

Pour citer cet article : Chantal-Bossut, V., Wentzel, B., & Desmeules, A. (2026). Regard rétrospectif sur un dispositif de stage en cours d'emploi en enseignement au Québec. *La Revue L'EeE, Varia*(2). <https://doi.org/10.48325/rleee.varia.002.01>

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

Virginie CHANTAL-BOSSUT, Bernard WENTZEL,
Amélie DESMEULES

Version de la publication : septembre 2026

Évaluation ouverte et collaborative

Rétroacteur·rices : Christophe GREMION, Lucie MOTTIER LOPEZ, Alban ROBLETZ

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 & 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. Cette recherche étant maintenant complétée, nous sommes à porter un regard rétrospectif sur le dispositif développé. Empruntant le cadre de la référentialisation (Figari, 1994 ; Figari & Remaud, 2014 ; Figari & Tourmen, 2006), dans une visée de professionnalisation de la formation (Jorro & 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 et 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 research 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 et 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. La problématique

À l'échelle internationale, depuis quelques années, on observe des pénuries d'enseignant·es qualifié·es (Mukamurera, Tardif & Borges, 2023 ; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2024 ; Smith & Ingersoll, 2004 ; Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2024 ; Viac & Fraser, 2020). Dans les faits, divers phénomènes démographiques, sociaux, politiques et structurels ont pu avoir une incidence sur le travail des enseignant·es (Grimmett & Echols, 2000 ; Mukamurera, Tardif & Borges, 2023 ; OCDE, 2005). Nous 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 & 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, puis les programmes courts (p. ex. diplôme d'études supérieures spécialisées, certificats ; Mukamurera, Sirois & 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 entre la théorie (cours universitaires) et la pratique (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 enseignante¹ (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 ainsi que les milieux 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. Dans ce modèle de formation professionnalisante, nous considérons que la professionnalisation tient essentiellement dans la formation, dont le rôle est déterminant pour l'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles (Attias-Delattre et al., 2023 ; Wittorski, 2008).

Prenant appui sur ce contexte, nous avons mené une recherche (Wentzel et al., 2022-2024²) 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 cette recherche, 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 & 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 & Wentzel, 2021, p. 2). Afin d'évaluer les retombées du dispositif conçu, 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). Lors du volet 2, des entretiens semi-dirigés ont été conduits 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 (p. ex. directeur·rice) au sein des écoles et les stagiaires. Notons qu'à cette recherche plus large s'est greffé un projet d'engagement partenarial³ avec un centre de services scolaire (CSS) partenaire. Le projet plus large et le projet connexe ont été menés sur deux ans.

Cette recherche étant maintenant complétée, nous (i.e., l'équipe de recherche composée de trois professeur·es, d'une professionnelle de recherche et d'auxiliaires de recherche) sommes à porter un regard rétrospectif sur le dispositif développé. Cela étant, nous incarnons une triple posture : formateur·rices, chercheur·ses et évaluateur·rices. 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 la démarche

¹ Pour consultation : https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf

² Il s'agit du projet de recherche mené par Bernard Wentzel de 2022 à 2024 dont le titre est *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*.

³ Il s'agit d'une subvention obtenue par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). Pour consultation : <https://sshr-csrh.canada.ca/fr/financement/occasions/subventions-engagement-partenarial.aspx> Le titre du projet d'engagement partenarial est le suivant : *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*.



de référentialisation (Figari & Remaud, 2014 ; Figari & Tourmen, 2006) qui a accompagné une partie de notre travail. Ainsi, dans la présente contribution, nous présentons et questionnons la référentialisation (Figari, 1994 ; Figari & 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 de cette recherche (Wentzel et al., 2022-2024). Dans l'intention de professionnaliser la formation (Jorro & Wittorski, 2013), de s'inscrire dans une perspective d'amélioration continue des programmes et de prise de décisions (Jorro, 2013), nous avons mené une analyse critique du dispositif de formation conçu. Nous présentons cette analyse par le moyen du récit de pratique. Ce récit de pratique, fondé sur les cinq phases du processus de référentialisation définies par Broussal et Aussel (2020), vise à évaluer le dispositif pour en faire une analyse critique. Dans cette optique, nous mobilisons le cadre théorique de la référentialisation puisque c'est à travers celui-ci que nous analysons de façon critique le dispositif. Autrement dit, nous invitons le cadre de la référentialisation pour faire une analyse critique du dispositif à postériori, et ce, à deux niveaux : 1) assurer une lecture critique de la procédure de mise en œuvre du dispositif ; 2) mener une évaluation des outils utilisés pour assurer un suivi et une évaluation des effets du dispositif.

