convenu entre l'école et l'université, générant indirectement un sentiment de frustration, d'angoisse et de déception par rapport à leur performance, vis-à-vis de l'institution scolaire ou, plus largement, par rapport à la formation des enseignants (Colognesi; Parmentier; Van Nieuwenhoven, 2019).

5.3 Une occasion d'améliorer les compétences professionnelles

De façon générale, on peut affirmer, à partir des rapports des futurs enseignants, que les stages contribuent de façon importante au développement des compétences professionnelles recherchées dans la formation (Gouvernement du Québec, 2001), notamment celles liées aux dimensions pédagogique-didactique, critique et personnelle du développement professionnel. Ainsi, la capacité d'évaluer les apprentissages réalisés par les élèves (compétence n° 5), la capacité d'adapter son intervention aux besoins spécifiques des élèves (compétence n° 7), la capacité d'intégrer les technologies de l'information et de la communication au processus d'enseignement-apprentissage (compétence n° 8) et un engagement profond dans le développement professionnel individuel et collectif (compétence n° 11) figurent, selon les personnes interrogées, parmi les compétences professionnelles les plus développées au cours des stages.

Il a également été difficile de discuter spécifiquement de l'acquisition de certaines compétences, en particulier celles liées aux dimensions disciplinaires, collaboratives et personnelles du développement professionnel. En ce sens, la capacité à communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement (compétence n°2), la capacité à collaborer avec les membres de l'équipe pédagogique (compétence n°10) et le fait d'agir de manière éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions

(compétence n°12) figurent, selon les personnes interrogées, parmi les compétences professionnelles qui n'ont pas pu être significativement développées au cours du stage, soit en raison de leur maîtrise préalable par le stagiaire (compétences n°2 et n°10), soit en raison du manque d'opportunités pour les développer (compétence n°12).

Enfin, il convient de souligner que d'autres compétences liées aux dimensions disciplinaire (agir en tant que professionnel qui hérite, critique et interprète des objets de savoir ou de culture), pédagogique-didactique (concevoir des situations d'enseignement-apprentissage, animer des situations d'enseignement-apprentissage planifiées, planifier, organiser et superviser le fonctionnement du groupe-classe) et coopérative (coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux, etc.) n'ont pas été explicitement mentionnées par les futurs enseignants pendant l'entrevue.

La difficulté à nommer explicitement certaines compétences dans le discours des participants ne doit en aucun cas être comprise comme un manque de développement de celles-ci au cours des stages. Premièrement, certaines compétences professionnelles ont tendance à être travaillées de manière plus intensive lors de la formation théorique à l'université (par exemple, la conception de situations d'enseignement-apprentissage), ce qui produit un certain « effacement » lorsqu'il s'agit de la pratique. Deuxièmement, dans le contexte du stage, certaines de ces compétences sont travaillées de manière transversale et spontanée et non de manière objective ou explicite (par exemple, agir en tant que professionnel qui hérite, critique et interprète des objets de connaissance ou de culture), ce qui rendrait difficile le rappel de situations vécues qui dénoteraient exclusivement le développement de ces compétences. Troisièmement, étant donné que les futurs enseignants qui ont participé à cette étude venaient de terminer leur dernier stage obligatoire, de nombreuses compétences étaient déjà largement consolidées (par exemple, la capacité à communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement; agir de manière éthique et responsable, etc.). Cela conduit à une approche moins attentive de la part des futurs enseignants et même des professionnels qui les accompagnent lors de leurs stages.

Les compétences professionnelles, en plus d'être un concept qui vise à guider le développement des pratiques professionnelles, peuvent être comprises comme un ensemble de capacités liées au savoir agir dans un contexte, qui sont développées tout au long de la formation académique, en particulier pendant les stages (Rey, 2012). Dans un sens plus large, elles peuvent être reliées aux dimensions du développement professionnel (Mukamurera, 2014) et sont au cœur des discussions sur la réussite ou l'échec scolaire, car elles considèrent que les attitudes, les comportements et les actions des enseignants ont un impact majeur sur les performances des élèves. Le développement des compétences professionnelles au cours de la formation professionnelle est un élément important du processus de formation et a bien été souligné par les futurs enseignants interrogés.

Considérations finales

Dans cet article, le lien entre le concept de développement professionnel (Mukamurera, 2014) et les compétences professionnelles définies pour la formation des enseignants au Québec (Gouvernement du Québec, 2001) a donné lieu à une analyse de contenu *verbatim* d'une entrevue de groupe avec trois futurs enseignants d'un programme de formation initiale à l'enseignement secondaire. Les résultats suggèrent que les pratiques de formation dans le cadre des stages jouent un rôle essentiel dans la promotion d'expériences de travail en situation réelle pour les futurs enseignants, leur permettant d'affiner les compétences professionnelles qu'ils visent et générant diverses occasions d'entrer dans la profession et de développer un sentiment d'appartenance à celle-ci et au milieu scolaire.

