

Évaluation de l'efficacité

des formations en alternance¹

pour les enseignants à l'École des sciences
de l'éducation de l'Université Laurentienne

¹ En présentiel et à distance.

Rapport de recherche

Thierry Karsenti, M.A., M.Ed., Ph.D.

Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les TIC en éducation
Université de Montréal

Mars 2006



**Résultats
de la recherche
évaluative**



Note

L'utilisation du masculin a pour but de faciliter la lecture de ce rapport d'évaluation. Son usage n'est pas discriminatoire.

Remerciements

J'aimerais remercier toutes les personnes qui ont permis de mener cette étude : les professeurs de l'Université Laurentienne, les futurs enseignants, le directeur de l'École des sciences de l'éducation, et tout particulièrement Michel Démoré, programme en alternance. La disponibilité, le dévouement et la gentillesse de Michel Démoré sont inestimables.

Table des matières

I.	Introduction	5
II.	Objectifs de recherche	6
III.	Contexte	7
IV.	Méthodologie de recherche	9
	4.1 Types de méthodologie utilisée	9
	4.2 Méthodes de collecte de données	10
	4.3 Calendrier des opérations de recherche	12
	4.4 Instruments de collecte de données	14
V.	Présentation et analyse des résultats	16
	5.1 Analyse des réponses aux questionnaires d'enquête par questionnaire	16
	Section 1 : Informations générales	16
	Section 2 : Éléments pédagogiques généraux	19
	Section 3 : Gestion de classe	25
	Section 4 : Caractéristiques personnelles	27
	Section 5 : Pourquoi devenir enseignant ?	30
	Section 6 : La formation en alternance	31
	5.2 Résultats des analyses des entrevues	36
VI.	Conclusion	44
	 Annexe 1	 46
	Questionnaire d'enquête	
	 Annexe 2	 53
	Protocole d'entrevue	



I Introduction

Ce rapport de recherche présente le cadre de recherche entourant l'évaluation de l'efficacité de la formation en alternance pour les enseignants de l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne de Sudbury, de même que les résultats de l'évaluation de cette formation.

Dans le cas de l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne, la formation en alternance comprend des séances intensives de formation en présentiel au cours de l'été (juillet) combinées à de la formation à distance au cours de l'année scolaire. La formation en alternance se veut donc une juxtaposition des formations en présentiel et des formations à distance, une option de plus en plus populaire auprès des enseignants qui oeuvrent déjà dans des écoles, mais qui n'ont pas encore une qualification reconnue. Il s'agit d'ailleurs pour eux de la seule option de formation. En effet, le manque d'enseignants francophones dans certains milieux ne leur permettrait pas de s'absenter pendant toute une année pour entreprendre une formation à l'université. Soucieuse de mieux former les enseignants francophones d'Ontario qui sont inscrits à ses programmes de formation en alternance, l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne souhaite mieux comprendre l'efficacité de ce mode de formation.

Le présent rapport de recherche comporte sept sections. La présente section (I) se veut l'introduction à ce rapport de recherche. La seconde section porte sur les objectifs de recherche. La troisième présentera sommairement le contexte qui a incité l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne à mettre en place une formation en alternance. La quatrième section présentera la méthodologie de recherche envisagée afin de répondre aux objectifs de recherche. La cinquième section traitera de la présentation et de l'analyse des résultats. Il s'agit de la section la plus importante du rapport. Elle est divisée en deux sous-sections : la présentation de l'analyse des réponses aux questionnaires d'enquête et la présentation de l'analyse des entrevues (individuelles et de groupe) réalisées. Une conclusion viendra enfin clore ce rapport de recherche.

II Objectifs de recherche

L'objectif général de cette recherche est d'évaluer l'efficacité de la formation en alternance mise en place auprès de trois cohortes de 25 étudiants chacune par l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne.

De cet objectif général découlent trois objectifs spécifiques :

1. Mieux comprendre si les enseignants formés se sentent « préparés » à enseigner, suite à la formation reçue.
2. Mieux comprendre si la formation en alternance appuyée par les technologies de l'information et de la communication facilite le lien entre la théorie et la pratique.
3. Mieux comprendre les forces et les écueils de la formation en alternance, en vue de faire des propositions concrètes pour que l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne puisse, le cas échéant, apporter quelques modifications à son programme.





III Contexte

La question de la prestation de cours appropriés et équitables, menant à une qualification pour les membres de langue française de l'Ordre des enseignants de l'Ontario, préoccupe depuis longtemps l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne, tout comme plusieurs acteurs de l'éducation en Ontario : les membres de langue française de l'Ordre, les employeurs, les facultés d'éducation, les associations professionnelles et le ministère de l'Éducation.

Or, jusqu'à il y a quelques années, dans certaines régions de l'Ontario, il existait peu ou pas de possibilités de s'inscrire à un cours menant à une qualification en enseignement, en français. Les défis inhérents à l'accès à ces cours en français ont possiblement un impact négatif sur la qualification en enseignement des individus des milieux minoritaires francophones en Ontario, mais aussi sur le perfectionnement professionnel des membres de l'Ordre, le placement d'enseignants qualifiés dans des classes de langue française, le mouvement dans les échelons de la grille salariale et l'inscription aux programmes menant à la qualification de directrice ou de directeur d'école ou encore d'agent de supervision.

En vue de relever ce défi, l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne a, depuis peu, décidé de mettre en place un programme en alternance pour la qualification des enseignants. Ce programme en alternance a accueilli sa troisième cohorte au cours de l'été 2005.

Cette innovation pédagogique que représente le programme en alternance de l'Université Laurentienne consiste en des périodes intensives de formation durant l'été alors que les enseignants sont libérés, puis à des modules de formation ouverte et à distance, appuyés par les technologies de l'information et de la communication.

C'est la nécessité de plus en plus urgente d'assurer l'accès à des cours de qualité supérieure menant à une qualification aux membres francophones de l'Ordre des enseignants de l'Ontario qui a incité l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne à mettre en place cette formation en alternance.

Certes, tel que l'indique la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE), l'exercice de la profession enseignante, de façon générale, connaît des changements profonds, notamment des conditions de travail décrites comme difficiles, des attentes croissantes de la part de la société, la transformation de la salle de classe (violence, difficultés d'apprentissage et de comportement, intégration des élèves en difficulté, TIC, etc.). Néanmoins, pour ceux et celles qui enseignent en milieu minoritaire francophone en Ontario, en plus de faire face à ces transformations, ils doivent être des modèles vis-à-vis de la langue et de la culture françaises, exécuter de nombreuses tâches non retrouvées du côté majoritaire (recherche et traduction de matériel pédagogique, animation et promotion d'activités en français, etc.), trouver des moyens de réduire les différences de niveaux linguistiques dans leurs classes, combattre l'isolement et compenser la pauvreté culturelle du milieu et le manque de spécialistes. Tout ceci avec peu ou point de formation initiale relative aux problématiques de l'enseignement en milieu minoritaire et avec un accès très restreint au perfectionnement professionnel en cours de service.



IV Méthodologie de recherche

4.1 Type de méthodologie utilisée

Cette section présente la méthodologie de recherche qui a été utilisée afin de procéder à l'évaluation de l'efficacité des formations en alternance pour les enseignants à l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne. Dans cette section sont présentés les méthodes de collecte de données utilisées et le calendrier des principales opérations réalisées. Certaines dispositions organisationnelles inhérentes à la partie de cette recherche qui s'est déroulée à l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne en juillet 2005 sont également présentées, de même que les grilles d'entrevue et les questionnaires d'enquête utilisés.

Il existe un type de méthodologie de recherche de plus en plus présent dans les évaluations en éducation : une méthodologie mixte où des données qualitatives sont jumelées à des données quantitatives afin d'enrichir la méthodologie et, éventuellement, les résultats de l'investigation (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Pour diverses raisons, les méthodologies de recherches qualitatives et quantitatives sont souvent opposées alors qu'elles pourraient être complémentaires. Une recherche qualitative n'élimine pas *de facto* l'utilisation de données quantitatives; des chiffres ne viennent qu'enrichir et soutenir les résultats de l'étude. Moss (1996) signale d'ailleurs que ces deux approches, lorsque combinées, permettent tout simplement « d'avoir une vision plus complète et plus nuancée d'un phénomène que l'on cherche à comprendre » (p. 22).

Puisqu'elle vise la compréhension plus approfondie de l'efficacité d'une formation en alternance auprès de trois cohortes de 25 étudiants chacune, la méthodologie de recherche favorisée a été de type mixte et de nature essentiellement descriptive. Néanmoins, l'approche qualitative a été privilégiée puisqu'elle a permis d'étudier l'efficacité des formations développées et mises en place par l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne à partir du vécu et du cadre de référence propres aux personnes concernées (surtout les participants).

En raison des objectifs servant de point de départ à cette recherche, mais surtout parce que trois cohortes distinctes seront interrogées pour mieux comprendre l'efficacité des formations en alternance développées et mises en place par l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne, le devis utilisé est celui que Stake (1995), Yin (1994) et Merriam (1988) décrivent comme l'étude multi-cas (chaque cas représentant une cohorte). La méthode d'analyse privilégiée a été l'analyse de contenu qui est une méthode de classification ou de codification des divers éléments analysés, permettant ainsi d'en mieux connaître les caractéristiques et la signification.