2. Le cadre théorique : l'approche de la référentialisation

Comme mentionné en introduction, nous mobilisons le cadre de la référentialisation pour faire une analyse critique du dispositif conçu, et ce, à deux niveaux : 1- assurer une lecture critique de la procédure de mise en œuvre du dispositif, 2- mener une évaluation des outils utilisés pour assurer un suivi et une réflexion critique des effets du dispositif.

En réponse aux besoins d'une organisation ou à ceux de praticien·nes, la coconstruction d'un dispositif de formation s'avère nécessaire dans certains contextes (p. ex. répondre aux besoins des milieux de pratique en s'assurant que les connaissances scientifiques récentes soient prises en compte). 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 & Remaud, 2014 ; Figari & Tourmen, 2006). D'une part, cette approche peut permettre d'assurer une lecture critique dans une visée de professionnalisation des formations (Jorro & Wittorski, 2013 ; Wittorski, 2008) et, d'autre part, de mener une évaluation des outils mobilisés dans une perspective d'amélioration continue et de prise de décisions (Jorro, 2013). Dans le cadre de cet article, nous mobilisons la « référentialisation » comme processus d'accompagnement, qui s'amorce par la définition des représentations construites du système de références, ce qui influe sur l'interprétation des résultats des évaluateur·rices (Figari & Tourmen, 2006).

Ancrée dans une démarche participative et collaborative, cette approche requiert une connaissance mutuelle des différent·es membres partenaires ainsi qu'une vision partagée des finalités du projet (Broussal & Aussel, 2020). Comme les membres sont engagé·es dans une démarche d'enquête (Dewey, 2006) dont la durée est variable vu le mouvement continu, 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 peut faciliter un dialogue favorable à la coconstruction des repères entre les professionnel·les œuvrant dans les différents milieux. Cela pourrait leur permettre 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 & 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, soit : 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 l'analyse des résultats ». Notre cadre est donc structuré selon ces cinq phases.

2.1 La phase 1 : analyser le mandat

Dans cette première phase du processus de référentialisation, l'intention est d'élucider le mandat d'évaluation en circonscrivant l'origine, le cadre, le contexte et les finalités de l'évaluation (Figari & Tourmen, 2006).

2.2 La phase 2 : formuler la problématique

Dans cette deuxième phase du processus, il s'agit de situer l'objet d'évaluation dans un contexte, tout en considérant les acteur·rices impliqu·es, et ce, afin de formuler la problématique d'évaluation (Figari & Tourmen, 2006, p. 20). Pour ainsi dire, au regard du mandat d'évaluation, il s'agit de formuler une question de recherche.

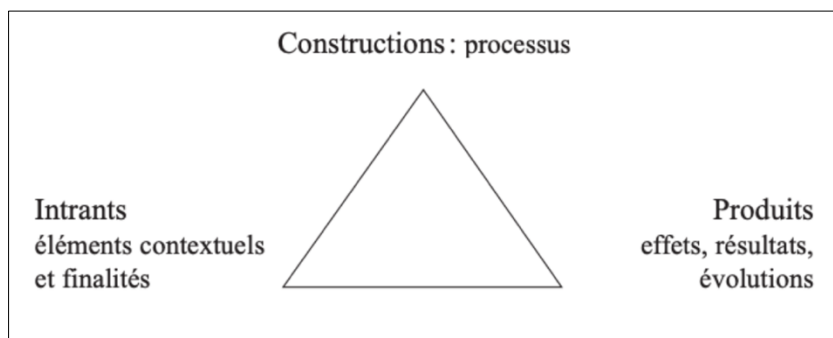
2.3 La phase 3 : identifier la stratégie

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 & Tourmen, 2006) selon ce que nous voulons comparer. Dans l'intention de procéder à une analyse critique du dispositif de manière rétrospective, nous avons opté pour la modélisation d'un « programme-dispositif » proposée Figari et Tourmen (2006). La « modélisation » de l'objet d'évaluation par les évaluateur·rices se rapporte à l'élaboration d'une représentation conceptuelle et abstraite de l'objet, qui leur permettra ensuite de comprendre le réel (Figari, 1994 ; Figari & Tourmen, 2006). La modélisation d'un « programme-dispositif » (Figari & Tourmen, 2006), représenté ci-dessous par la figure 1, comprend les « intrants », les « construits » et les « produits ».



Figure 1

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



De manière plus spécifique : 1) les « intrants » se rapportent aux objectifs initiaux, soit les éléments contextuels et les finalités escomptées, servant de point de départ 2) aux « construits », soit les processus de construction et de mis en œuvre déployés au cœur du dispositif, générant ultimement 3) les « produits », pouvant se rapporter à des effets, à des résultats, à des évolutions (Broussal & Aussel, 2020, paragr. 4).

