

Pour citer cet article : Chantal-Bossu, V., Wentzel, B., & Desmeules, A. (2026, prépublication). Regard rétrospectif sur un dispositif de stage en cours d'emploi en enseignement au Québec. Retombées et limites. *La Revue LEEe, Varia 2*. <https://revue.leeonline/index.php/info/article/view/259>

# REGARD RÉTROSPECTIF SUR UN DISPOSITIF DE STAGE EN COURS D'EMPLOI EN ENSEIGNEMENT AU QUÉBEC

*Retombées et limites*

Virginie CHANTAL-BOSSUT  
Bernard WENTZEL  
Amélie DESMEULES

---

*Version de la prépublication : janvier 2026  
Évaluation ouverte et collaborative*

---

## Résumé

À l'échelle internationale, on observe des pénuries d'enseignant·es qualifié·es dont les causes sous-jacentes se rapportent non seulement à l'attrition professionnelle, mais également à l'évolution des marchés du travail, de la profession et de la gestion publique ainsi qu'à la multiplication et à la complexification des attentes envers l'école (Dupriez et al., 2023). Au Québec, alors que la crise du renouvellement de la population enseignante persiste (Mukamurera, Tardif et Borges, 2023 ; Sirois et Dembélé, 2023), les universités ont dû répondre aux injonctions politiques en repensant notamment certaines voies de formation à l'enseignement pour flexibiliser les programmes (Conseil supérieur de l'éducation, 2023). Les stages en emploi sont alors apparus comme une solution à envisager (ministère de l'Éducation du Québec, 2021). Ainsi, par l'entremise d'un projet de recherche (Wentzel et al., 2022-2024), un travail concerté entre l'université et le milieu de pratique a permis de définir et d'opérationnaliser un dispositif de formation en cours d'emploi pour des étudiant·es stagiaires en enseignement au premier et au deuxième cycles universitaires. Ce projet étant maintenant complété, nous sommes à porter un regard rétrospectif sur le dispositif développé. Empruntant le cadre de la référentialisation (Figari, 1994 ; Figari et Remaud, 2014 ; Figari et Tourmen, 2006), dans une visée de professionnalisation de la formation (Jorro et Wittorski, 2013 ; Marcel et al., 2022) et dans une perspective d'amélioration continue et de prise de

décisions (Jorro, 2013), ce récit de pratique met de l'avant une analyse critique du dispositif conçu, dégageant ses forces et ses limites.

**Mots-clés :** stage, formation, enseignement, dispositif, référentialisation

## Abstract

Internationally, there is a shortage of qualified teachers, the underlying causes of which relate not only to professional attrition, but also to changes in labor markets, the profession, and public management, as well as the proliferation and increasing complexity of expectations placed on schools (Dupriez & al., 2023). In Quebec, as the crisis in teacher renewal persists (Mukamurera, Tardif & Borges, 2023; Sirois & Dembélé, 2023), universities have had to respond to political demands by rethinking certain teacher training pathways in order to make programs more flexible (Conseil supérieur de l'éducation, 2023). Work placements then emerged as a possible solution (Quebec Ministry of Education, 2021). Through a research project (Wentzel et al., 2022-2024), a collaborative effort between the university and the professional community made it possible to define and operationalize an in-service training program for student teachers in undergraduate and graduate programs. Now that this project has been completed, we are taking a retrospective look at the program that was developed. Borrowing from the framework of referentialization (Figari, 1994; Figari & Remaud, 2014; Figari & Tourmen, 2006), with a view to professionalizing training (Jorro & Wittorski, 2013; Marcel & al., 2022) and with a focus on continuous improvement and decision-making (Jorro, 2013), this practice narrative presents a critical analysis of the system designed, highlighting its strengths and limitations.

**Keywords:** internship, training, teaching, device, referentialization

## 1. Contextualisation

---

À l'échelle internationale, depuis quelques années, on observe des pénuries d'enseignant·es qualifié·es (Mukamurera, Tardif et Borges, 2023 ; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2024 ; Smith et Ingersoll, 2004 ; Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2024; Viac et Fraser, 2020). Dans les faits, divers phénomènes démographiques, sociaux, politiques et structurels ont pu avoir une incidence sur le travail des enseignant·es (Grimmett et Echols, 2000 ; Mukamurera, Tardif et Borges, 2023; OCDE, 2005). Pensons notamment à l'évolution des marchés du travail, de la profession et de la gestion publique ainsi qu'à la multiplication et à la complexification des attentes envers l'école (Dupriez et al., 2023). Ces transformations de la profession enseignante n'ont pas été sans conséquences sur le phénomène d'attrition du corps enseignant (Dupriez et al., 2023; Karsenti et al., 2013, 2015).

La crise du renouvellement de la population enseignante persiste (Mukamurera, Tardif et Borges, 2023 ; Sirois et Dembélé, 2023) dans plusieurs provinces du Canada (Kamanzi et al., 2017), notamment celle du Québec. Au regard de ce contexte, et en réponse aux injonctions politiques, les universités ont repensé certaines voies de formation à l'enseignement pour flexibiliser les programmes et permettre à une plus grande diversité de personnes aux profils variés un accès à la profession enseignante (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2023). Des programmes tels que les maîtrises qualifiantes en enseignement et les programmes



courts (p. ex. diplôme d'études supérieures spécialisé, certificats) (Mukamurera, Sirois et Wentzel., 2023; Sirois et al., 2022) sont alors apparus. Les stages en emploi se sont aussi présentés comme une solution à envisager (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2021).

Au Québec, la formation des maîtres est habituellement réalisée dans un programme universitaire de premier cycle, qui s'échelonne sur quatre ans, (Tardif, 2013) et qui est structuré selon une approche par alternance en la théorie et la pratique (cours universitaires et 700 heures de stage en milieu scolaire) (Bélair et al., 2016; Chaubet et al., 2018; Paquay et al., 2012; Périsset et al., 2006). Dans le cas du stage régulier, les stagiaires sont accompagnés par différentes personnes, par exemple un superviseur de stage du milieu universitaire et un·e enseignant·e associé·e, et leur développement est évalué selon le Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante<sup>1</sup> (ministère de l'Éducation, 2020 ; Tardif, 2013). Dans le cas du stage en emploi, la personne stagiaire se retrouve au sein d'une classe où elle obtient un contrat rémunéré pour enseigner. Vu l'augmentation du nombre de stages en emploi, les milieux de formation et de pratique doivent repenser leur collaboration pour parvenir à soutenir les personnes stagiaires dans la réussite de leur stage, mais aussi de leur insertion professionnelle.