4.2 Méthodes de collecte de données

Afin de pouvoir rencontrer l'objectif général et les deux objectifs spécifiques, diverses méthodes de collecte de données ont été mises à profit :

- des entrevues de groupe et individuelles vidéographiées (juillet 2005) ;
- des questionnaires auprès des futurs enseignants en formation (n = 75) ;
- des entrevues individuelles téléphoniques (n = 8) ;
- une rencontre de validation avec le coordonnateur du programme de formation en alternance de l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne.

Le Tableau 1, présenté ci-dessous, montre ces modes de collecte de données, de même que le nombre d'acteurs sollicités pour chacun de ces modes. Il est à noter que les méthodes de collecte de données optimisées par les technologies ont été privilégiées (entrevues numériques digitalisées, observations vidéographiées, etc.).

Tableau 1
Principales méthodes de collecte de données

	PÉRIODE	N (nb total de participants)	Cohorte 1 (début en juillet 2004)	Cohorte 2 (début en janvier 2005)	Cohorte 3 (début en juillet 2005)
Entrevues vidéographiées	Juillet 2005	n = 76*	n = 25	n = 25	n = 25
Entrevues téléphoniques (numérisées et digitalisées)	Septembre et octobre 2005	n = 15	n = 5	n = 5	n = 5
Questionnaires d'enquête	Juillet 2005 et nov. 2005	n = 75	n = 25	n = 25	n = 25
Rencontre de validation et de présentation du rapport de recherche	Décembre 2005	n = 1	-	-	-

* Le responsable était présent.

La Figure 1 illustre quant à elle les différentes méthodes de collecte des données en lien avec l'objectif général de recherche. On remarque, comme le suggèrent les différentes méthodes de triangulation dans le domaine de la recherche en sciences sociales, que plusieurs méthodes ont été utilisées de façon juxtaposée, et ce, afin d'atteindre l'objectif de recherche, soit d'évaluer l'efficacité de la formation en alternance mise en place, auprès de trois cohortes de 25 étudiants chacune par l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne de Sudbury.



Figure 1
Représentation graphique des différentes méthodes de collecte des données en lien avec l'objectif de recherche.

4.3 Calendrier des principales opérations de recherche

Le Tableau 2 présente les principales opérations de recherche, d'avril à décembre 2005. On y retrouve des détails sur la **Phase préparatoire** de la recherche, notamment les contacts et échanges qui ont permis de conclure cette entente de recherche, la rencontre en présentiel de Chicoutimi entre le responsable local, monsieur Michel Démoré de l'Université Laurentienne, et le professeur Thierry Karsenti de l'Université de Montréal, le dépôt du cadre de recherche proposé, la **Phase I** de la collecte des données à Sudbury en juillet 2005, la **Phase II** de la collecte des données à l'automne 2005, de même que sur la **Phase III**, soit l'analyse des données recueillies, et la **Phase IV**, l'écriture du rapport de recherche.

PHASE	DESCRIPTION	PÉRIODE
PHASE Préliminaire	Échanges entre l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne et le professeur Thierry Karsenti de l'Université de Montréal.	Janv. - avril 2005
	Rencontre entre le responsable du projet à l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne, monsieur Michel Démoré, et Thierry Karsenti.	Mai 2005
	Réalisation de la proposition détaillée de recherche.	Mai 2005
	Réalisation des instruments de mesure (questionnaires, protocoles d'entrevue).	Mai - juin 2005
	Transmission de la proposition d'un cadre de recherche et des instruments de mesure à l'équipe de l'Université Laurentienne par le professeur Karsenti.	14 juin 2005
	Approbation ou demandes de modifications par l'équipe de l'Université Laurentienne au professeur Karsenti.	20 juin 2005
	Rédaction de la version finale de la proposition et des instruments de mesure.	Juin 2005
PHASE I	Début de la Phase I de la collecte des données à l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne (<i>voir le Tableau 3 pour l'horaire détaillé</i>).	4-5-6 juillet 2005
	Rencontre de mise au point avec l'équipe de responsables de l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne.	6 juillet 2005
	Passation d'un questionnaire à tous les étudiants des trois cohortes lors de leur deuxième semaine de formation à l'Université Laurentienne.	10-14 juillet 2005
	Transcription des entrevues réalisées.	Juil. - août 2005
	Codification des questionnaires auxquels auront répondu les participants.	Août 2005
	Analyse qualitative des entrevues réalisées.	Août 2005
	Analyses statistiques et quantitatives des questionnaires recueillis.	Août - sept. 2005
Montage vidéo des séquences « significatives » pour les entrevues réalisées.	Août - sept. 2005	
PHASE II	Début de la Phase II de la collecte des données avec 15 entrevues téléphoniques (numérisées et digitalisées) effectuées auprès de 3 à 5 participants de chacune des cohortes.	Sept. - oct. 2005
PHASE III	Analyse de l'ensemble des données recueillies (entrevues téléphoniques, entrevues en présentiel, questionnaires, etc.).	Oct. -déc. 2005
PHASE IV	Écriture du rapport de recherche.	Jan. - mars 2006

Le Tableau 3 présente quant à lui l'horaire détaillé des entrevues vidéographiées qui ont été réalisées en juillet 2005, au même moment où les participants étaient présents à l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne pour une formation en présentiel. Ces entrevues vidéographiées se sont déroulées lors de pauses-repas, et ce, afin de ne pas empiéter sur l'horaire déjà très serré des formations.

Comme les étudiants de la *Cohorte 1* ont un vécu plus important dans le cadre de la formation en alternance développée et mise en place par l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne (une année de formation depuis juillet 2004), un souper était prévu uniquement avec ce groupe. Comme la formation est très intensive, planifier un tel moment de rencontre, à la fin de la journée, alors que les apprenants seront épuisés par le caractère intensif de la formation risque de ne pas apporter les résultats espérés.

Ce moment de rencontre, possiblement plus agréable à cause du repas, a permis de mieux comprendre l'efficacité d'une formation en alternance, de savoir si des enseignants qui participent à cette formation depuis un an ont le sentiment d'être mieux préparés pour l'enseignement, et enfin de connaître l'efficacité des formations en alternance pour faciliter le lien entre la théorie et la pratique.

Tableau 3
Horaire détaillé des entrevues vidéographiées de juillet 2005

	Mardi 4 juillet 2005	Mercredi 5 juillet 2005	Jeudi 6 juillet 2005	
Petit-déjeuner	7 h 30 à 8 h 30	Cohorte 3 ¹	Cohorte 2 ²	Cohorte 1 ³
Avant-midi	9 h à 10 h 30	Équipe responsable ⁴	Formateurs	Équipe responsable
Lunch	12 h à 13 h	Cohorte 2	Cohorte 3	-
Après-midi	14 h à 15 h 30	Formateurs	Formateurs	-
Souper	19 h à 20 h	Cohorte 1	-	-

¹ La *Cohorte 3* est celle dont les étudiants ont débuté leur formation en juillet 2005.

² La *Cohorte 2* est celle dont les étudiants ont débuté leur formation en janvier 2005.

³ La *Cohorte 1* est celle dont les étudiants ont débuté leur formation en juillet 2004.

⁴ Les rencontres avec l'équipe responsable de l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne n'ont pas été vidéographiées. Elles ont toutefois pour but de faire de brèves mises au point et de réajuster, le cas échéant, les questions posées aux participants.

4.4 Instruments de collecte des données

Tel que nous l'avons indiqué à la section 3.2, deux principaux instruments de collecte de données sont au cœur de cette recherche sur l'efficacité d'une formation en alternance auprès d'enseignants. Le premier instrument, le questionnaire, nous a permis d'atteindre les trois objectifs de recherche. Le questionnaire (disponible à l'annexe II de ce rapport de recherche) est composé de six sections.

La première section porte sur des **éléments descriptifs généraux** et aura pour but de mieux comprendre qui est l'apprenant (âge, genre, nombre d'années d'expérience dans l'enseignement, ville de résidence, formation antérieure, etc.). Cette première section nous a notamment permis, le cas échéant, de différencier les résultats pour les étudiants qui enseignent ou qui ont une longue expérience d'enseignement, et les autres.

La deuxième section porte sur divers **éléments pédagogiques** (évolution de l'utilisation de stratégies d'enseignement variées, évolution de leurs compétences pédagogiques initiales, évolution de la capacité à faire des liens entre la théorie apprise à l'université et la pratique en salle de classe, évolution de la place accordée à la théorie, évolution de la vision de l'enseignement, perception des difficultés inhérentes à l'enseignement en classe avec peu de préparation, stratégies de survie mises en place dans les débuts, etc.).

La troisième section porte sur les **habiletés de gestion de classe** (évolution de l'habileté à prévenir ou intervenir lors des problèmes de gestion de classe, évolution de l'habileté à prendre ou reprendre le contrôle de la classe, évolution de la préparation des étudiants après le cours de P.M.E. & intervention pédagogique, application immédiate de la théorie à la pratique, etc.).

La quatrième section porte sur les **caractéristiques personnelles** des participants (évolution du sentiment de confiance, de l'estime de soi comme enseignant, du sentiment de résilience pour la profession, etc.).