2.4 La phase 4 : cibler les dimensions, les référents, les critères et les indicateurs

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 (Figari & Tourmen, 2006).

D'abord, en partant de l'objet à évaluer, et de ses dimensions, soit les « intrants », les « construits » et les « produits », il faut préciser les référents. Les référents sont des construits sociaux, externes (p. ex. lois, projets) ou internes (p. ex. attentes des participant·es), à partir desquels les évaluateur·rices vont attribuer un sens à l'information, servant ainsi à la comparaison de l'objet étudié (Mottier Lopez & Crahay, 2009).

Ensuite, sur la base des référents, les évaluateur·rices formulent des critères, qui permettent d'évaluer l'objet, ainsi que des indicateurs, soit des indices, des traces et des caractéristiques observables qui permettent de vérifier le degré d'atteinte du critère. Comme l'intention est de donner sens et de porter un jugement sur l'objet étudié, il faut choisir les aspects représentatifs, voire spécifiques à l'objet à évaluer, sur lesquels nous espérons avoir des résultats (Figari & Tourmen, 2006, pp. 20-21).

2.5 La 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. Il convient de déterminer les descripteurs permettant de renseigner chaque indicateur avec les données, puis le type d'outil à construire. Pour l'interprétation des résultats, il importe de bien prévoir les croisements de données à effectuer vu les difficultés potentielles que cela peut générer chez les chercheur·ses et les praticien·nes. Ainsi, pour élaborer du sens aux informations recueillies, une méthodologie herméneutique



rigoureuse est à privilégier. Au terme des analyses, l'intégration des recommandations gagnerait à être réalisée en veillant à dialoguer avec les partenaires de l'évaluation (Figari & Tourmen, 2006).

3. La démarche d'analyse réflexive

Cette démarche d'analyse réflexive menée par l'équipe de recherche constitue une évaluation critique du dispositif de stage en cours d'emploi. Empruntant les cinq phases du processus de référentialisation (Broussal & Aussel, 2020 ; Figari, 1994 ; Figari & Tourmen, 2006) ainsi que la démarche d'évaluation compréhensive (Wentzel et al., 2026), ce récit de pratique met en lumière des descriptions empiriques.

3.1 La 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. D'emblée, soulignons que l'intention d'évaluation du dispositif était présente dans la description initiale du projet de recherche (Hamel & Wentzel, 2021 ; Wentzel et al., 2022-2024) qui se centrait sur l'élaboration et la mise en œuvre d'un dispositif de stage en emploi. Cela dit, à travers les communications scientifiques réalisées en lien avec la conception et le déploiement du dispositif de formation en emploi, nous avons pris conscience que l'évaluation du dispositif allait occuper une place plus importante que prévu. En effet, nos réflexions en équipe de recherche et avec des collègues lors de congrès nous ont fait prendre conscience qu'une approche de la référentialisation (Figari & Remaud, 2014 ; Figari & Tourmen, 2006) était présente dans notre travail et qu'elle avait occupé une place importante de la conception jusqu'à l'évaluation du dispositif. C'est dans ce contexte que s'inscrit la présente démarche d'analyse réflexive. Ainsi, 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, nous avons utilisé la référentialisation comme méthodologie pour évaluer les retombées du dispositif, ses forces, ses limites et les améliorations à y apporter.

3.2 La 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, nous avons pris en considération les besoins que nous souhaitions combler par le biais de notre dispositif de formation en emploi (Wentzel et al., 2022-2024). Comme annoncé précédemment, il s'agit de l'attractivité des formations à l'enseignement, de la réussite de l'insertion professionnelle des enseignant·es novices, du renforcement des collaborations entre l'université et les milieux scolaires ainsi que de l'amélioration de la qualité des formations à l'enseignement (Hamel & 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 vis-à-vis la professionnalisation des personnes enseignantes novices.



3.3 La 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 & Plano Clark, 2017). Afin d'évaluer les retombées du dispositif de formation en emploi conçu, la méthode d'évaluation qui a été retenue, puisque considérée comme la plus opportune (Figari & Tourmen, 2006) s'est déclinée en deux volets. Dans l'intention d'obtenir des informations relatives aux retombées du dispositif élaboré, il était souhaitable de comparer le vécu des stagiaires ayant participé au dispositif et de stagiaires n'y ayant pas participé. Il était aussi souhaitable de s'adresser directement aux personnes ayant pu l'expérimenter de près ou de loin pour obtenir de plus amples informations sur leur vécu. D'une part, nous avons donc mené une enquête par questionnaire auprès de stagiaires finissant·es ayant participé au dispositif (n=18) et une enquête par questionnaire auprès de stagiaires finissant·es n'ayant pas participé au dispositif (n=18). D'autre part, nous avons mené des entretiens semi-dirigés 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.