Prenant appui sur ce contexte, nous avons mené un projet de recherche (Wentzel et al., 2022-2024) mettant de l'avant un travail concerté entre l'université et le milieu de pratique afin de définir et d'opérationnaliser un dispositif de formation en cours d'emploi pour des étudiant·es stagiaires en enseignement au premier et au deuxième cycles universitaires. L'objectif général de ce projet, qui s'inscrit dans le champ de la professionnalisation (Wittorski, 2008) et, plus spécifiquement, dans une visée de formation à l'enseignement qui soit professionnalisante (Jorro et Wittorski, 2013 ; Marcel et al., 2022), était « [...] de favoriser une formation professionnelle de haut niveau, attractive et pérenne, et de faciliter l'insertion professionnelle des futur·es enseignant·es. » (Hamel et Wentzel, 2021, p. 2). Notons qu'à ce projet plus large s'est greffé un projet d'engagement partenarial avec un centre de services scolaire (CSS) partenaire. Le projet plus large et le projet connexe ont été menés sur deux ans.

Ce projet étant maintenant complété, nous sommes à porter un regard rétrospectif sur le dispositif développé. En aval de l'élaboration et de la mise en œuvre du dispositif de formation en emploi, nos réflexions nous ont permis de prendre une certaine distance pour observer et analyser l'approche de référentialisation (Figari et Remaud, 2014; Figari et Tourmen, 2006) qui a guidé notre travail. Ainsi, dans la présente contribution, nous présentons et questionnons la référentialisation (Figari, 1994; Figari et Tourmen, 2006) à travers le processus de conception et d'évaluation du dispositif de formation en cours d'emploi qui a été conçu dans le cadre du projet de recherche (Wentzel et al., 2022-2024). Empruntant le cadre de la référentialisation (Figari, 1994; Figari et Remaud, 2014; Figari et Tourmen, 2006), dans une visée de professionnalisation de la formation (Jorro et Wittorski, 2013), dans une perspective d'amélioration continue de nos programmes et de prise de décisions (Jorro, 2013), ce récit de pratique met de l'avant une analyse critique du dispositif conçu, dégageant ses forces et ses limites. Après avoir présenté dans les grandes lignes la modélisation, nous structurerons notre récit en mobilisant les cinq phases du processus de référentialisation (Broussal et Aussel, 2020).

---

<sup>1</sup> Pour consultation: [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_competchances\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competchances_professionnelles_profession_enseignante.pdf)



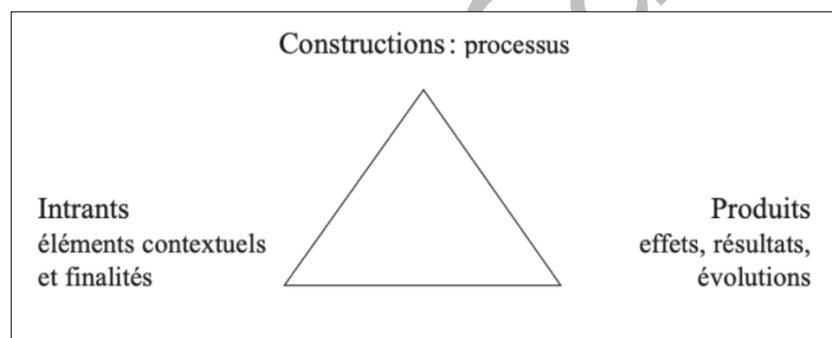
## 2. Modélisation du programme-dispositif

Dans l'intention de procéder à une analyse critique du dispositif de manière rétrospective, il convient d'abord de passer par la « modélisation » de l'objet en question (Figari, 1994) : c'est effectivement ce qui permet éventuellement de l'évaluer (Figari et Tourmen, 2006, p. 18). Pour ainsi dire, dans ce contexte, l'évaluation consiste à se représenter l'objet d'intérêt en le « modélisant » (Figari, 1994). Dans cette optique, rappelons d'emblée que tout processus d'évaluation implique l'attribution d'un jugement de valeur sur un objet à partir de la confrontation entre les données recueillies et le système de références (Figari et Tourmen, 2006), permettant ultimement d'attribuer une signification aux résultats.

Dans le cadre de la présente analyse, comme notre objet d'intérêt est un dispositif de formation, nos réflexions se sont appuyées sur la modélisation d'un « programme-dispositif » (Figari et Tourmen, 2006), représenté ci-dessous par la figure 1, comprenant : 1) les intrants, soient les éléments contextuels et les finalités escomptées, servant de point de départ 2) au processus de construction, qui est déployé au cœur du dispositif, générant ultimement 3) les produits, pouvant se rapporter à des effets, à des résultats, à des évolutions (Broussal et Aussel, 2020, paragr. 4).

### Figure 1

Modélisation d'un « programme-dispositif » (Figari et Tourmen, 2006, p. 18)



### 2.1 Les intrants

Plus spécifiquement, dans le cas du dispositif de formation en emploi (Wentzel et al., 2022-2024), les intrants ayant servi de point de départ à la construction du dispositif ont été dégagés par le biais d'une revue de littérature mobilisant plusieurs concepts s'inscrivant dans le champ de la professionnalisation des formations à l'enseignement (Jorro et Wittorski, 2013 ; Marcel et al., 2022), notamment le développement professionnel, l'alternance en formation, l'articulation entre théorie et pratique, l'accompagnement, l'évaluation des compétences et l'insertion professionnelle. Comme notre recherche s'inscrit dans le contexte québécois, nous nous sommes assurées de circonscrire celui-ci à travers notre recension des écrits. Cela étant dit, plusieurs éléments contextuels constituent les intrants : présence d'une pénurie d'enseignant·es qualifié·es (Mukamurera, Tardif et Borges, 2023 ; Sirois et Dembélé, 2023), multiplication et complexification des attentes envers l'école (Dupriez et al., 2023), développement de nouvelles voies de formation à l'enseignement pour flexibiliser les programmes (Conseil supérieur de l'éducation, 2023), essor des stages en emploi (ministère de l'Éducation du Québec, 2021), défis liés à l'insertion professionnelle des enseignant·es novices (Carpentier, 2019; Mukamurera, 2014). Cette connaissance approfondie du contexte québécois nous a permis de circonscrire les besoins que nous souhaitons combler par le biais de notre dispositif de formation en emploi (Wentzel et al., 2022-2024), soient : « 1)



améliorer l'attractivité des formations à l'enseignement pour anticiper un risque de pénurie de main-d'œuvre qualifiée ; 2) contribuer à une insertion professionnelle réussie des enseignants qualifiés pour réduire les risques d'abandon de la profession 3) renforcer et diversifier les collaborations entre l'université et les milieux scolaires au service de la formation professionnelle des enseignant·es et des besoins du milieu ; 4) contribuer aux processus d'amélioration continue et à la qualité des formations à l'enseignement » (Hamel et Wentzel, 2021, p. 2).