La cinquième section porte sur ce qui a amené les futurs enseignants (participants inscrits à la formation) à **choisir la profession enseignante**. Cela, nous le verrons plus loin, nous a permis de savoir si c'est réellement la profession enseignante qui incite les individus à s'inscrire à la formation en alternance à l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne, ou si ce sont des raisons extrinsèques qui motivent ce choix. Évidemment, les motifs inhérents au choix de la profession auront, comme plusieurs études le démontrent, un impact important sur l'investissement dans la carrière d'enseignant.

La sixième section porte sur la **formation en alternance** mise en place par l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne (avantages, désavantages, principales difficultés rencontrées, suggestions en vue de l'améliorer, etc.).

L'entrevue de groupe est une technique de plus en plus utilisée en méthodologie de la recherche en sciences humaines. Le protocole d'entrevue développé pour les entrevues de groupe est bref afin de permettre à un maximum d'étudiants de participer à cette activité. Aussi, les questions posées étaient ouvertes et étroitement liées aux éléments du questionnaire. La version intégrale du protocole d'entrevue est présenté en annexe. Ici, nous présentons les principaux thèmes abordés lors de l'entrevue de groupe :

1. expérience dans l'enseignement ;
2. les principales difficultés rencontrées ;
3. les difficultés pédagogiques rencontrées se sont-elles estompées ? ;
4. les principales difficultés pédagogiques toujours rencontrées dans l'enseignement ;
5. la variété de stratégies d'enseignement ;
6. lien entre la théorie et la pratique en salle de classe ;
7. sentiment de compétence en enseignement ;
8. les éléments qui posent toujours problème lors de la formation en alternance ;
9. les éléments appréciés particulièrement dans la formation en alternance.





V Présentation et analyse des résultats

Cette section présente les résultats de la recherche évaluative qui a été menée afin d'évaluer l'efficacité des formations en alternance pour les enseignants à l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne. Les résultats détaillés de l'analyse des répondants au questionnaires sont d'abord présentés. Puis suivent les analyses des entrevues individuelles et de groupe réalisées.

5.1 Analyse des réponses aux questionnaires d'enquête par questionnaire

Dans cette section, nous présentons l'analyse des questionnaires d'enquête auxquels ont répondu quelque 75 futurs enseignants. La présentation des résultats est faite de façon détaillée pour chacune des sections.

Section 1 : Informations générales

Le Tableau 4 illustre la variété de contextes d'enseignement auxquels sont confrontés les enseignants nouvellement formés à l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne. Ce tableau montre aussi que les enseignants nouvellement formés sont appelés à enseigner plusieurs disciplines, parfois même dans des classes multi-niveaux.

Tableau 4 : Présentation des divers contextes dans lesquels enseignent les participants

Quelle matière enseignez-vous?	Occurrences	% de réponses*
Jardin	3	5,4%
Maternelle	1	1,8%
Primaire	11	19,6%
Secondaire	2	3,6%
Français	8	14,3%
Anglais	2	3,6%
Mathématiques	4	7,1%
Sciences humaines	1	1,8%
Géographie	0	0,0%
Histoire	1	1,8%
Sciences	3	5,4%
Chimie	0	0,0%
Physique	0	0,0%
Arts	6	10,7%
Éducation physique	6	10,7%
Religion/Morale	0	0,0%
Plus de 5 matières	6	10,7%
Autres	15	26,8%

69

(*souvent, les répondants inscrivait plus d'une réponse)

La Figure 2 montre le nombre d'années d'expérience en enseignement des futurs enseignants inscrits au programme de formation en alternance. On remarque qu'environ 51,8 % des étudiants ayant rempli le questionnaire sur la formation en alternance à l'Université Laurentienne ont accumulé moins de cinq années d'expérience en enseignement. Une proportion de 19,6 % des répondants comptent entre cinq et dix années d'expérience, alors que seuls 8,9 % des répondants ont plus de dix années d'enseignement à leur actif.

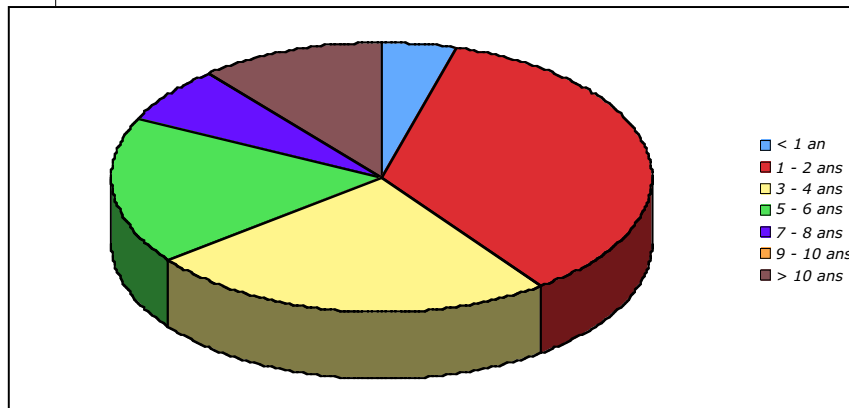


Figure 2
Nombre d'années d'expérience en enseignement

La Figure 3 indique que la moitié des étudiants ayant participé à l'enquête comptent deux années ou moins d'expérience dans l'établissement d'enseignement où ils enseignent actuellement et où se déroule leur stage.

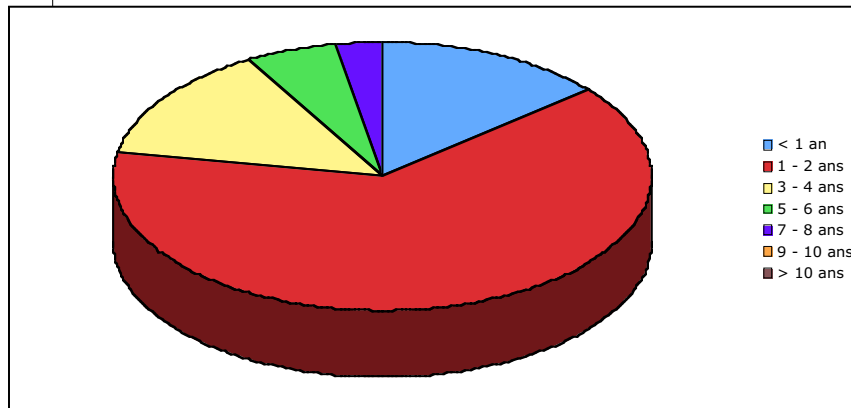


Figure 3
Nombre d'années d'expérience en enseignement dans l'école où se déroule le stage

Les étudiants âgés de 36 à 50 ans sont les plus nombreux à avoir répondu au questionnaire d'enquête (48,2 %), tandis que la tranche d'âge de 26 à 35 ans compte pour 44,6 % des sondés. Environ 3,6 % des répondants se situent dans la tranche des 20 à 25 ans, contre 1,8 % pour les plus de 50 ans (Figure 4).

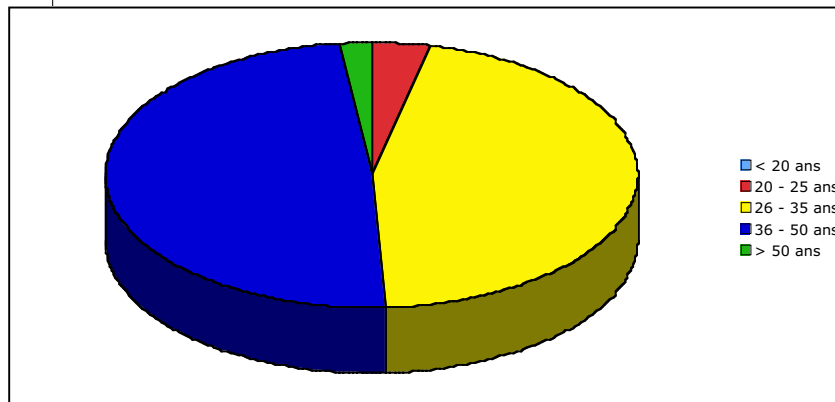


Figure 4
Âge moyen des répondants

Section 2 : Éléments pédagogiques généraux

Tel que l'illustre la Figure 5, l'entrée dans la profession enseignante, pour la majorité des futurs enseignants formés à l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne, ne se fait pas sans heurts. Plusieurs difficultés sont rencontrées au moment de l'insertion professionnelle: celles relatives à l'apprentissage et au comportement des élèves ont touché 50 % des répondants et concernent essentiellement les problèmes de gestion de classe ou d'intervention auprès d'élèves en difficulté. D'autres étudiants ont rencontré des difficultés inhérentes au manque d'expérience et de formation, n'ayant pas toujours les connaissances pédagogiques, didactiques ou administratives nécessaires pour concevoir des programmes d'apprentissage et enseigner (30,4 % des répondants). De plus, certaines contingences physiques compliquent l'arrivée des nouveaux enseignants. Les classes multiples sont la pierre d'achoppement de 14,3 % des sondés, qui ont eu peine à adapter leur enseignement à cette réalité.