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

De prime abord, pour évaluer le dispositif de formation en cours d'emploi, nous avons précisé ses dimensions, soit les « intrants », les « construits » et les « produits », dont les détails se trouvent ci-dessous.

3.4.1 Les intrants

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 & 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 assuré·es de circonscrire celui-ci à travers notre recension des écrits. Cela étant dit, plusieurs éléments contextuels constituent les intrants : la pénurie d'enseignant·es qualifié·es (Mukamurera, Tardif & Borges, 2023 ; Sirois & Dembélé, 2023), la multiplication et la complexification des attentes envers l'école (Dupriez et al., 2023), le développement de nouvelles voies de formation à l'enseignement pour flexibiliser les programmes (CSE, 2023), l'essor des stages en emploi (ministère de l'Éducation du Québec, 2021), les défis liés à l'insertion professionnelle des enseignant·es novices (Carpentier, 2019 ; Mukamurera, 2014). Cette connaissance approfondie du contexte québécois nous a permis de définir les besoins que nous souhaitions combler par le biais de notre dispositif de formation en emploi (Wentzel et al., 2022-2024), soit : « 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 enseignant·es qualifié·es 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 & Wentzel, 2021, p. 2).

3.4.2 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'asseoir la démarche sur des référents (Figari, 1994) et ont servi à l'évaluation des retombées du dispositif. Il fut d'abord question d'une consultation préliminaire à l'automne 2022 pour consolider certains éléments théoriques issus d'une 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 afin d'élaborer et de mettre en place le dispositif de stage en emploi. Les sous-sections suivantes en présentent les détails.

3.4.2.1 La consultation préliminaire

De nature exploratoire, la consultation préliminaire – qui a eu lieu à l'automne 2022 – a pris la forme d'un questionnaire. Sa visée était de consolider certains éléments théoriques issus de notre revue de littérature scientifique portant sur les « formations en alternance » (Araújo-Oliveira et al., 2024 ; Chaubet et al., 2018 ; Paquay et al., 2012 ; Correa Molina & Gervais, 2008 ; Périsset et al., 2006) en y confrontant les réalités vécues par les acteur·rices du terrain en contexte de stage en cours d'emploi. L'objectif général de cette consultation était de documenter les perceptions des stagiaires, des enseignant·es associé·es et des répondant·es d'établissements quant à l'encadrement reçu et à 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, surtout dans trois programmes de formation, soit le baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire (BÉPEP), le baccalauréat en enseignement au secondaire (BES) et la maîtrise qualifiante en enseignement au secondaire (MES). Ce faisant, nous avons choisi de développer notre dispositif pour les personnes stagiaires de ces programmes spécifiquement.

Du côté des stagiaires, elles et ils se sont montré·es majoritairement satisfait·es de leur stage en cours d'emploi et la plupart seraient 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 affirment avoir été libérée pour réaliser les activités du stage (p. ex. séminaires, rencontres avec le ou la superviseur·e, réalisation des travaux universitaires) alors qu'une majorité affirment avoir eu accès à du matériel d'enseignement (p. ex. livres, guides pédagogiques, planifications de cours) et à des mesures de soutien à l'insertion professionnelle (p. ex. ateliers de formation, mentorat, réseautage).

Quant aux enseignant·es associé·es, elles et ils sont majoritairement insatisfait·es de leur expérience d'accompagnement d'un·e stagiaire en cours d'emploi, car 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 : les libérations requises pour accompagner leur stagiaire en cours d'emploi ne leur ont pas été accordées. Ces résultats issus de la consultation préliminaire ont servi à l'élaboration du dispositif.

3.4.2.2 La 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 le CSS partenaire pour travailler de concert à l'élaboration et à la mise en place d'un dispositif de stages en emploi. Cette table de concertation se voulait un espace commun de rencontre entre des professeur·es, des directions aux ressources humaines et des conseillères pédagogiques en insertion professionnelle. Dans un esprit de collectivité, les relations et les échanges entre les membres de la table de concertation étaient dédiés au service de l'amélioration continue du dispositif. Lors des huit rencontres réparties au cours de l'année scolaire 2023-2024, les membres de la table de concertation ont pris des décisions communes, tenant compte de la réalité du terrain, des contraintes et des structures existantes. Elles et 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. un·e 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 de celui des milieux de pratique. Pour ainsi dire, la concertation continue entre les membres de l'équipe de recherche, les partenaires du CSS, le vice-décanat aux études et les directions des programmes concernés par le projet, a permis de définir et d'opérationnaliser le dispositif de stage en emploi. En cohérence avec l'intention poursuivie, cette table de concertation a permis un travail collaboratif entre le milieu universitaire et le milieu de pratique.