## 2.2 Les construits

Quant au processus de construction déployé afin de concevoir le dispositif de formation en emploi (Wentzel et al., 2022-2024), deux volets ont permis d'asoir la démarche sur des référents et servi à l'évaluation des retombées du dispositif. Il fut question d'abord question d'une consultation préliminaire à l'automne 2022 pour consolider certains éléments théoriques issus de la revue de littérature scientifique en y confrontant les perceptions des stagiaires, des enseignant·es associé·es et des répondant·es d'établissements quant à leur vécu des stages en enseignement en cours d'emploi. Par la suite, une table de concertation a été créée pour réunir les membres de l'équipe de recherche et du CSS partenaire pour l'élaboration et à la mise en place du dispositif de stage en emploi.

### 2.2.1 Consultation préliminaire

De nature exploratoire, la consultation préliminaire à l'automne 2022 a pris la forme d'un questionnaire dont la visée était de consolider certains éléments théoriques issus de la revue de littérature scientifique réalisée en amont au sujet des formations en alternance (Chaubet et al., 2018; Paquay et al., 2012; Périsset et al., 2006), en y confrontant les réalités vécues par les acteur·rices sur le terrain dans le cadre de stages en cours d'emploi. L'objectif général de cette consultation était donc de documenter les perceptions des stagiaires, des enseignant·es associé·es et des répondant·es d'établissements quant à l'encadrement reçu et l'expérience vécue dans le cadre de stages en enseignement en cours d'emploi. Ultimement, cette consultation a servi de préparation du nouveau modèle de stage en cours d'emploi dans le cadre du développement de notre dispositif, permettant d'en circonscrire les modalités. Pourvue d'un grand échantillon ( $n = 89$ ), cette phase de consultation s'est avérée éclairante. Les résultats nous ont notamment permis de déceler que les stages en emploi sont devenus une réalité de plus en plus fréquente dans trois programmes de formation plus particulièrement, soient le baccalauréat en éducation au préscolaire et au primaire (BÉPEP), le baccalauréat en enseignement secondaire (BES) et la maîtrise qualifiante en enseignement secondaire (M-Ens). Ce faisant, nous avons choisi de développer notre dispositif pour les personnes stagiaires de ces programmes spécifiquement.

Du côté des stagiaires, iels se sont montré·es majoritairement satisfait·es de leur stage en cours d'emploi et la plupart serait d'accord pour réitérer l'expérience. Les résultats ont toutefois mis en lumière la nature de la tâche très variable d'un contrat à l'autre ainsi que certains faits éloquentes relatifs aux modalités d'accompagnement. Par exemple, une minorité des stagiaires affirme avoir été libérée pour réaliser les activités du stage (p. ex. séminaires, rencontres avec le ou la superviseur·e, réalisation des travaux universitaires, etc.) alors qu'une majorité affirme avoir eu accès à du matériel d'enseignement (p. ex. livres, guides pédagogiques, planifications de cours) et des mesures de soutien à l'insertion professionnelle (p. ex. ateliers de formation, mentorat, réseautage).

Quant aux enseignant·es associé·es, iels sont majoritairement insatisfait·es de leur expérience d'accompagnement d'un·e stagiaire en cours d'emploi étant donné que les



conditions d'accompagnement n'étaient pas toujours satisfaisantes. Par exemple, la plupart affirme ne pas avoir eu les libérations nécessaires pour accompagner leur stagiaire en cours d'emploi (p. ex. observation, planification, rencontres individuelles). Malgré cela, une majorité d'enseignant·es associé·es serait prête à renouveler l'expérience d'accompagnement d'un·e stagiaire en cours d'emploi.

Enfin, la consultation préliminaire nous a permis de relever que la majorité des répondant·es d'établissement est globalement satisfaite de l'expérience d'accueil d'un·e stagiaire en cours d'emploi. La majorité des répondant·es affirme ne pas avoir libéré les enseignant·es associé·es accompagnant des stagiaires en cours d'emploi pour leur permettre de réaliser leurs fonctions, ce qui est cohérent avec les propos rapportés par les enseignant·es : des libérations nécessaires pour accompagner leur stagiaire en cours d'emploi ne leur ont pas été accordées.

### 2.2.2 Table de concertation

Dans le cadre du projet de stage en cours d'emploi (Wentzel et al., 2022-2024), une table de concertation a été créée de manière à réunir les membres de l'équipe de recherche et CSS partenaire pour travailler de concert à l'élaboration et à la mise en place d'un dispositif de stages en emploi. Ainsi, pendant deux ans, une table de concertation a permis un travail collaboratif entre le milieu universitaire et le milieu de pratique ; toutes les personnes conviées à la table (p. ex. professeur·es, directions aux ressources humaines) étaient au cœur des processus décisionnels. Les membres de la table ont pris des décisions communes, tenant compte de la réalité du terrain, des contraintes et des structures existantes. Ils ont notamment établi les modalités d'accompagnement requises pour les stagiaires en cours d'emploi et déterminé les rôles des personnes accompagnatrices des stagiaires (p. ex. collègue de proximité offre du soutien immédiat, l'enseignant·e associé·e adopte une posture plus critique). La table de concertation s'est poursuivie au-delà de la mise en œuvre du dispositif : le maintien du partenariat a permis aux membres de discuter des enjeux qui se sont présentés, tant du côté de l'université que du côté des milieux de pratique. Pour ainsi dire, la concertation continue entre les membres de l'équipe de recherche, les partenaires du CSS et le vice-décanat aux études en incluant, bien entendu, les directions des programmes concernés par le projet. Cela a permis de définir et d'opérationnaliser le dispositif de stage en emploi.

## 2.3 Les produits

Dans le cas d'un dispositif conçu, les produits peuvent se rapporter à des effets, à des résultats, à des évolutions (Broussal et Aussel, 2020, paragr. 4). Aux fins d'évaluation de notre dispositif, dans une perspective de pérennisation et d'amélioration continue, certains critères ont été élaborés en fonction des référents, servant à leur tour d'énoncés pour l'évaluation (Figari et Tourmen, 2006). Cette réélaboration des critères en fonction des référents a pu être réalisée à partir des éléments suivants que nous considérons comme des dimensions de la professionnalisation des formations à l'enseignement :

- Une alternance au service de l'équilibre entre formation et travail;
- Un développement professionnel sous la primauté du statut d'étudiant·e;
- Des parcours marqués par la pratique réflexive;
- Des modalités spécifiques d'accompagnement;
- Des pratiques collaboratives bénéfiques pour l'étudiant·e en emploi;



- Le développement d'une autonomie et d'un jugement professionnel;
- Une préparation à l'insertion professionnelle.