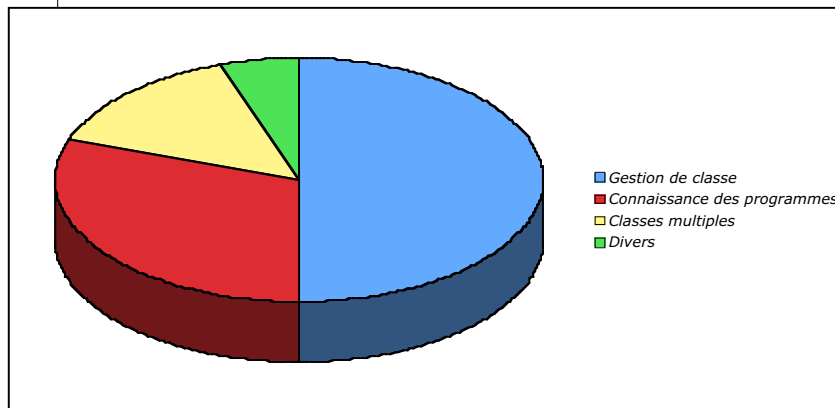


Figure 5
Principaux problèmes rencontrés par les futurs enseignants

Ainsi, pour *survivre*, l'enseignant débutant doit déployer, consciemment ou non, une gamme de stratégies qu'il nous a été possible de regrouper en trois grandes catégories (Figure 6) :

- faire usage de stratégies pédagogiques susceptibles de résoudre le problème (appliquer notamment certains des principes appris au cours de la formation) est le principal outil des enseignants rencontrant un problème ;
- le soutien humain (demander de l'aide à des collègues, à la direction, etc.) qui représente la deuxième plus importante stratégie ;
- modifier l'organisation de son travail qui est apparue chez près de 20 % des répondants.

Cette troisième stratégie n'est pas liée à une intervention en salle de classe *per se*, mais plutôt à une modification de l'organisation de l'étudiant en vue de mieux réussir comme enseignant; il peut s'agir par exemple d'une réorganisation de son horaire personnel afin de se laisser plus de temps pour planifier, etc.)

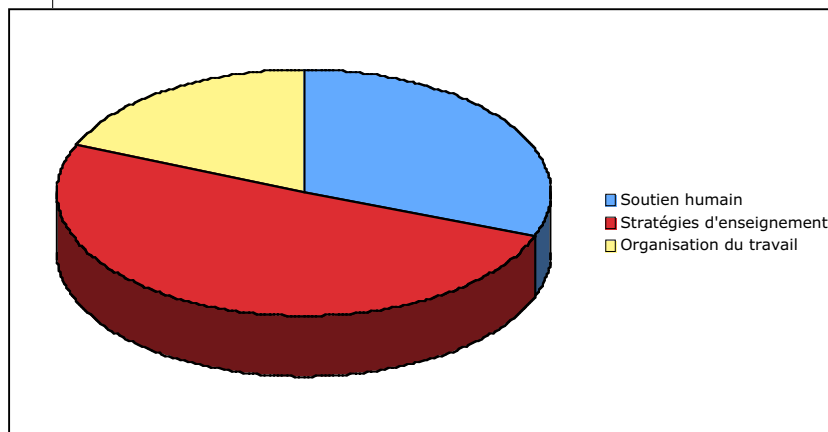


Figure 6
Stratégies développées par les participants pour faire face aux problèmes rencontrés dans l'enseignement

En ce qui a trait au soutien humain, la majorité des répondants indiquent demander de l'aide à leurs collègues enseignants (58,9 %) ou à diverses instances de l'école ou de l'université (35,7 %), parmi lesquelles la direction de l'école ou le responsable de la formation à l'Université Laurentienne qui semble jouer un rôle-clé dans le « *soutien continu et régulier* »⁵ qui est offert aux étudiants et qui leur permet « *de réellement réussir en salle de classe* »⁶. À l'extérieur de l'école, les parents et amis jouent également un rôle de taille, puisqu'ils constituent le point d'appui et de référence de 23,2 % des répondants (Figure 7).

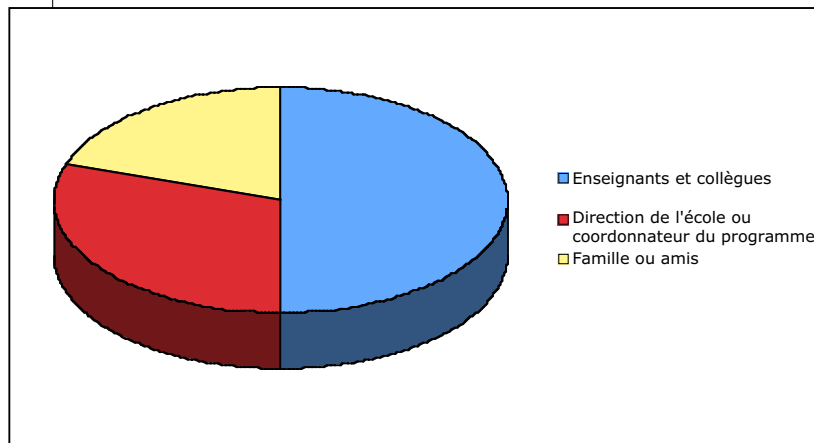


Figure 7
Catégories de personnes à qui les futurs enseignants demandent de l'aide

⁵ Extrait d'entrevue auprès d'une future enseignante en formation.

⁶ Extrait d'entrevue auprès d'un futur enseignant en formation.

Un grand nombre de futurs enseignants ont également eu recours à des pratiques pédagogiques, dont l'établissement de règles et de routines (16,1 %), favoriser l'utilisation de recueils de ressources (16,1 %), varier les moyens d'enseignement (14,6 %), chercher des ressources supplémentaires (12,5 %), établir une relation humaine avec les élèves (12,5 %), exercer une analyse réflexive de sa pratique (5,4 %), etc.

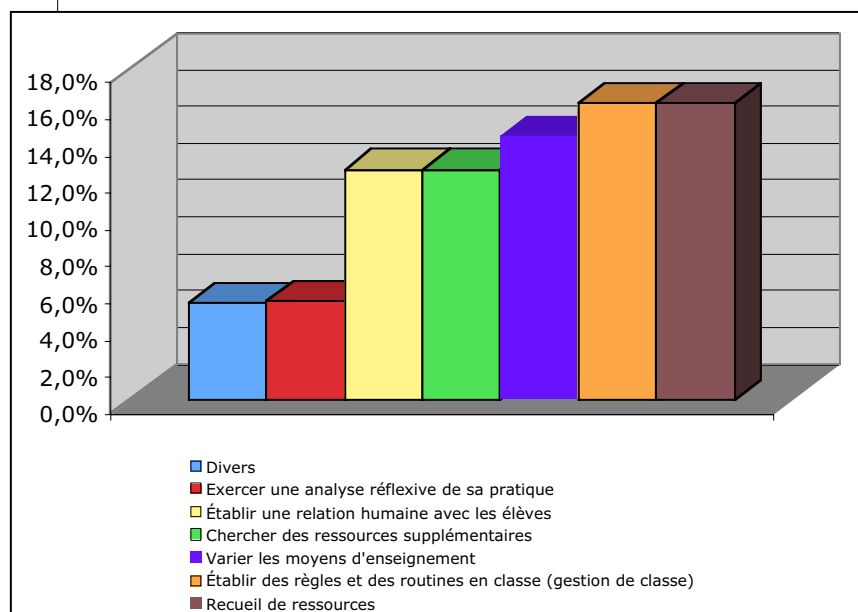


Figure 8
Principales pratiques pédagogiques mises de l'avant pour faire face aux problèmes rencontrés

Les autres stratégies d'adaptation ou de *survie* relèvent de la gestion personnelle ou de l'organisation du travail, qu'il s'agisse de la planification détaillée de son temps ou de la simple gestion de son stress lors de l'enseignement en salle de classe.

Au fil des premiers mois, les difficultés que rencontrent les étudiants répondants se résorbent d'*énormément* à *beaucoup* pour les uns (44,6 %) alors qu'elles ne diminuent qu'un *peu* ou *moyennement* pour les autres (35,6 %). Globalement, il est donc intéressant de voir que les problèmes rencontrés diminuent pour l'ensemble des participants, et que cette diminution des difficultés est importante pour près de la moitié d'entre eux. À quoi est due cette diminution des difficultés rencontrées ? Environ 76,8 % des étudiants considèrent que la formation qu'ils suivent à l'Université Laurentienne est, en bonne partie, responsable de la première résorption de leurs difficultés initiales.

Tel que présenté à la Figure 9, ce sont notamment l'apprentissage de nouvelles connaissances théoriques (26,8 %), de stratégies d'intervention disciplinaire (28,6 %), d'approches pédagogiques novatrices (26,8 %), ou encore de lectures, de ressources ou de références fournies par l'équipe de formateurs (9,9 %) qui aident les futurs enseignants en formation à résoudre les difficultés pédagogiques et scolaires rencontrées.