Cependant, le développement professionnel étant un projet à long terme au cours duquel la formation initiale amorce l'apprentissage de la profession par le développement de différentes compétences professionnelles qui seront ensuite enrichies lors de l'insertion professionnelle et consolidées tout au long de la vie professionnelle (Araújo-Oliveira; Tremblay-Wragg, 2022), il est nécessaire d'offrir aux enseignants un soutien adéquat (Paul, 2009) lors du processus d'insertion professionnelle et également dans les autres étapes du développement professionnel (Gouvernement du Québec, 1999).

Si ce besoin, déjà énoncé dans plusieurs rapports du CSE (2004, 2014), ne s'est pas encore traduit efficacement par une culture institutionnelle de développement professionnel continu tout au long de la carrière de l'enseignant, on ne peut qu'espérer que le programme de recherche que nous menons depuis quelques années en partenariat entre l'Université du Québec à Rimouski, l'Université de Montréal, l'Université du Québec à Trois-Rivières et l'Université du Québec à Montréal, qui vise à développer un dispositif d'accompagnement des enseignants débutants dans leur processus d'insertion professionnelle (Araújo-Oliveira, Thériault; Boucher, sous presse; Boucher, Araújo-Oliveira; Thériault, 2021; Thériault *et al.*, 2021) puisse fournir des pistes de réflexion prometteuses tant pour la recherche scientifique que pour la formation des enseignants.

Referências

ARAÚJO-OLIVEIRA, A. Características didáticas das práticas de ensino de futuros professores do ensino fundamental em contexto de estágio. **Trabalho (En)Cena**, v. 5, n. 2, p. 1-13, 2020.

ARAÚJO-OLIVEIRA, A.; TREMBLAY-WRAGG, É. Soutenir le développement professionnel des enseignants par la mise en œuvre de pratiques de formation inspirantes. *In*: ARAÚJO-OLIVEIRA, A.; TREMBLAY-WRAGG, É. (Org.). **Des pratiques inspirantes au cœur de la formation à l'enseignement**. Presses de l'Université du Québec, 2022, p. 1-25.

ARAÚJO-OLIVEIRA, A.; BOUCHER, S.; THÉRIAULT, G. (no prelo). **L'articulation entre conceptions et pratiques d'enseignement en sciences humaines et sociales au premier cycle du secondaire**: le cas de deux enseignants en contexte d'insertion professionnelle.

ARAÚJO-OLIVEIRA, A.; LENOIR, Y.; MORALES-GOMES, A.; MCCONNELL, A.C. Práticas interdisciplinares no ensino primário: concepções de professores e futuros professores no Québec. **Educação e Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1125-1145, 2011.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Edições 70, 2015.

BOUCHER, S.; THERRIault, G.; ARAÚJO-OLIVEIRA, A. L'articulation des croyances et des pratiques dans l'enseignement des sciences humaines et sociales au secondaire: quelles pistes pour l'accompagnement des enseignants débutants? **Phronesis**, v. 10, n. 2-3, p. 65-85, 2021.

COLOGNESI, S.; PARMENTIER, C.; VAN NIEUWENHOVEN, C. Deux portraits pour illustrer un indispensable à tout accompagnement: la relation maître de stage – stagiaire. **Éducation & Formation**, n. 315, p. 13-27, 2019.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. **Un nouveau souffle pour la profession enseignante**. Québec, 2004. Disponível em: <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/01/50-0446-AV-souffle-profession-enseignante.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. **Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante**. Québec, 2014. Disponível em: <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2014/06/50-0483-AV-developpement-professionnel.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

DE BRIANT, V.; GLAYMANN, D. (Org.). **Le stage, formation ou exploitation?** Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2013.

DEJOURS, C. A metodologia em psicopatologia do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZELWAR, L. I.; DEJOURS, C. (Org.). **Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Fiocruz/ Brasília: Paralelo, 2008. p. 107-128.

DESBIENS, J.-F.; BORGES, C.; SPALLANZANI, C. (Org.). **J'ai mal à mon stage: problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2012.

DESBIENS, J.-F.; CORREA MOLINA, E.; HABAK, A. Alternance, discontinuités et difficultés rencontrées en formation initiale des enseignants. **Éducation & Formation**, n. 314, p. 69-84, 2019.

GERVAIS, C.; DESROSIERS, P. **L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires**. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2005.

GERVAIS, C. Le stage d'enseignement. Représentations des principaux acteurs. **Revue canadienne de l'éducation**, v. 24, n. 2, p. 121-136, 1999.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. **La formation à l'enseignement: Les stages**. Québec: Ministère de l'Éducation, 1994.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. **Référentiel de compétences professionnelles: Profession enseignante**. Québec: Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. **Orientations pour la formation continue du personnel enseignant**. Choisir plutôt que subir le changement. Québec: Ministère de l'Éducation, 1999.

GOVERNEMENT DU QUÉBEC. **La formation à l'enseignement: Les orientations, les compétences professionnelles**. Québec: Ministère de l'Éducation, 2001.

KADDOURI, M. Quelques motifs identitaires d'engagement des professionnels dans des dispositifs de formation à la recherche. In: SOLAR, C.; HÉBRARD, P. (Org.). **Professionnalisation et formation des adultes: une perspective universitaire France-Québec**. 2008, p. 157-195.