Comme nous le verrons ci-dessous, ce cadre de référence pour la conception du dispositif sera intégré dans la structure de l'évaluation inspirée d'une approche de référentialisation.

### 3. L'approche de référentialisation

---

En réponse aux besoins d'une organisation ou à ceux de praticien·nes, il est parfois nécessaire de se pencher sur la coconstruction d'un dispositif de formation. Une fois celui-ci élaboré et mis en œuvre, afin d'accompagner le changement en éducation et en formation, il peut être souhaitable d'emprunter l'approche de référentialisation (Figari, 1994; Figari et Remaud, 2014; Figari et Tourmen, 2006), à la fois dans une visée de professionnalisation des formations (Jorro et Wittorski, 2013; Wittorski, 2008), dans une perspective d'amélioration continue et de prise de décisions (Jorro, 2013). La « référentialisation » se veut une procédure, aussi appelée processus ou protocole, de modélisation de l'objet à évaluer et de l'évaluation elle-même, s'amorçant par la définition des représentations construites du système de références, qui influe sur l'interprétation des résultats des évaluateurs (Figari et Tourmen, 2006, p. 19). Pour ainsi dire, il est question de déployer diverses modalités visant à évaluer l'activité réalisée (Jorro et Wittorski, 2013, p. 15).

À priori, cette approche requiert une connaissance mutuelle des différents membres partenaires ainsi qu'une vision partagée des finalités du projet (Broussal et Aussel, 2020). Comme les membres sont engagés dans une démarche d'enquête (Dewey, 2006), aussi appelée une démarche de type participative, dont la durée peut être d'une ou de plusieurs années, l'étape de « référentialisation » est essentielle. Celle-ci « [...] consiste à entreprendre une recherche de références pertinentes pouvant expliquer la conception et l'évaluation d'un dispositif éducatif. » (Figari, 1994, p.48). Autrement dit, la référentialisation doit permettre la co-construction des repères entre les professionnel·les œuvrant dans les différents milieux. Cela leur permettra de prendre des décisions relatives à l'opérationnalisation du projet pour ensuite être en mesure d'étudier les contextes et d'agir sur ceux-ci (Broussal et Aussel, 2020).

S'appuyant notamment sur le travail de Figari (1994) ainsi que sur celui de Figari et Tourmen (2006), Broussal et Aussel (2020) présentent la référentialisation comme un processus pouvant successivement emprunter cinq phases, soient : 1) l'analyse du mandat; 2) la formulation de la problématique d'évaluation; 3) l'identification de la stratégie opportune par rapport à l'objet étudié; 4) l'identification des dimensions de l'objet étudié, la détermination des référents, des indicateurs et des critères; 5) l'instrumentalisation et analyse des résultats. Notre cadre est donc structuré selon les cinq phases de référentialisation de Broussal et Aussel (2020), enrichi par les travaux de Figari et Tourmen (2006).

#### 3.1 Phase 1 : l'analyse du mandat

Dans cette première phase du processus de référentialisation, il faut tenter d'élucider le mandat d'évaluation en circonscrivant l'origine, le cadre, le contexte et les finalités de l'évaluation (Figari et Tourmen, 2006, pp. 20-21).



## 3.2 Phase 2 : la formulation de la problématique d'évaluation

Dans cette deuxième phase du processus, il s'agit de situer l'objet dans un contexte, tout en considérant les acteurs impliqués, et ce, afin de formuler la problématique d'évaluation (Figari et Tourmen, 2006, p. 20).

## 3.3 Phase 3 : l'identification de la stratégie opportune par rapport à l'objet étudié

La troisième phase se rapporte à l'identification de la stratégie opportune par rapport à l'objet étudié. Dans les faits, au regard de l'objet à évaluer (p. ex. dispositif, programme, activité), il convient de choisir la méthode d'évaluation la plus appropriée (Figari et Tourmen, 2006, p. 20) au regard de ce que nous voulons comparer : 1) les objectifs initiaux (intrants) et les processus mis en œuvre (constructions) ; 2) les processus (constructions) et les résultats (produits) ; 3) les objectifs initiaux (intrants) et les résultats (produits).

## 3.4 Phase 4 : l'identification des dimensions de l'objet étudié, la détermination des référents, des indicateurs et des critères

Cette quatrième phase du processus de référentialisation se rapporte à l'identification des dimensions, la détermination des référents, l'élaboration des critères et des indicateurs d'évaluation. Ainsi, en partant de l'objet à évaluer, il faut d'abord préciser ses dimensions. Par la suite, il convient de fixer les référents, c'est-à-dire les éléments externes à partir desquels on va attribuer un sens à l'information (p. ex. lois, projets), servant ainsi à la comparaison de l'objet. Puis, il faut déterminer les indicateurs, soient les indices, les traces et les caractéristiques observables permettant de vérifier le degré d'atteinte du critère. Il faut également choisir les aspects représentatifs de l'objet à évaluer pour porter un jugement, soient les critères (Figari et Tourmen, 2006, pp. 20-21). Dans le cadre de l'analyse du dispositif conçu à travers notre projet de recherche (Wentzel et al., 2022-2024), la démarche d'évaluation compréhensive (Wentzel et Vivegnis, 2025) utilisée s'est arrêtée sur trois critères généraux pour attribuer une valeur, soient : 1) la pertinence (Sellier et Michel, 2014) ; 2) la cohérence (Desjardins et al., 2012) ; 3) l'efficacité (Maulini, 2020).

### 3.4.1 Le critère de la pertinence

Ce critère fait référence aux besoins auxquels doivent répondre les professionnels de l'enseignement et donc, plus largement, les besoins du milieu scolaire. Dans cette optique, la pertinence se rapporte à l'adéquation entre les objectifs visés par l'organisme de formation et les besoins auxquels il doit répondre (Wentzel et Vivegnis, 2025). Afin de procéder à l'évaluation de ce critère de pertinence, deux questions ont été élaborées : « 1. Est-ce que le stage en emploi contribue à la professionnalisation des personnes au regard du cadre de référence (Référentiel de compétences des enseignants) et des besoins du milieu de l'éducation ? 2. Est-ce que le stage en emploi est pertinent pour préparer à l'insertion et à la socialisation professionnelle ? » (Wentzel et al., 2026, p. 1).