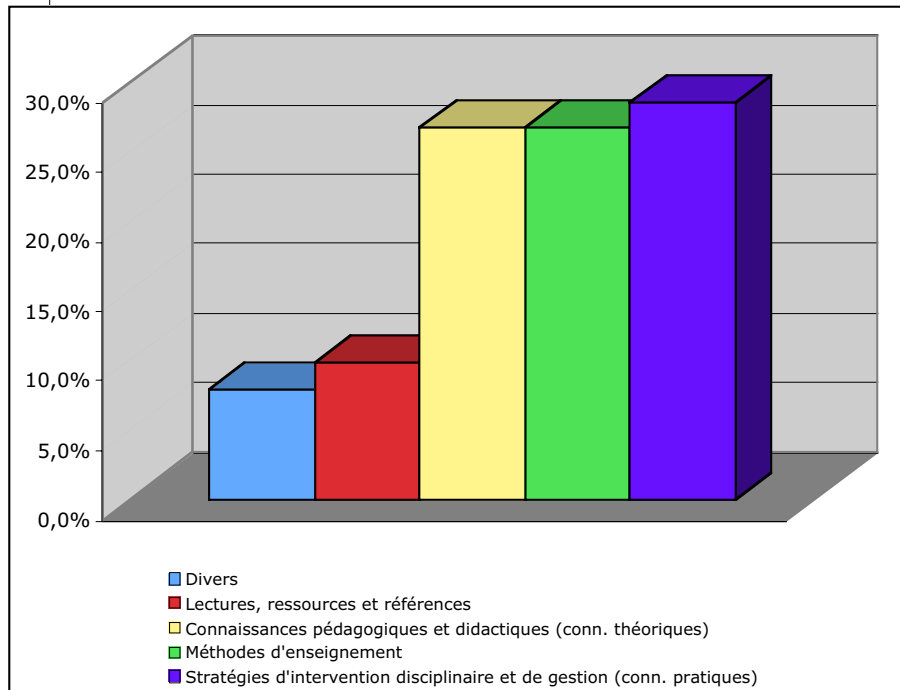


Figure 9
Compétences ou connaissances acquises à l'Université Laurentienne qui permettent de résoudre des difficultés rencontrées en salle de classe

Il est important de faire remarquer qu'il est normal que certaines difficultés perdurent pendant plusieurs années, comme l'indiquent Cochran-Smith et Zeichner (2005) dans leur rapport *Studying Teacher Education*. Ainsi, au moment de remplir le sondage, les étudiants disaient toujours rencontrer des difficultés en gestion de classe (26,8 %), affirmaient manquer encore de connaissances théoriques (10,7 %) ou avoir des difficultés persistantes à planifier leurs leçons (16,1 %). Toutefois, si l'on compare ces taux à ceux des difficultés *initialement* rencontrées, on constate une diminution importante de l'occurrence des problèmes: 12,5 % dans le cas de la gestion de classe et 19,7 % dans le cas du manque de connaissances. La formation et l'expérience conjuguées semblent donc, sans éliminer les problèmes, mettre les étudiants (et futurs enseignants) sur la bonne voie. S'il ne nous est pas permis de conclure l'existence d'un lien causal certain entre ces facteurs, on peut toujours y aller d'une constatation parlante: 62,6 % des étudiants disent utiliser énormément ou beaucoup plus de stratégies d'enseignement depuis le début de leur formation universitaire, d'où l'impact majeur du programme suivi à l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne. La formation à l'Université Laurentienne semble donc, d'une part, diminuer les difficultés rencontrées en salle de classe et, grandement, encourager les étudiants à résoudre leurs problèmes au moyen de stratégies basées sur les récentes percées de la pédagogie et de la didactique.

Section 3 : Gestion de classe

La gestion de classe, plusieurs l'ont déjà démontré à maintes reprises (voir Richardson, 2001 ; Cochran-Smith et Zeichner, 2005), représente l'une des plus importantes difficultés rencontrées par les jeunes enseignants. Il s'agit aussi de la difficulté à laquelle la formation à la profession enseignante a le plus de difficulté à s'attaquer, ou tout au moins sur laquelle elle semble avoir le moins grand impact (Cochran-Smith et Zeichner, 2005).

Dans le cas du programme de formation en alternance de l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne, il est donc surprenant de constater que 39,3 % des étudiants disent que leurs habiletés en gestion se sont améliorées beaucoup depuis leur inscription à la formation en alternance et que 23,2 % disent les avoir vues s'améliorer *énormément*. Cela veut dire que 63,4 % des futurs enseignants inscrits à la formation de l'Université Laurentienne ont vu leurs habiletés de gestion de classe s'améliorer beaucoup ou énormément. L'augmentation est plus légère pour certains (*un peu* pour 10,7 % et *moyennement* pour 7,1 %), mais est tout de même présente. Seuls deux répondants disent n'avoir constaté aucune évolution de leur habileté à gérer la classe.

Globalement, il s'agit là de résultats très positifs, voire impressionnants et extrêmement encourageants pour l'enseignement en français en milieu minoritaire.

Comme l'illustre la Figure 10, les répondants constatant une amélioration de leur gestion de classe l'imputent notamment au niveau de l'utilisation d'approches pédagogiques variées (27,3 %), de l'utilisation de ressources didactiques et pédagogiques appropriées (26,2 %), à une meilleure planification (23,2 %), à de meilleures interventions dans les situations difficiles (gestion de classe) (8,9 %), à une communication plus efficace (8,8 %), mais aussi à l'établissement d'un climat propice à l'apprentissage (5,4 %).

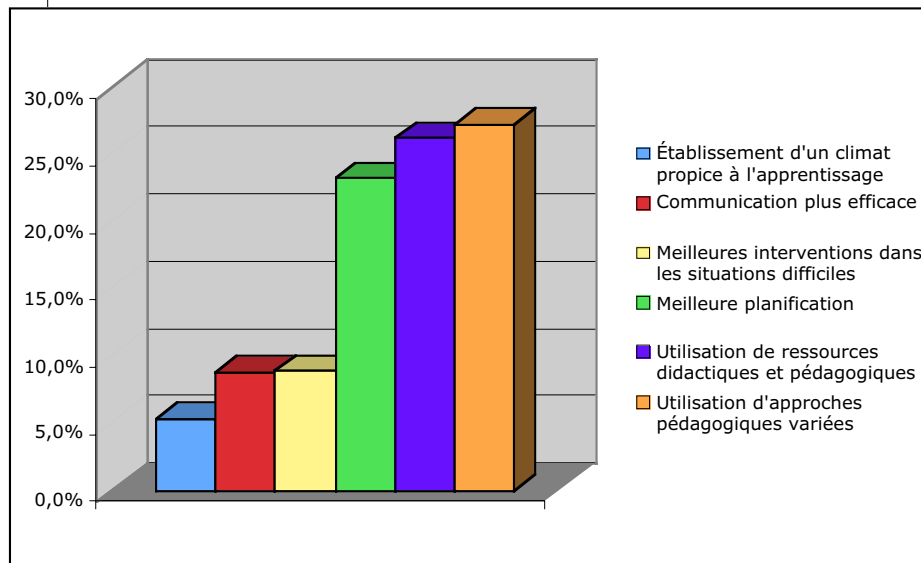


Figure 10
Éléments de la gestion de classe qui se sont particulièrement améliorés chez les futurs enseignants

Ces résultats sont impressionnants, en particulier lorsque l'on constate que la littérature scientifique dans le domaine montre qu'il s'agit là d'un des principaux défis de la formation des maîtres. L'hypothèse la plus probable est que le fait d'acquérir des connaissances et des compétences portant sur l'éducation, la gestion de classe, etc. alors que l'on enseigne permet une intégration plus rapide de ces connaissances ou compétences. La formule mise en place par l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne, où des futurs enseignants en poste sont parallèlement formés à l'enseignement, représente donc des avantages incontestables.

Section 4 : Caractéristiques personnelles

Depuis leur inscription au programme de formation à l'Université Laurentienne, environ 5,5 % des étudiants semblent toujours incertains de vouloir demeurer dans l'enseignement, leur intention allant de *moyennement* à *énormément*. Ces étudiants indiquent que le métier d'enseignant est plus difficile qu'ils ne le croyaient, sont effrayés par l'investissement en temps qu'il requiert, se plaignent de la difficulté à obtenir un bon poste ou, tout simplement, aimeraient poursuivre leurs études aux cycles supérieurs.

Au contraire, 94,5 % des répondants n'y songent qu'*un peu* ou *pas du tout*, ce qui est fort impressionnant comme résultat (Figure 11). Cela montre, hors de tout doute, que la formule en alternance mise en place par l'équipe de l'Université Laurentienne a su donner le goût d'enseigner aux étudiants inscrits au programme.

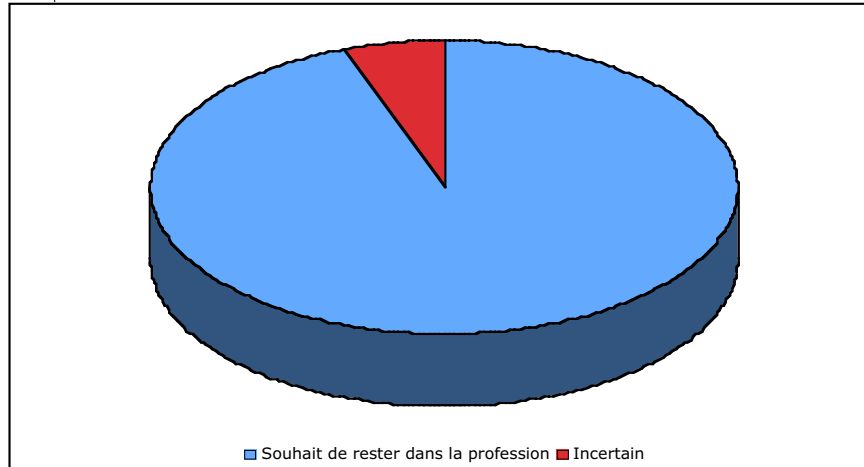


Figure 11
Souhait des apprenants à rester dans la profession enseignante

En ce qui a trait au sentiment de compétence en enseignement chez les futurs enseignants, d'une façon globale, les étudiants répondants considèrent que leur sentiment de compétence a augmenté *énormément* ou *beaucoup* (73,2 %) depuis qu'ils suivent le programme en alternance de l'Université Laurentienne. Ces résultats sont fort intéressants et révèlent, une fois de plus, l'efficacité certaine du programme en alternance mis en place.