LENOIR, Y.; ARAÚJO-OLIVEIRA, A.; MORALES-GÓMEZ, A. Recourir à une approche interdisciplinaire: le nouveau curriculum suscite-t-il des modifications dans le discours et dans les pratiques chez les enseignantes et chez les futures enseignantes? *In*: LENOIR, Y. (Org.). **Les pratiques d'enseignement d'enseignantes du primaire** : Résultats de quatorze années de recherche sur la mise en œuvre du curriculum québécois. Éditions cursus universitaire, 2021, p. 173-208.

LENOIR, Y.; HASNI, A.; FROELICH, A. Curricular and didactic conceptions of interdisciplinarity in the field of education: A socio-historical perspective. **Issues in Interdisciplinary Studies**, v. 33, p. 39-93, 2015.

MALO, A.; DESROSIERS, P. Un dispositif visant à soutenir la pratique réflexive en stage. *In*: GUILLEMETTE, F.; L'HOSTIE, M. (Org.). Favoriser la progression des stagiaires en enseignement. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2011, p. 93-120.

MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. La politique de la formation des enseignants au Québec: vers l'institutionnalisation du modèle professionnel. *In*: GAUTHIER, C.; MELLOUKI, M. (Org.). Débutants en enseignement: quelles compétences? Comparaison entre Américains et Québécois. Québec: Presses de l'Université Laval, 2005, p. 23-40.

MENDES, A. M. Psicodinâmica e clínica do trabalho: algumas notas sobre a trajetória brasileira. *In*: PUJOL, A.; DALL'ASTA, C. (Org.). Trabajo, actividad y subjetividad: Debates abiertos (p. 21-31). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2013. Disponible em: https://www.researchgate.net/profile/Andrea-Pujol-3/publication/266390837_Trabajo_y_subjetividad_Trazos_para_la_construccion_de_una_mirada_regional/links/54303edd0cf27e39fa9e15f9/Trabajo-y-subjetividad-Trazos-para-la-construccion-de-una-mirada-regional.pdf#page=21. Acesso em: 22 fev. 2023.

MUKAMURERA, J. Les préoccupations, le sentiment de compétence et les besoins de soutien professionnels des enseignants débutants : un état de la situation au Québec. *In*: MUKAMURERA, J.; DESBIENS, J.-F.; PEREZ-ROUX, T. (Org.). **Se développer comme professionnel dans les occupations adressées à autrui**: Conditions, modalités et perspectives. Montréal: Les éditions JFD, 2018. p. 189-237.

MUKAMURERA, J. Le développement professionnel et la persévérance en enseignement: éclairage théorique et état des lieux. *In*: L. PORTELANCE, S; MARTINEAU, J. MUKAMURERA, J. (Org.). **Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement**. Oui, mais comment? Québec: Presses de l'Université du Québec, 2014, p. 9-33.

MUKAMURERA, J.; GINGRAS, C. La formation initiale vue par des enseignants du secondaire issus des programmes de formation en cours au Québec. *In*: GERVAIS, C.; PORTELANCE, L. (Org.). **Des savoirs au cœur de la profession enseignante**: contextes de construction et modalités de partage. Sherbrooke: Éditions du CRP, 2005, p. 45-63.

PAUL, M. L'accompagnement dans le champ professionnel. **Savoirs**, n. 20, p. 11-63, 2009. Disponible em: <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2009-2-page-11.htm> Acesso em: 29 set. 2021.

REY, B. A notion de compétence permet-elle de répondre à l'obligation de résultats dans l'enseignement? *In*: LESSARD, C.; MEIRIEU, P. (Org.). **L'obligation de résultats en éducation**: Évolutions, perspectives et enjeux internationaux. 2. ed. Louvain-la-Neuve: De Boeck, 2012, p. 233-242.

RIOPEL, M.-C. **Apprendre à enseigner**. Québec: Presses de l'Université Laval, 2006.

STIERLI, E.; TCCHOPP, G.; CLERC, A. Le dossier de formation est-il un outil d'intégration et de construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants? *In*: BÉLAIR, L. M.; LEBEL, C.; SORIN, N.; ROY, A.; LAFORTUNE, L. (Org.). **Régulation et évaluation des compétences en enseignement**: Vers la professionnalisation. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2010, p. 115-130.

STUMPF, A.; SONNTAG, M. Les indicateurs temporels du développement professionnel des professeurs des écoles néo-titulaires: entre temporalité institutionnelle et temporalité personnelle? **Questions Vives**, v. 5, n. 11, p. 177-191, 2009.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. Introduction générale. *In*: TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (Org.). **Formation des maîtres et contextes sociaux**. Paris: PUF, 1998, p. 7-70.

TERRIAULT, G.; ARAÚJO-OLIVEIRA, A.; FORTIER, S.; CHARLAND, P.; VIVEGNIS, I. Comment soutenir l'articulation entre les croyances et les pratiques chez les (futurs) enseignants? Introduction au numéro. **Phronesis**, v. 10, n. 2-3, p. 1-5, 2021.

VIVEGNIS, I. **Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants** : étude multicas. Thèse de doctorat en éducation. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières, 2016.