### 3.4.2 Le critère de la cohérence

Toujours selon la démarche d'évaluation compréhensive de Wentzel (2024), le critère de la cohérence se rapporte à ce qui est interne à la formation, où le stage en emploi doit être considéré comme une composante de la formation en enseignement pour les personnes étudiantes. Ainsi, la cohérence interne concerne l'articulation entre les composantes du programme de formation (p. ex. structures, activités et évaluations, exigences, personnes impliquées). Aux fins d'évaluation du critère, trois questions ont été retenues : « 1. Est-ce que le dispositif d'alternance du stage en emploi favorise l'articulation entre la formation théorique et la pratique professionnelle ? 2. Les modalités d'accompagnement mises en place sont-elles adaptées au stage en emploi et aux besoins des étudiants ? 3. Est-ce que les exigences de la formation sont adaptées à la réalité d'un stage en emploi et inversement ? » (Wentzel et al., 2026, p. 2).

### 3.4.3 Le critère d'efficacité

Toujours selon la démarche d'évaluation compréhensive de Wentzel (2024), le critère de la cohérence se rapporte à ce qui est interne à la formation, où le stage en emploi doit être considéré comme une composante de la formation en enseignement pour les personnes étudiantes. Ainsi, la cohérence interne concerne l'articulation entre les composantes du programme de formation (p. ex. structures, activités et évaluations, exigences, personnes impliquées). Aux fins d'évaluation du critère, trois questions ont été retenues : « 1. Est-ce que le dispositif d'alternance du stage en emploi favorise l'articulation entre la formation théorique et la pratique professionnelle ? 2. Les modalités d'accompagnement mises en place sont-elles adaptées au stage en emploi et aux besoins des étudiants ? 3. Est-ce que les exigences de la formation sont adaptées à la réalité d'un stage en emploi et inversement ? » (Wentzel et al., 2026, p. 2).

## 3.5 Phase 5 : l'instrumentalisation, l'analyse des résultats et la restitution

Enfin, cette dernière phase du processus concerne l'instrumentalisation et l'analyse des résultats. Cela étant, il convient de déterminer les descripteurs permettant de renseigner chaque indicateur avec les données, puis le type d'outil à construire. Puis, pour l'interprétation des résultats, il suffit de prévoir les croisements de données à effectuer, de voir à la signification qui doit être accordée aux résultats. Enfin, l'intégration des recommandations doit être réalisée tout en veillant à dialoguer avec les partenaires de l'évaluation (Figari et Tourmen, 2006, pp. 20-21).

## 4. Démarche d'analyse réflexive

---

Empruntant les cinq phases du processus de référentialisation (Broussal et Aussel, 2020 ; Figari, 1994 ; Figari et Tourmen, 2006) ainsi que la démarche d'évaluation compréhensive (Wentzel et Vivegnis, 2025), nous avons construit le récit de pratique portant sur le dispositif de stage en cours d'emploi afin d'y porter un regard rétrospectif pour ultimement en dégager les retombées et les limites.



## 4.1 Phase 1 : l'analyse du mandat

En cohérence avec la première phase du processus de référentialisation, nous avons fait le point sur l'origine du mandat d'évaluation. Notre projet de recherche (Wentzel et al., 2022-2024), se rapportant à l'élaboration et à la mise en œuvre d'un dispositif de stage en emploi, nous a mené·es, d'une certaine manière, à la construction d'un référentiel d'évaluation. Dans les faits, dans une perspective d'amélioration continue et de prise de décisions (Jorro, 2013), en vue de répondre le plus adéquatement aux besoins des praticien·nes et de l'organisme partenaire, une analyse du dispositif de stage en emploi conçu était nécessaire pour en déceler les forces, les limites et les améliorations à y apporter. D'ailleurs, il est à noter que l'intention d'évaluation du dispositif était présente dans la description initiale du projet (Hamel et Wentzel, 2021). Cela dit, c'est à travers les communications scientifiques réalisées en lien avec la conception et le déploiement du dispositif de formation en emploi que nous avons prévu l'utilisation de la référentialisation comme méthodologie de l'évaluation de ce dernier. Dans les faits, nos réflexions nous ont éventuellement fait prendre conscience qu'une approche de référentialisation (Figari et Remaud, 2014; Figari et Tourmen, 2006) était présente dans notre travail et qu'elle avait d'ailleurs occupé une place importante de la conception jusqu'à l'évaluation du dispositif conçu. C'est dans ce contexte que s'inscrit la présente démarche d'analyse réflexive.

## 4.2 Phase 2 : la formulation de la problématique d'évaluation

Afin de formuler la problématique d'évaluation relative à notre objet d'évaluation, soit le dispositif de formation en cours d'emploi, il est nécessaire de prendre en considération les besoins que nous souhaitons combler par le biais de notre dispositif de formation en emploi (Wentzel et al., 2022-2024), soient comme annoncés précédemment, en lien avec l'attractivité des formations à l'enseignement, la réussite de l'insertion professionnelle des enseignant·es novices, le renforcement des collaborations entre l'université et les milieux scolaires et l'amélioration de la qualité des formations à l'enseignement (Hamel et Wentzel, 2021). Notre activité évaluative du dispositif se rapportait donc essentiellement à cerner les retombées chez les enseignant·es novices en ce qui a trait à leur insertion professionnelle et à documenter les conditions d'efficacité du dispositif.

## 4.3 Phase 3 : l'identification de la stratégie opportune par rapport à l'objet étudié

D'emblée, il convient de mentionner que la collecte de données du projet de recherche (Wentzel et al., 2022-2024) s'inscrit dans un devis mixte de triangulation (Creswell et Plano Clark, 2017). En lien avec notre objet d'étude, soit le dispositif de formation en emploi, la méthode d'évaluation qui a été retenue puisque considérée comme la plus opportune (Figari et Tourmen, 2006) s'est déclinée en deux volets. Lors du volet 1, une enquête par questionnaire a été réalisée auprès de stagiaires finissant·es ayant participé au dispositif (n=18) et de stagiaires finissant·es n'ayant pas participé au dispositif (n=18). L'intention était d'identifier les différences entre ces deux groupes de stagiaires quant à la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, c'est-à-dire d'autonomie, de compétence et d'appartenance (Ryan et Deci, 2017; Ryan et Vansteenkiste, 2023), ainsi que par rapport à la qualité de leur motivation et à la qualité de leur engagement envers l'enseignement. Lors du volet 2, des entretiens semi-dirigés ont été réalisés auprès de tous les acteur·rices impliqué·es dans le dispositif de formation en emploi, soit les enseignant·es associé·es, les superviseur·es, les répondant·es au sein des écoles et, bien entendu, les stagiaires. Le canevas d'entretien