Parmi les éléments qui influencent le niveau de confiance (Figure 12), on note la découverte et l'usage de ressources didactiques et pédagogiques (25,0 %), l'apprentissage de connaissances théoriques (14,3 %), le sentiment global de bien-être (10,7 %), le sentiment de sécurité (8,9 %), l'aide ou l'appui reçus dans le milieu (5,4 %), la qualification professionnelle en bout de ligne (5,4 %), la consolidation des acquis (5,4 %), la démystification de la profession (3,6 %) et la prise d'expérience (1,8 %).

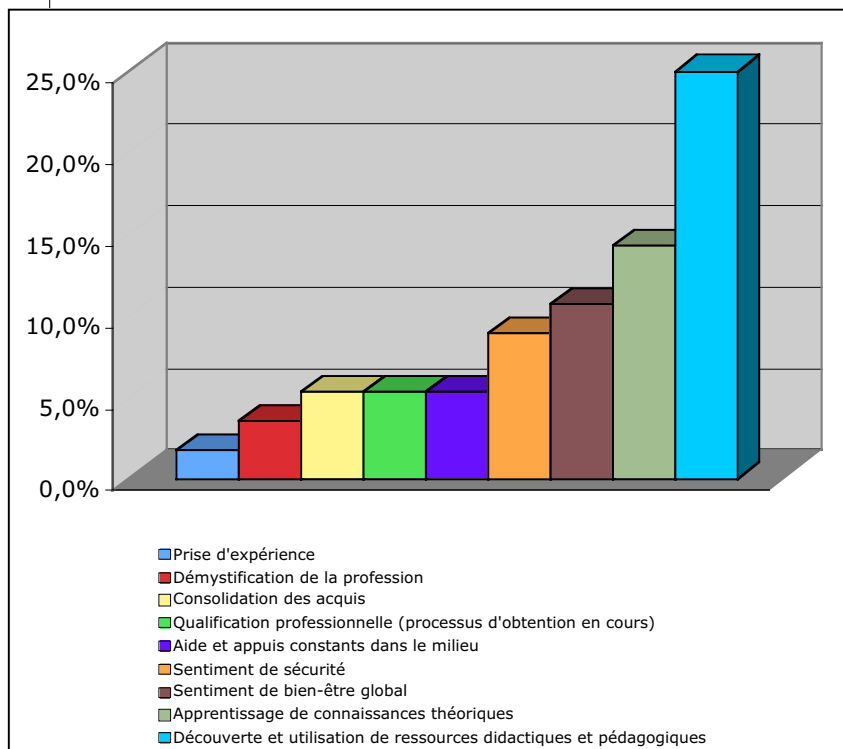


Figure 12
Facteurs qui influencent le niveau de confiance des futurs enseignants

Au-delà du sentiment de compétence, les répondants voient aussi leur conception de l'enseignement évoluer. Ils sont tantôt plus à même de comprendre la complexité de la profession (5,4 %), tantôt plus à même d'en saisir les enjeux politiques (12,5 %) ou théoriques (1,8 %). Environ 7 % des répondants disent avoir plus de considération pour leurs collègues enseignants après avoir constaté de visu les exigences de la profession.

Section 5 : Pourquoi devenir enseignant ?

Les répondants au questionnaire, quand on leur demande les facteurs motivant leur décision de devenir enseignants, identifient surtout des causes intrinsèques (Figure 13). Ils se disent motivés par le travail auprès des jeunes (55,4 %) et considèrent stimulant le milieu scolaire (33,9 %). Plusieurs soulignent aussi être attirés depuis longtemps par une carrière en milieu scolaire (19,6 %). D'autres ont mentionné le fait de vouloir tenter leur chance dans une nouvelle carrière (12,5 %), parfois afin de s'impliquer dans la communauté francophone de sa ville (1,8 %). Sur le plan des causes extrinsèques, 14,3 % des répondants affirment avoir été attirés par les conditions d'emploi, et 8,9 % ont été influencés par des membres de leur famille. Ces résultats montrent que les futurs enseignants inscrits à l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne ont avant tout choisi la profession enseignante pour des raisons intrinsèques, parce qu'ils aiment travailler avec les jeunes, parce qu'ils trouvent l'enseignement en salle de classe stimulant. Cela semble fort positif pour l'équipe de l'Université Laurentienne, voire même pour la communauté francophone en milieu francophone minoritaire.

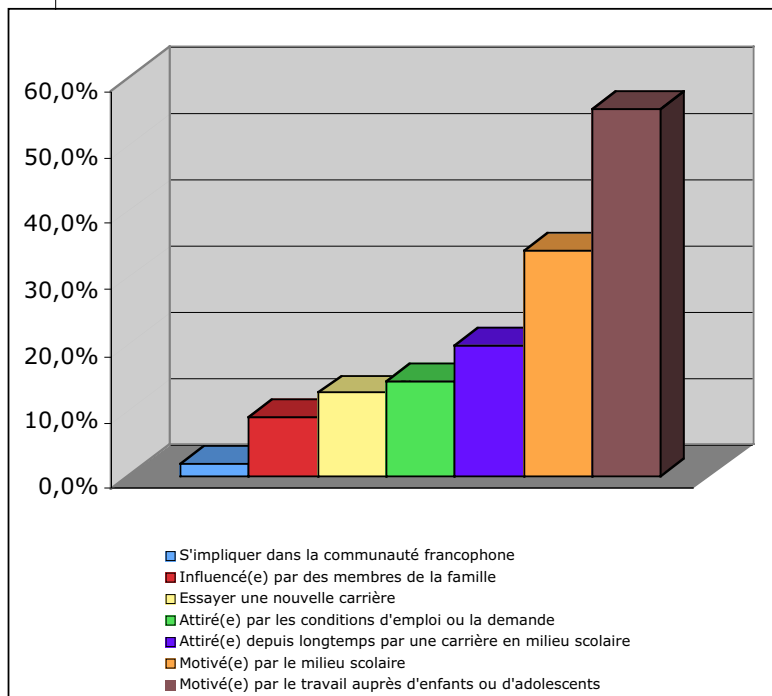


Figure 13
Raisons invoquées pour avoir choisi l'enseignement

Section 6 : La formation en alternance

La sixième section du questionnaire portait sur la formation en alternance *per se*. Globalement, en ce qui a trait au taux de satisfaction, ce sont quelque 67,2 % des répondants qui se disent *énormément* ou *beaucoup* satisfaits par la formation en alternance qu'ils ont entreprise à l'Université Laurentienne, 8,9 % se disent moyennement satisfaits, alors que seulement 16,4 % affichent un mécontentement relatif (*aucunement* ou *un peu* satisfaits). Cela fait donc plus de 83,6 % des futurs enseignants inscrits au programme de formation en alternance de l'Université Laurentienne qui se disent satisfaits de cette nouvelle formule pédagogique. Cela représente donc un haut taux de satisfaction qui montre, tel que nous l'avons indiqué dans l'ensemble de la présentation des résultats, que le programme mis en place à l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne est non seulement très efficace, mais que les participants sont globalement très satisfaits.

Désavantages de la formation en alternance

Poser la question des désavantages de la formation a engendré diverses réponses. Ainsi, plusieurs éléments de la formation ont posé certains problèmes aux étudiants répondant à l'enquête. Nous les avons classés en cinq catégories : quatre types de problèmes dits mineurs et un autre plus majeur qui semble être rencontré par plus de 60 % des étudiants interrogés (Figure 14).

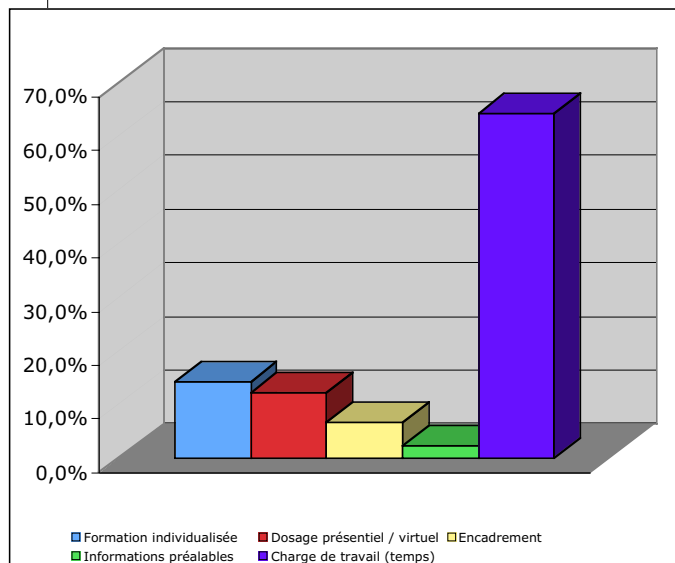


Figure 14
Principaux problèmes rencontrés pour la formation en alternance

Les quatre premiers types de problèmes sont, selon notre analyse, nous l'avons dit, relativement mineurs. Tout d'abord, certains problèmes liés à la structure et au déroulement de la formation en mécontentent certains. Plusieurs étudiants considèrent ainsi que la formation est parfois peu adaptée à l'expérience antérieure du candidat: certains cours recourent des acquis réalisés par plusieurs au fil de riches expériences antérieures, alors que d'autres ne voient aucun lien entre leur pratique actuelle et les cours suivis simultanément (14,3 % des candidats). Cela impliquerait toutefois une formation « sur mesure » pour chacun des apprenants, ce qui n'est aucunement envisageable, il nous semble.