3.4.3 Les produits

Dans le cas d'un dispositif conçu, les produits peuvent se rapporter à des effets, à des résultats, à des évolutions (Broussal & Aussel, 2020, paragr. 4). Nous considérons 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 référence (Figari & Tourmen, 2006), permettant ultimement d'attribuer une signification aux résultats. Ainsi, 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 & Tourmen, 2006). Cette élaboration des critères en fonction des référents a pu être réalisée à partir des éléments suivants que nous considérons, sur la base d'une revue de littérature, de l'enquête exploratoire et des échanges issus de la table de concertation, comme des dimensions de la



professionnalisation des formations à l'enseignement (i.e., au sens de formation professionnalisante) :

- Une alternance au service de l'équilibre entre la formation et le stage en emploi (Merhan et al., 2007) ;
- Un développement professionnel sous la primauté du statut d'étudiant·e, où le statut d'étudiant·e s'inscrit dans le cadre d'une formation qui est professionnalisante (Van Nieuwenhoven et al., 2018) ;
- Des parcours marqués par la pratique réflexive (Boutet et al., 2016 ; Vacher, 2022) ;
- Des modalités spécifiques d'accompagnement (Paul, 2020) ;
- Des pratiques collaboratives bénéfiques pour l'étudiant·e en emploi ;
- Le développement d'une autonomie et d'un jugement professionnel (Vivegnis, 2016) ;
- Une préparation à l'insertion professionnelle (Mukamurera et al., 2020).

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 la référentialisation.

Concernant les référents externes, le dispositif de formation en emploi s'appuie sur les cheminements spécifiques aux trois programmes de formation impliqués dans le projet, soit BÉPEP, BES et MES. Le dispositif de formation en emploi respecte et intègre les fondements théoriques communs à l'ensemble des programmes de formation à l'enseignement de l'Université Laval, c'est-à-dire :

1. L'approche programme ;
2. Une alternance intégrative favorisant l'articulation entre théorie et pratique ;
3. Une pratique réflexive ;
4. Le développement d'une identité et de compétences dans une vision constructiviste et collaborative ;
5. Des formes variées d'accompagnement adaptées aux besoins et aux contextes de formation ;
6. Une visée d'insertion professionnelle.

Concernant les référents internes, nous avons pris en compte les attentes des participant·es de différentes manières. D'une part, la table de concertation nous a permis de considérer les voix des directions de programme et des personnes œuvrant au sein du CSS partenaire. D'autre part, la consultation préliminaire et la revue de littérature nous ont permis de considérer les voix des stagiaires, des enseignant·es associé·es et des répondant·es d'établissements.

En prenant appui sur les référents, nous avons retenu certains critères pour évaluer l'objet et précisé les indicateurs permettant de vérifier le degré d'atteinte du critère. 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 al., 2026) utilisée s'est arrêtée sur trois critères généraux pour attribuer une valeur, soit : 1) la pertinence (Sellier & Michel, 2014) ; 2) la cohérence (Desjardins et al., 2012) ; 3) l'efficacité (Maulini, 2020). Ces critères ont été inspirés de l'approche-programme (Prégent et al., 2009 ; Sylvestre & Berthiaume, 2013). Nous précisons les indicateurs de ces critères généraux ci-dessous.



3.4.3.1 Le critère de la pertinence

Ce critère fait référence aux besoins auxquels doivent répondre les professionnel·les 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 al., 2026). En référence au profil de sortie inhérent au modèle de l'approche-programme, des questions, puis des critères d'évaluation plus opérationnels ont pu être élaborés afin d'identifier certains éléments du développement professionnel des étudiant·es. Sur ces bases, 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 (i.e., le Référentiel de compétences professionnelles des enseignant·es) 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).

3.4.3.2 Le critère de la cohérence

Le critère de la cohérence se rapporte à ce qui est interne à la formation, où le stage en emploi est 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 étudiant·es ? 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).

3.4.3.3 Le critère d'efficacité

Le critère d'efficacité est défini comme le rapport entre les résultats obtenus et les objectifs fixés (Wentzel et al., 2026). Autrement dit, au regard des objectifs du projet, les résultats témoignent-ils de leur atteinte ? Quatre questions permettent d'évaluer ce critère : « 1. Quelles sont les intentions de persévérance dans la carrière des personnes consultées ? 2. Est-ce que le stage en emploi favorise la démonstration de certaines compétences professionnelles ? 3. Est-ce que le stage en emploi contribue à la certification des étudiant·es en enseignement ? 4. Est-ce que le stage en emploi contribue à atténuer le phénomène de pénurie de main-d'œuvre qualifiée en enseignement ? » (Wentzel et al., 2026, p. 2).