était le même pour l'ensemble des participant·es et regroupait quatre thématiques, soient : 1) les perceptions générales sur le stage en emploi ; 2) les fonctions assumées dans le stage en emploi ; 3) le soutien et l'accompagnement des stagiaires en emploi ; 4) les conditions de réussite du stage en emploi. Chaque thématique reposait sur une question plus générale (p. ex. Pouvez-vous décrire vos fonctions en tant que (enseignant·e associé·e, superviseur·e, répondant·e, stagiaire) et leur évolution dans le cadre des stages en emploi ?) et comportait un certain nombre de relances. L'analyse et la comparaison des discours de ces différents acteur·rices, habituellement identifié·es comme des acteur·rices clés de la réussite d'une formation pratique à l'enseignement, nous semblaient essentielles. En mobilisant leurs différentes expériences d'accompagnement, notamment à travers un nouveau processus en construction grâce à l'implication des acteur·rices, nous envisagions aussi la comparaison entre le dispositif de stage en emploi et un stage traditionnel. Nous souhaitions en particulier répondre à nos objectifs d'évaluation suivants dans une perspective d'amélioration continue : la contribution à une insertion professionnelle réussie ; le renforcement et la diversification des collaborations entre l'université et les milieux scolaires.

#### 4.4 Phase 4 : l'identification des dimensions de l'objet étudié, la détermination des référents, des indicateurs et des critères

Cette quatrième phase du processus de référentialisation se rapporte donc à l'identification des dimensions, la détermination des référents, l'élaboration des critères et des indicateurs d'évaluation (Figari et Tourmen, 2006, p. 20). Ainsi, en partant de l'objet à évaluer, il faut d'abord préciser ses dimensions. Il faut également choisir les aspects représentatifs de cet objet à évaluer pour porter un jugement, soient les critères. Ces aspects représentatifs ont pu être stabilisés à partir de deux sources d'informations et connaissances. Tout d'abord, nous nous sommes inspirés des dimensions de la professionnalisation qui ont constitué le cadre de référence pour la mise en place du dispositif de stage en emploi. Dans le cadre de notre projet de recherche (Wentzel et al., 2022-2024), une première analyse descriptive des données quantitatives et qualitatives recueillies nous a permis de préciser certains énoncés afin de les constituer en indicateurs dans chacun des trois critères généraux, à savoir la pertinence, la cohérence et l'efficacité.

#### 4.5 Phase 5 : l'instrumentalisation, l'analyse des résultats et la restitution

Enfin, cette dernière phase du processus concerne l'instrumentalisation et l'analyse des résultats. En lien avec notre projet de recherche (Wentzel et al., 2022-2024), pour les données recueillies lors du volet 1 via l'enquête par questionnaire, nous avons réalisé une analyse descriptive nous permettant de distinguer les perceptions des stagiaires, des enseignant·es associé·es et des répondant·es d'établissements quant aux expériences vécues dans le cadre de stages en cours d'emploi. L'analyse de ces données exploratoires devait permettre d'orienter la mise en place de notre modèle de stage en emploi et d'affiner nos critères généraux pour l'évaluation. Lors du volet 2, à la suite des retranscriptions des entretiens des entretiens semi-dirigés réalisés auprès de tous les acteur·rices impliqué·es dans le dispositif de formation en emploi, nous avons procédé à un codage thématique. Une validation interjuge a été réalisée sur 20 % des 229 codes attribués afin de mesurer la fiabilité du codage (Krippendorff, 2004). Nous avons ensuite procédé à un codage émergent de type *in vivo* s'inspirant de la théorisation ancrée (Paillé, 1994) afin de capter le plus fidèlement possible



les propos des participant·es dans la catégorisation émergente. Puis, nous avons croisé les données afin d'interpréter les résultats. Nous avons alors adopté un modèle d'analyse par catégories conceptualisantes afin de qualifier nos données de recherche au regard du cadre de référence. Cette démarche devait nous permettre notamment de combiner une approche compréhensive et une visée évaluative dans le traitement et l'interprétation des données. C'est ainsi que nous avons pu catégoriser les perceptions et jugements des étudiant·es et des autres acteur·rices sur le dispositif de stage en emploi. Parmi les éléments saillants qui ont ensuite favorisé l'amélioration du dispositif, notamment grâce au dialogue et à la concertation avec les représentant·es du milieu de pratique partenaire, nous pouvons mentionner une problématique liée à la confrontation entre les exigences universitaires de la formation et les exigences de l'emploi, la nécessité de repenser certains cadres de l'accompagnement pour répondre aux besoins de certain·es étudiant·es, ou encore l'identification d'éléments particulièrement favorables pour le développement de l'autonomie professionnelle et la préparation d'une insertion réussie.

## 5. Discussion conclusive

---

### 5.1 La référentialisation

Débutons par un élément important traversant l'ensemble du processus, de la mise en œuvre à l'évaluation de notre dispositif, même si cela n'apparaît de manière si prégnante dans notre récit de pratique : le partenariat avec un Centre de services scolaire, qui s'est notamment matérialisé par des rencontres interprofessionnelles lors de tables de concertation. Même si nous n'en avons pas rendu compte dans la présente contribution, nous avons documenté, dans un rapport de recherche (Wentzel et al., 2026), les activités de coopération au sein de cette table. La recherche consensuelle de références pertinentes s'est nourrie d'une communication claire sur les finalités du projet. Par exemple, même si le projet devait apporter quelques solutions au phénomène de pénurie de main-d'œuvre qualifiée en enseignement, un principe dominant a servi de repère durant l'ensemble du processus : la primauté du statut d'étudiant·e sur l'emploi. La co-construction et l'élaboration d'un consensus entre les partenaires représentent assurément le stade le plus abouti de notre expérience d'entrée dans le cadre de la référentialisation. C'est ainsi que la pertinence et la cohérence de la plupart des dimensions du dispositif – de la définition des critères d'admission au stage en emploi aux conditions d'emploi proposées aux étudiant·es dans les contrats d'engagement, des rôles assumés par les différent·es acteur·rices de l'accompagnement pendant ou en dehors du temps de stage, aux conditions d'évaluation des stagiaires en vue de la réussite du stage – ont été discutées lors des tables de concertation. Ce faisant, elles se sont imposées comme des évidences en tant que critères généraux d'évaluation. Sans être des expert·es dans le champ de l'évaluation de dispositifs, nous avons considéré (avec les limites que cela comporte sur lesquelles nous allons revenir ensuite) que notre cadre de référence inscrit dans le champ de la professionnalisation devait constituer le socle d'une approche de référentialisation puisque nous avons considéré que la réussite du dispositif était étroitement liée à la structure d'alternance mise en place spécifiquement pour le dispositif, aux conditions d'accompagnement des stagiaires en emploi ou encore aux possibilités d'intégrer la pratique réflexive dans les activités collaboratives et de développement professionnel. Notre revue de littérature autour des notions de cohérence et de pertinence nous a permis d'y intégrer ces éléments du cadre de référence. Concernant le critère d'efficacité apparu plus tardivement, il nous a semblé pertinent pour nourrir le jugement inhérent à l'évaluation. Néanmoins, nous avons pu faire le constat qu'un jugement sur l'efficacité est bien difficile à construire et à