Aussi, 12,3 % des inscrits considèrent que le dosage de formation présentielle et virtuelle n'est pas adéquat. Là, encore, la réponse n'est pas simple. Certains souhaiteraient plus de temps de formation en présentiel, tandis que d'autres en souhaiteraient moins au profit de la formation à distance. Il faut croire que l'Université Laurentienne, en optant pour une formation hybride, en alternance, a su trouver un juste compromis. Dans une moindre proportion, certains disent avoir rencontré des difficultés de l'ordre de l'encadrement et du support, jugeant l'aide difficile à obtenir de la part de certains professeurs (6,6 %) ou, aussi, considérant ne pas être suffisamment informés de la structure de l'année scolaire, des manuels à acheter, du cheminement à l'intérieur du programme, etc. (2,4 %).

Le principal problème rencontré par les futurs enseignants inscrits au programme de formation en alternance de l'Université Laurentienne est la charge de travail (64,3 %). Une grande majorité des étudiants indique passer trop de temps à réaliser les travaux demandés. C'est ainsi qu'une forte majorité considère la charge de travail trop lourde, que ce soit à cause de lectures trop nombreuses, de trop nombreux travaux écrits ou faute d'un système d'évaluation formative plus léger et adapté aux particularités du programme. Cette charge de travail (trop lourde) a un impact non seulement sur la réalisation des travaux obligatoires, mais également sur leur enseignement en salle de classe et leur vie familiale.

Ce désavantage est intrinsèquement lié à cette formule particulière où des futurs enseignants sont formés, tout en enseignant (gardant ainsi leur emploi) et en ayant une vie familiale. Quand on sait que l'enseignement à lui seul représente une activité professionnelle où le manque de temps arrive souvent au sommet des problèmes rencontrés⁷, on peut comprendre que les étudiants qui doivent aussi suivre une formation en parallèle trouvent la charge de travail trop lourde.

Néanmoins, autant ce type de formation génère une charge de travail trop importante, autant plusieurs indiquent, dans les avantages liés à une telle formation, que cela représente « *une occasion inouïe pour eux de jumeler travail, études et famille* »⁸. Cela nous amène à conclure que le principal désavantage de la formation en alternance est, aussi, une condition *sine qua non* de la mise en place d'un tel programme. Suivre une formation et conserver son emploi, de façon concomitante, implique obligatoirement une surcharge de travail qui semble difficile mais néanmoins possible à gérer, en particulier puisqu'il s'agit d'une courte période.

⁷ C'est ce qu'indiquent différents rapports de la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE).

⁸ Extrait d'entrevue réalisée auprès d'une future enseignante.

Avantages de la formation en alternance

Les avantages d'une telle formation en alternance sont nombreux. Plusieurs ont d'ailleurs été relevés par les futurs enseignants interrogés. Les principaux avantages que présente le mode de formation en alternance peuvent être classifiés sous deux catégories distinctes : une première regroupant les avantages personnels et professionnels et une seconde rassemblant les avantages de la formation en alternance par rapport aux modes de formation traditionnels (Figure 15).

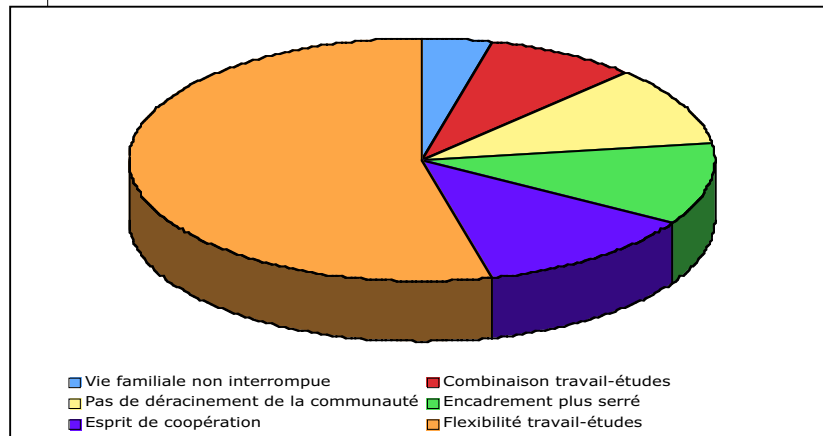


Figure 15
Avantages de la formation en alternance

Ainsi, les répondants profitent du fait que leur vie familiale ne soit pas interrompue par leur retour aux études (3,8 %). Ils aiment pouvoir travailler simultanément à leur formation et apprécient particulièrement ne pas avoir à se déraciner de la communauté où ils vivent habituellement (10,7 %). Il s'agit là, pour les futurs enseignants interrogés, d'avantages incontestables qui ne se retrouvaient aucunement dans d'autres formations offertes ailleurs en Ontario.

La seconde catégorie d'avantages en compte trois. Tout d'abord, les répondants disent aimer la flexibilité que procure le programme de formation à l'Université Laurentienne. Il leur permet d'effectuer les apprentissages à leur gré, facilitant la conciliation des études avec le travail et la famille (53,9 % des répondants). Ensuite, la formation en alternance génère, aux dires de 12,5 %, un esprit de coopération plus fort que celui des formations classiques. Finalement, elle permet de bénéficier d'un encadrement plus serré (10,7 %).

L'analyse des réponses des futurs enseignants montre ainsi que le principal avantage d'une telle formule pédagogique est de pouvoir enseigner, tout en apprenant à devenir enseignant. Ce sont plus de la moitié des répondants qui ont indiqué cette raison en tout premier lieu, montrant ainsi la nécessité d'une telle formation.

Enfin, il n'est pas possible de boucler cette section sur les avantages du programme en alternance de l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne sans parler du coordonnateur, monsieur Michel Démoré. Tant les questionnaires d'enquête que les entrevues (que nous présenterons à la section suivante) mettent en évidence son rôle-clé, son rôle majeur, son rôle central, son rôle indispensable dans la mise en œuvre de son programme. Sa façon de « trouver des solutions aux problèmes rencontrés » par les futurs enseignants, « d'interagir de façon régulière avec eux », de « gérer le programme », « d'intervenir », de « rassembler le groupe » font de lui un pilier sans qui – possiblement – le programme ne connaîtrait pas un tel succès. Le taux d'accord des étudiants pour son rôle-clé est exceptionnel. Toutes les opinions convergent pour dire que monsieur Michel Démoré occupe une fonction essentielle, et qu'il est l'épine dorsale du programme. Avec l'augmentation du nombre de cohortes, il faut seulement souhaiter que Michel Démoré puisse continuer à exceller comme il le fait.



5.2 Résultats des analyses des entrevues

Cette section présente l'analyse des entrevues réalisées auprès des futurs enseignants inscrits au programme de formation en alternance de l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne. Les réponses obtenues viennent compléter les résultats de l'enquête par questionnaire. Les résultats sont présentés en fonction de la structure du protocole d'entrevue.

Profil du groupe de répondants

Expérience en salle de classe

Des soixante-quinze répondants ayant participé à l'enquête, soixante-trois (90 %) ont une expérience en salle de classe à leur actif. Parmi eux, 5,7 % ont l'équivalent de moins d'une année d'expérience en enseignement, 30 % en comptent entre une et quatre, 11,5 % en ont entre cinq et huit et 11,4 % en comptent plus de dix. Dix pour cent (10 %) des répondants disent n'avoir aucune expérience en enseignement antérieure à leur formation.

Milieu de provenance

La majorité des étudiants au programme de formation en alternance de l'Université Laurentienne proviennent du domaine de l'éducation. En effet, avant le début de leur formation universitaire, 40,4 % des répondants ont travaillé dans le secteur de l'éducation en tant que professionnels enseignants ou non-enseignants (34,7 %). Aussi, dans une proportion moindre, 1,4 % des étudiants répondants étaient auparavant membres du personnel de soutien.

Une partie importante des répondants provient du vaste secteur des sciences humaines (19,9 %). Parmi eux, 11,4 % avaient entamé une carrière en administration. Les domaines des sciences pures et appliquées et des sciences de la santé, quant à eux, sont respectivement les milieux de provenance de 7,1 % et 5,7 % des répondants. Une proportion moindre des nouveaux étudiants en enseignement à l'université Laurentienne provient du domaine des arts (1,4 %) ou du milieu ouvrier (1,4 %). Il a été impossible d'identifier le milieu d'origine de 25 % des

participants à l'enquête.

Critères de sélection de la profession enseignante

Les facteurs ayant amené la plus large partie des répondants à embrasser la profession enseignante sont surtout intrinsèques. Ainsi, c'est le bien-être ressenti lors d'une implication auprès d'enfants et d'adolescents qui a poussé 57,1 % des répondants à devenir enseignants. Aussi, 24,3 % des répondants se sont dits attirés depuis toujours par un travail dans le milieu de l'éducation, ressentant un certain appel à y oeuvrer. Le dynamisme prêté au milieu scolaire par 10 % des répondants les a poussés à vouloir y enseigner. Le désir d'essayer une nouvelle carrière et l'envie de s'impliquer activement dans la communauté francophone ont été des éléments décisionnels déterminants chez 5,7 % et 2,9 % des répondants.