3.5 La phase 5 : l'instrumentalisation, l'analyse des résultats et la restitution

Concernant l'instrumentalisation et l'analyse des résultats de notre recherche (Wentzel et al., 2022-2024), deux volets nous ont permis d'évaluer les retombées du dispositif de formation en emploi.

D'une part, nous avons mené une enquête par questionnaire (volet 1) auprès de stagiaires finissant·es ayant participé au dispositif (n=18) et auprès 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. Afin d'y parvenir, nous avons retenu la Théorie de l'autodétermination (TAD), soit une théorie de la motivation qui comprend notamment la théorie des besoins psychologiques fondamentaux (Blais et al., 1993 ; Ryan & Deci, 2017 ; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Nous souhaitions obtenir des données quant à la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, c'est-à-dire d'autonomie, de compétence et d'appartenance (Ryan & Deci, 2017 ; Ryan & Vansteenkiste, 2023), chez les stagiaires, ainsi que par rapport à la qualité de leur motivation et à la qualité de leur engagement envers l'enseignement. Nous avons pris appui sur les divers types de motivation proposés par les auteurs de la TAD (i.e., l'« amotivation », se rapportant à l'absence d'intérêt pour une activité ; la « motivation contrôlée », se rapportant à réaliser une activité pour des raisons autres que l'activité en soi ; la « motivation autonome », se rapportant à une certaine satisfaction en lien avec l'action et son accomplissement) et pris en considération les facteurs environnementaux qui peuvent favoriser ou compromettre le vécu des stagiaires (Ryan & Deci, 2000). À terme, l'analyse descriptive nous a permis 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. Au regard de ces données exploratoires, nous avons orienté la mise en place du dispositif de stage en emploi.

D'autre part, lors du volet 2, nous avons mené des entretiens semi-dirigés. Ceux-ci 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. 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. Le canevas d'entretien était le même pour l'ensemble des participant-es et regroupait quatre thématiques, soit : 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. À la suite des retranscriptions des entretiens semi-dirigés, nous avons procédé à un codage thématique au regard des quatre caractéristiques fondamentales du jugement professionnel (Allal et Mottier Lopez, 2008 ; Labelle et al., 2024 ; Mathou et al., 2023 ; Mottier Lopez et Allal, 2008 ; Mottier Lopez, 2015), soit 1) réunir, confronter et combiner différentes sources d'information ; 2) l'adaptation aux situations ; 3) l'inscription dans un réseau de communication ; 4) la mise en relation des exigences, des valeurs, de la culture et de la posture professionnelle. 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 (Paillé & Mucchielli, 2003) afin de qualifier nos données de recherche au regard du cadre de référence. À cet effet, voici quelques exemples de catégories : la relation et la collaboration avec les stagiaires, les impacts sur l'évaluation, les questions d'autonomie et de responsabilité. Cette démarche nous a permis 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. 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 considérant notamment la grande variabilité des contextes de stage et des modalités spécifiques d'accompagnement. Plusieurs éléments saillants ont ensuite favorisé l'amélioration du dispositif, notamment grâce au dialogue et à la concertation avec les représentant·es du milieu de pratique partenaire. Ci-dessous, en prenant appui sur quelques extraits des propos des participant·es de notre recherche, nous présentons brièvement trois éléments saillants.