argumenter dans une évaluation compréhensive. Nous avons finalement fait le choix de nous limiter à des données factuelles à défaut de traces suffisamment significatives pour développer un jugement sur l'efficacité. La réussite ou l'échec au stage en emploi, de la part d'un ou plusieurs étudiant·es de notre cohorte, constituait l'une de ces données factuelles.

## 5.2 L'influence de notre triple posture

Au-delà de cette question de l'efficacité, d'autres éléments pour nourrir notre regard critique sur l'ensemble du processus. Tout d'abord, notre triple posture a nécessairement impacté l'évaluation même si nous avons systématiquement cherché à construire l'objectivité nécessaire dans l'évaluation à l'aide des indicateurs au sein de chacun des critères généraux. Néanmoins, nous sommes restés des acteur·rices de la formation engagé·es dans la mise en œuvre du dispositif de formation pratique, des chercheur·euses subventionné·es pour mener un projet de recherche partenariale et des évaluateur·rices, non pas dans une logique de reddition de comptes, mais plutôt dans une dynamique d'amélioration continue du dispositif. Cet engagement multiple permet de comprendre cette rencontre entre notre cadre de référence théorique pour le développement du dispositif, issu de nos expertises en recherche, et le processus de référentialisation pour l'évaluation. D'ailleurs ce sont même les données de recherche qui ont contribué à la mise en place de cette évaluation. Il aurait peut-être été profitable de pouvoir bénéficier de ressources et d'expertises en évaluation de dispositifs en dehors de notre équipe de chercheurs. Il est difficile à dire, en l'état, si un organisme subventionnaire en recherche accepterait la possibilité d'intégrer ce type de ressources externes dans le financement d'un projet.

## 5.3 Retombées et limites du dispositif

La mise en place puis l'évaluation du dispositif de stage en emploi devaient amorcer sa pérennisation et même son élargissement à d'autres partenariats avec des CSS. Bien entendu, les retombées et l'élargissement d'un dispositif comme celui-ci sont étroitement liés à l'évolution du phénomène de pénurie, même si nous en évaluons la pertinence, la cohérence indépendamment de cela. Il est indéniable que les étudiant·es ne pourront plus se voir proposer des contrats dans l'enseignement s'il n'y a plus de postes vacants, ce qui est évidemment souhaitable. Pour cette raison, les connaissances que nous avons pu produire sur des effets intéressants du stage en emploi devront probablement être réinvesties, voire transférées dans d'autres contextes d'alternance, avec ou sans emploi.

Comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises dans cette contribution, le partenariat et la concertation ont joué un rôle prépondérant dans la construction d'une approche de référentialisation. Si nous appelons à un développement et à un renforcement de ce genre de collaborations entre les acteur·rices universitaires de la formation enseignante et ceux des milieux de pratique, nous sommes conscient·es qu'il serait impossible de répliquer autant de fois que nécessaire, sous cette forme, la table de concertation avec les autres CSS qui accueillent des stagiaires en enseignement. Pour dépasser cette limite, il est à noter qu'une retombée importante de notre dispositif a été la modification de la directive facultaire relative aux stages en emploi. Elle constitue une voie de pérennisation qui n'engage pas nécessairement les chercheurs à long terme, mais qui permet de définir un cadre commun à l'ensemble des CSS qui proposent un contrat de travail à des étudiant·es inscrit·es dans nos programmes de formation. Autant les conditions d'accès au stage en emploi que les mesures attendues pour la préservation du statut d'étudiant·e et la visée prioritaire de sa réussite en formation sont devenues des repères de référence pour la suite.



## Références

- Bélaïr, L. M., Lebel, C., Monfette, O., Miron, G. & Blanchette, S. (2016). Analyse des outils d'accompagnement et d'évaluation : point de vue des formateurs de terrain. *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 2 (2), 9-25.
- Broussal, D. & Aussel, L. (2020). Encyclopé-LEeE/Référentialisation dans la recherche intervention. <https://revue.leeonline/index.php/info/encyclope-lee/referentialisation>
- Carpentier, G. (2019). *Les types de besoins de soutien des enseignants débutants et leur perception de l'aide reçue* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/15821>
- Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C. Gervais, C., & Malo, A. (2018). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel propice à l'exploration de problématiques et d'objets diversifiés*. Presses de l'Université du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation (CSE). (2023). Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2021-2023 : Profession enseignante au Québec – voies d'accès actuelles et potentielles. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/profession-enseignante-voies-acces-50-0807/>
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting Mixed Methods Research*. Sage.
- Desjardins, J., Altet, M., Richard, É., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2012). *La formation des enseignants en quête de cohérence*. De Boeck Supérieur.
- Dewey, J. (2006). *Logique (La théorie de l'enquête)*. Presses Universitaires de France.
- Dupriez, V., Périsset, D. & Tardif, M. (2023). *Pénuries dans l'enseignement: marché travail, attractivité et expériences*. Presses de l'Université Laval.
- Figari, G. & Tourmen, C. (2006). La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches au Québec et en France. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(3), 5–25. <https://doi.org/10.7202/1086391ar>
- Figari, G. (1994). *Évaluer: quel référentiel ?* De Boeck.
- Figari, G. & Remaud, D. (Eds.) (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation : ou l'enquête évaluative*. De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.figri.2014.01>
- Grimmett, P. P. & Echols, F.H. (2000). Teacher and administrator shortages in changing times. *Canadian Journal of Education*, 25, 328-343. <https://doi.org/10.2307/1585854>
- Hamel, C. & Wentzel, B. (2021). Formulaire de demande de soutien financier 2021-2022 : Formation en cours d'emploi et projet de développement des formations à l'enseignement.
- Jorro, A. (2013). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck Supérieur.
- Jorro A., & Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46 (4), 11-22. ISBN 978-2-918337-17-1
- Kamanzi, P.C., Barroso Da Costa, C. & Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens: de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), 115-134. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9330>
- Karsenti, T., Collin, S. & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59, 549-568. <http://dx.doi.org/10.1007/s11159-013-9367-z>
- Karsenti, T., Correa Molina, E., Desbiens, J.-F., Gauthier, C., Gervais, C., Lepage, M., Lessard, C., Martineau, S., Mukamurera, J., Raby, C., Tardif, M. & Collin, S. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves* (2012-RP-147333). MELs/FRQSC. [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS\\_KarsentiT\\_rapport\\_decrochage-nouveaux-enseignants.pdf/fb366eb3-f22e-4f08-8413-48b6775fc018](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS_KarsentiT_rapport_decrochage-nouveaux-enseignants.pdf/fb366eb3-f22e-4f08-8413-48b6775fc018)



- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2<sup>e</sup> éd.). Sage.
- Marcel, J.-F., Tardif, M. & Piot, T. (2022, dir.). *30 ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux*. Presses Universitaires du Midi.
- Maulini, O. (2020). Efficacité. *Recherche & formation*, 93(1), 67-78.  
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.6018>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Rapport d'évaluation des articles 46, 48, 50 et 65 du Règlement sur les autorisations d'enseigner*. Gouvernement du Québec.  
<https://www.education.gouv.qc.ca/>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). Référentiel de compétences professionnelles: profession enseignante. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_competes\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf)
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : Éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau, et J. Mukamurera (Eds.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : Oui, mais comment ?* (1<sup>re</sup> éd., pp. 9–34). Presses de l'Université du Québec.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctt1f1182z>
- Mukamurera, J., Sirois, G. & Wentzel, B. (2023). Une entrevue avec des représentant.e.s de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ) : au sujet de la pénurie actuelle de personnel enseignant. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 18–22.  
<https://doi.org/10.7202/1101207ar>
- Mukamurera, J., Tardif, M. & Borges, C. (2023). Un regard sociohistorique sur les pénuries de personnel enseignant au Québec: Les facteurs en jeu. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 8-11.  
[https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/304448/1/printemps\\_2023\\_WEB.pdf#page=4](https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/304448/1/printemps_2023_WEB.pdf#page=4)
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2024). *Regards sur l'éducation 2024 : Les indicateurs de l'OCDE*. <https://doi.org/10.1787/1aabb39d-fr>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*.  
[https://www.oecd.org/content/dam/oecd/fr/publications/reports/2005/06/teachers-matter\\_g1gh5af3/9789264018051-fr.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/fr/publications/reports/2005/06/teachers-matter_g1gh5af3/9789264018051-fr.pdf)
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) & Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030. (2024). *Rapport mondial sur les enseignants : remédier aux pénuries d'enseignants et transformer la profession*.  
<https://doi.org/10.54675/XDGN9927>
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* 4<sup>e</sup> édition revue et actualisée. De Boek : Bruxelles
- Périsset, D., Andrey, M., Steiner, E. & Ruppen, P. (2006). L'alternance intégratrice, une dynamique multiple. Les propositions de la HEP-VS. Dans A. Akkari et S. Herr (dir.), *La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants : perspectives de recherche en Suisse et au Canada* (p. 7-22). HEP-BEJUNE.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, R. M. & Vansteenkiste, M. (2023) Self-Determination Theory: Meta-theory, Methods, and Meaning. In R. M. Ryan (ed) *The Oxford Handbook of Self-Determination* (pp.3-30). New York (NY): Oxford University Press.



- Sellier, M. & Michel, A. P. (2014). L'attractivité du métier d'enseignants en Europe : état des lieux et perspectives. *Administration & Éducation*, 144(4), 45-52.  
<https://doi.org/10.3917/admed.144.0045>
- Sirois, G. & Dembélé, M. (2023). Pénurie de personnel enseignant : Ampleur du phénomène au Québec. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), p. 12-17.  
<https://doi.org/10.7202/1101206ar>
- Sirois, G., Dembélé, M. & Morales-Perlaza, A. (2022). Pénuries d'enseignantes et d'enseignants dans la francophonie canadienne et internationale : un état de la recherche. *Éducation et francophonie*, 50(2), 1-11. <https://doi.org/10.7202/1097031ar>
- Smith, M. & Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41, 681–714.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle – Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Presses de l'Université Laval.
- Viac, C. & P. Fraser. (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis, *OECD Education Working Papers*, 213, 1-82. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>
- Wentzel, B., Desmeules, A., Hamel, C. & Richard, V. (2022-2024). *Formation à l'enseignement en cours d'emploi : développer un dispositif de stage novateur en partenariat avec les milieux scolaires pour soutenir l'insertion professionnelle des novices*.
- Wentzel, B. & Vivegnis, I. (2025). *Rapport d'analyse et recommandations sur la Licence en Éducation et Enseignement*.
- Wentzel, B., Desmeules, A., Chantal-Bossut, V. & Richard, I. (à paraître, 2026). *Rapport de recherche : Formation en cours d'emploi et projet de développement des formations à l'enseignement*.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36.  
<https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>



## Remerciements

Nous tenons à remercier le ministère de l'Enseignement supérieur du Québec pour son soutien financier qui nous a permis de réaliser le projet *Formation en cours d'emploi et projet de développement des formations à l'enseignement*. Nous souhaitons également remercier les éditeur·rices de la Revue LEeE qui nous permettent de faire connaître nos travaux de recherche scientifique et d'en assurer la diffusion.

Virginie Chantal-Bossut	Doctorante en psychopédagogie et chargée de cours à l'Université Laval, Virginie s'intéresse à la reconnaissance de la profession enseignante. À titre de coordonnatrice d'un projet mené par Bernard Wentzel, elle assure le déploiement d'une recherche à devis mixte portant sur les pratiques collaboratives en soutien à l'insertion professionnelle des enseignant·es novices.
Bernard Wentzel	Bernard Wentzel est professeur titulaire à l'Université Laval. Ses intérêts de recherche se rapportent principalement à la professionnalisation des métiers de l'enseignement, à la pratique réflexive et la formation par la recherche, aux méthodes de recherche en éducation ainsi qu'à la gouvernance et au monitoring de l'éducation.
Amélie Desmeules	Amélie Desmeules est professeure adjointe à l'Université Laval. Ses travaux de recherche portent principalement sur l'intervention pédagogique des enseignant·es, leur insertion et leur développement professionnels ainsi que la persévérance dans la carrière en enseignement sous l'angle des besoins psychologiques fondamentaux.

Prépublic