1. *Des éléments particulièrement favorables au développement de l'autonomie professionnelle et à la préparation d'une insertion réussie ont été identifiés.* Les quatre stagiaires rencontré·es sont d'avis que la collaboration avec les collègues (p. ex. enseignant·es, psychoéducateur·rices) a facilité leur insertion professionnelle : « Des collègues vraiment fabuleuses, qui vont faire en sorte de t'inclure et de t'aider dans ton insertion professionnelle » (Stagiaire 1). Il a été mentionné que le stage en emploi est exigeant, suggérant que sa réussite prépare réellement à l'exercice du travail enseignant : « C'est lourd, c'est difficile, mais ceux qui passent à travers ça, ils sont déjà prêts à enseigner, ils sont déjà autonomes » (Enseignant·e associé·e 2) ; « Il n'y a rien comme un stage en cours d'emploi ... parce que c'est la vraie vie, c'est apprendre comment tout l'environnement éducatif fonctionne » (Directeur·rice 2).
2. *La confrontation des exigences universitaires de la formation et des exigences de l'emploi soulève des questionnements.* Parmi ceux-ci, il a été porté à notre attention que certains travaux exigés par le milieu universitaire ne sont pas arrimés aux besoins des stagiaires en cours d'emploi : « Les travaux qu'on leur demande, prenons la planification [comme exemple], ne correspondent pas à la manière de planifier d'une personne [enseignante] en exercice » ; « La plupart de mes stagiaires en emploi ont eu des difficultés sur le plan des remises, à se conformer aux exigences universitaires » (Superviseur·e 4). Suivant cette même ligne de pensée, des préoccupations relatives à la charge de travail ont été évoquées, par exemple : « Les stagiaires en cours d'emploi versus les stagiaires qui ne sont pas en cours d'emploi sont évalués de la même manière. Et ça, c'est trop lourd » (Enseignant·e associé·e 2) ; « Je pense que la charge de travail, elle serait vraiment à revoir. La charge de travail doit prendre en compte qu'ils sont en insertion professionnelle » (Superviseur·e 3).
3. *La nécessité de repenser certains cadres de l'accompagnement pour répondre aux besoins de stagiaires s'impose.* Dans les faits, nous avons décelé plusieurs enjeux relatifs à l'accompagnement de stagiaires en cours d'emploi (p. ex. réponses aux courriels après plusieurs semaines, manque de traces et d'observables, demande de délais supplémentaires pour les remises des travaux ou retards). Voici quelques extraits qui en témoignent : « Même le fait que j'écrive des courriels, ils ne répondent pas. Ça me prenait des semaines à avoir des ... réponses [par] courriel » (Superviseur·e 1) ; « J'ai un stagiaire en particulier qui ... était en surcharge, ce qui [a] fait en sorte [qu'il a] complètement mis de côté tout ce qui était université pour se concentrer sur son travail d'enseignant [alors] pas de son, pas de lumière pendant plus d'un mois et puis ça a été trop tard pour qu'il puisse rattraper » (Superviseur·e 3). Par ailleurs, il s'avère difficile pour les enseignant·es qui ont une classe à temps complet de se libérer pour aller observer la personne stagiaire : « le support et l'encadrement que moi je pouvais lui apporter : c'est plutôt là qu'il y a eu



le problème » ; « Je suis allé l'observer, puis dans le corridor je pouvais faire un retour avec lui. [Je l'ai observé] de temps en temps seulement » ; « Ça prend une plus grande observation du groupe pour pouvoir apporter des pistes de solutions plus efficaces et ça a manqué ... Pendant ce temps-là, le climat d'apprentissage de la classe, n'est pas nécessairement optimal » (Enseignant·e associé·e 1).

4. La discussion conclusive

4.1 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. 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 coconstruction 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 qui s'inscrit dans le champ de la professionnalisation devait constituer le socle d'une approche de la 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. Cela est à la fois dû à la nature qualitative des données et aux perceptions souvent nuancées et mitigées exprimées par les différent·es acteur·rices interrogé·es. Nous avons finalement fait le choix de nous limiter à des données factuelles à défaut des indices suffisamment significatifs pour développer un jugement sur l'efficacité. La réussite ou l'échec au stage en emploi, de la part d'un ou de plusieurs étudiant·es, constituait l'une de ces données factuelles.



4.2 L'influence de notre triple posture

Au-delà de cette question de l'efficacité, d'autres éléments participent à nourrir notre regard critique sur l'ensemble du processus. Tout d'abord, notre triple posture (i.e., formateur·rices, chercheur·ses et évaluateur·rices) 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 resté·es des acteur·rices de la formation engagé·es dans la mise en œuvre du dispositif de formation pratique, des chercheur·ses 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 chercheur·ses. Il est difficile à dire, en l'état, si un organisme subventionnaire en recherche acceptait la possibilité d'intégrer ce type de ressources externes dans le financement d'un projet. Il s'agit ici davantage d'une limite potentielle de la triple posture.

4.3 Les retombées et les 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 et 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 (p. ex. développement de l'autonomie, accès à l'emploi, socialisation organisationnelle) devront probablement être réinvesties, voire transférées dans d'autres contextes d'alternance, avec ou sans emploi. Il en est de même pour les constats moins positifs que notre recherche a permis de mettre en lumière. Nous pensons ici notamment au fait qu'en contexte de stage en emploi, les observables et les traces sont moindres, ce qui peut laisser une plus grande marge d'interprétation. Nous avons aussi observé que les obligations professionnelles des stagiaires en emploi, vu leur contrat de travail, entrent en tension avec leur engagement dans la formation.

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 la 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 chercheur·ses 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

- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2008). Mieux comprendre le jugement professionnel en évaluation: apports et implications de l'étude genevoise. In L. Lafortune & L. Allal (Eds.), *Jugement professionnel en évaluation: pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (pp. 223- 239). Presses de l'Université du Québec.
- Araújo-Oliveira, A., Amamo, S., & Vivegnis, I. (2024). Les stages en enseignement aujourd'hui : enjeux, défis et pistes de solutions. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 13(2), 5-6. <https://doi.org/10.7202/1111354ar>
- Bélair, 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. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/69>
- Blais, M. R., Brière, N. M., Lachance, L., Riddle, A. S., & Vallerand, R. J. (1993). L'inventaire des motivations au travail de Blais. *Revue Québécoise de Psychologie*, 14(3), 185-215. https://www.researchgate.net/publication/284671871_L%27inventaire_des_motivations_a_u_travail_de_Blais
- Boutet, M., Arsenault, M., Ferland, L., Francoeur, L., & Gagné, L. (2016). Le pari de l'accompagnement pour la formation de praticiens réflexifs de l'enseignement : possibilités et limites d'un système de stages. *Approches inductives*, 3(1), 189-218. <https://doi.org/10.7202/1035199ar>
- Broussal, D., & Aussel, L. (2020). *Référentialisation dans la recherche intervention*. Encyclopé-LÉeE. <https://revue.leee.online/index.php/info/encyclope-leee/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/>
- Correa Molina, E., & Gervais, C. (2008). *Les stages en formation en enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Presses de l'Université du Québec.
- 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. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation : ou l'enquête évaluative*. De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.figri.2014.01>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- 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, inédit). 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. <https://doi.org/10.3917/lse.464.0011>
- 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
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Sage.
- Labelle, K., Lefebvre, M.-N., Deneault, N.-N., Blain, M., Boutet, S., Dufour, F., Gareau, M., & Dubé, F. (2024). Un pont entre milieux universitaire et scolaire : une collaboration gagnante pour atténuer les effets de la pénurie [Chronique]. *Formation et profession*, 32(1). 1-3. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.a321>
- Marcel, J.-F., Tardif, M., & Piot, T. (2022). *30 ans de politiques de professionnalisation des enseignants. Regards internationaux*. Presses Universitaires du Midi.
- Mathou, C., Sarazin, M., & Dumay, X. (2023). Choisir son école quand on enseigne: le cas du marché du travail à Londres. In V. Dupriez, D. Périsset, & M. Tardif (Eds.), *Les pénuries dans l'enseignement: Marchés du travail, attractivité et expériences* (pp. 69-88). Les Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.2307/ji.7249501.6>
- Maulini, O. (2020). Efficacité. *Recherche & formation*, 93(1), 67-78. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.6018>
- Merhan, F., Ronveaux, C., & Vanhulle, S. (Eds.) (2007). *Alternances en formation*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01>
- 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
- Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-482. <https://doi.org/10.24452/sjer.30.3.4798>
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages : enjeux pour l'enseignement*. De Boeck Université.
- Mottier Lopez, L., & Crahay, M. (Eds.). (2009). *Évaluations en tension : Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.motti.2009.01>
- Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement : Éclairage théorique et état des lieux. In L. Portelance, S. Martineau & J. Mukamurera (Eds.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement : Oui, mais comment ?* (1^{re} 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
- Mukamurera, J., Tardif, M., Niyubahwe, A., & Lakhal, S. (2020). L'implantation de programmes d'insertion professionnelle dans l'enseignement : qu'en pensent les enseignants débutants? *Recherches en éducation*, 42. <https://doi.org/10.4000/ree.1473>
- 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
- 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. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2012). *Former des enseignants-professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (4^e édition revue et actualisée). De Boeck.
- Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck Supérieur.
- Périsset, D., Andrey, M., Steiner, E., & Ruppen, P. (2006). L'alternance intégratrice, une dynamique multiple. Les propositions de la HEP-VS. In A. Akkari & S. Herr (Eds.), *La pédagogie de*



- l'alternance dans la formation des enseignants : perspectives de recherche en Suisse et au Canada* (pp. 7-22). HEP-BEJUNE.
- Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme : Un défi à relever*. Presses internationales Polytechnique.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- 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). 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), 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. <https://doi.org/10.3102/00028312041003681>
- Sylvestre, E., & Berthiaume, D. (2013). Comment organiser un enseignement dans le cadre d'une approche-programme? In D. Berthiaume & N. Rege Colet (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : Repères théoriques et applications pratiques. Tome 1 : Enseigner au supérieur* (pp. 105-118). Peter Lang.
- 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.
- Vacher, Y. (2022). *Construire une pratique réflexive : Comprendre et agir*. De Boeck Supérieur.
- Van Nieuwenhoven, C., Colognesi, S., & Beusaert, S. (2018). *Accompagner les pratiques des enseignants : Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*. Presses universitaires de Louvain.
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- 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>
- Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/secure/id/eprint/9331>
- Wentzel, B., Hamel, C., Desmeules, A., Richard, I., Chantal-Bossut, V., & Gauvin, E. (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. Enfin, un merci tout spécial aux rétroacteur·rices pour la pertinence de leurs commentaires et de leurs recommandations qui ont contribué à l'amélioration de ce texte.

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.