Une proportion moindre des répondants a choisi l'enseignement sur la base de motivations extrinsèques. Ces futurs enseignants ont tantôt été influencés par des membres du corps enseignant jugés inspirants (5,7 %) ou par de proches parents (10 %). Les conditions d'emploi dont bénéficient les enseignants ont constitué un facteur de choix important pour 12,9 % des répondants. Ces résultats confirment, globalement, ceux obtenus avec le questionnaire d'enquête.

Éléments déclencheurs

Les critères de sélection de la profession enseignante sont les raisons ayant poussé un individu à vouloir devenir enseignant. Conséquemment, il est possible de définir l'élément déclencheur comme une raison, une situation ou un questionnement plus important que tous les autres critères de sélection et amenant un individu à quitter un processus décisionnel pour s'engager effectivement dans une nouvelle option de carrière. Contrairement aux critères de sélection, les éléments déclencheurs sont surtout extrinsèques. L'implication (stage, suppléance, bénévolat, etc.) auprès d'enfants ou d'adolescents a été un élément déclencheur pour une vaste proportion des répondants (41,4 %). Une offre d'emploi intéressante constitue l'influence la plus déterminante pour 11,4 % des étudiants au programme de formation en alternance. Au contraire, la perte d'un emploi a influencé grandement 7,1 % des étudiants. Le programme de formation en alternance en tant que tel a également fini de convaincre 7,1 % des répondants.

L'expérience de la famille (8,6 %) et une date butoir personnelle (1,7 %) sont les seuls éléments déclencheurs intrinsèques à avoir été identifiés

par les répondants.

Difficultés rencontrées initialement

Difficultés lors de l'insertion professionnelle

Lors de leur insertion professionnelle, avant même leur formation à l'Université Laurentienne, les répondants ayant participé à l'enquête ont rencontré des difficultés diverses, que nous avons regroupées en quatre catégories:

- la communication;
- l'apprentissage et le comportement;
- la formation;
- l'intégration et l'organisation matérielle.

Dans la première des quatre catégories, 16,7 % des futurs enseignants disent avoir eu de la difficulté à établir un contact ou à maintenir de bonnes relations avec les parents d'élèves (7,1 %), la direction de l'école (2,4 %) ou les élèves eux-mêmes (7,1 %).

Au chapitre des difficultés de l'ordre de l'apprentissage et du comportement, les étudiants en enseignement ont surtout rencontré des difficultés en gestion de classe (23,8 %). Une proportion considérable des futurs enseignants a éprouvé des difficultés notoires à intervenir auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage (14,3 %) ou, plus largement, a eu peine à motiver les élèves (9,5 %).

Ce sont toutefois les difficultés relatives à la formation et à l'insertion professionnelle qui sont les plus marquantes, aux dires des répondants. Trente-huit pour cent d'entre eux ont connu des débuts difficiles à cause d'un manque de connaissances pédagogiques, didactiques ou administratives. Ces enseignants, par exemple, avaient peine à effectuer des transpositions didactiques facilitant les apprentissages, connaissaient peu les mécanismes de l'apprentissage scolaire ou ne savaient trop comment fonctionner au sein des structures du système scolaire.

Pis encore, 7,1 % des étudiants disent avoir rencontré des difficultés majeures au chapitre de l'évaluation des apprentissages, ne sachant trop comment pondérer l'évaluation ou bâtir des outils d'évaluation justes.

Aussi, l'absence de support lors de l'insertion professionnelle et la charge de travail élevée ont été problématiques pour, respectivement, 19 % et 14,3 % des répondants.

Finalement, les particularités du nouveau milieu de travail des étudiants au programme de formation en alternance se sont parfois révélées un frein considérable. Les classes multiples sont difficiles à gérer pour certains nouveaux enseignants (7,1 %), de même que le manque de matériel, dans certains conseils scolaires (2,4 %).

Solutions initialement déployées

Pour pallier les premières difficultés qu'ils rencontrent, les futurs enseignants déploient quelques stratégies, plus intuitives que stratégiques. Le plus souvent, les répondants ont recours à du soutien humain pour tenter de résoudre leurs premiers problèmes. Ainsi, ils demandent prioritairement de l'aide à des collègues (28,6 %), à la direction (17,9 %) ou au responsable de leur formation universitaire (3,6 %). Plus largement, ils tentent de se former un réseau de soutien (17,9 %) ou ont parfois recours à de l'aide extérieure (10,7 %). C'est surtout l'environnement familial du futur enseignant qui fournit ce type d'aide.

La deuxième gamme de stratégies utilisées initialement par les étudiants au programme de formation en alternance implique le recours à des pratiques pédagogiques variées. Ainsi, 3,6 % des répondants disent avoir établi des règles et des routines réduisant certains problèmes au chapitre de la gestion de classe. Certains étudiants privilégient l'utilisation de moyens d'enseignement variés (7,1 %) alors que d'autres misent plutôt sur l'établissement d'une relation humaine significative avec les apprenants avec lesquels ils travaillent (7,1 %). Toutefois, c'est l'analyse réflexive de sa pratique d'enseignant qui est la stratégie pédagogique la

plus utilisée (10,7 % des répondants). Cette pratique amène le futur enseignant à examiner les difficultés qu'il rencontre, à les décontextualiser puis les analyser rationnellement, pour finalement déduire des pistes de solution rationnelles.

Efficacité de la formation en alternance

Quand on demande aux étudiants en enseignement s'ils perçoivent l'efficacité de la formation en alternance dans leur pratique quotidienne, 90,9 % d'entre eux répondent par l'affirmative. Cela confirme, une fois de plus, l'efficacité de la formation en alternance mise en place à l'Université Laurentienne.

Utilité des cours dispensés à l'Université Laurentienne dans la résolution de problèmes

Parmi les étudiants ayant fourni une réponse à cette question, plusieurs ont dit percevoir clairement l'utilité des cours dispensés à l'Université Laurentienne dans la résolution des problèmes rencontrés en salle de classe (55,6 % des répondants réels).

Les répondants jugeant leur formation utile dans la pratique reconnaissent l'importance prépondérante de certains cours. Ainsi, 27,3 % s'entendent pour dire que les cours de gestion de classe et d'intervention en salle de classe ont été particulièrement appréciés. Environ 18 % des étudiants prêtent des effets positifs aux cours de planification pédagogique et d'évaluation et mesure des apprentissages. Les cours de résolution de problèmes (9,1 %) et d'informatique (9,1 %) ont également été jugés utiles.

Stratégies d'enseignement et formation en alternance

Quatre-vingt-seize pour cent des répondants s'entendent pour dire que la formation en alternance leur a permis de développer davantage de stratégies à utiliser dans le cadre de leur pratique. Ces pratiques, pour reprendre la classification utilisée plus haut, consistent en un recours à un soutien humain et à certaines pratiques pédagogiques.

Au chapitre des recours à du soutien humain, 26,1 % des répondants

ont demandé de l'aide et se sont formé un réseau de soutien. Aussi, 4,3 % des futurs enseignants ont tenté de conjuguer les efforts des parents d'élèves aux leurs afin de résoudre certaines situations problématiques.

Les stratégies faisant appel à des pratiques pédagogiques diverses ont été utilisées par une plus large proportion des répondants. En effet, après leur formation en alternance, 30,4 % des répondants disent varier leurs stratégies d'enseignement davantage, alors que 26,1 % des futurs enseignants tablent sur l'établissement de règles et de routines pour régulariser certaines situations désagréables. Environ 17 % des étudiants tentent d'agir sur la motivation des élèves ou, dans la même veine, de leur offrir un support psychoaffectif signifiant (13 %). L'utilisation d'une pédagogie interdisciplinaire (13 %) et celle des technologies de l'information et de la communication (8,7 %) figurent aussi au nombre des pratiques pédagogiques utilisées suite à la formation en alternance.

Transfert de la théorie à la pratique

Un peu plus de 73 % des répondants considèrent qu'il leur a été facile de transférer leurs acquis théoriques dans le contexte pratique de leur milieu de travail. Ce résultat est, une fois de plus, impressionnant. Ces futurs enseignants considèrent la classe tantôt comme un lieu d'opérationnalisation des concepts théoriques (20 %) ou, inversement, une source de référents pour mieux comprendre la théorie (33,3 %). Certains d'entre eux soulignent que la théorie leur permet de faire un retour réflexif sur leur pratique en classe (13,3 %) ou, encore, leur permet d'entrevoir ce que sera leur vie en classe (6,7 %).

À l'opposé, 33 % des répondants considèrent qu'il est difficile d'utiliser la théorie exposée lors de leur formation universitaire dans leurs activités d'enseignement. Ce transfert est jugé difficile par certains à cause du trop faible nombre d'heures passées en classe (6,7 %). D'autres soulignent que la gestion de classe accapare la majorité de leur énergie, les empêchant de penser à utiliser des connaissances théoriques (13,3 %). La trop grande quantité de théorie exposée dans le cadre de la formation (13,3 %) ou le fait qu'elle couvre des acquis déjà réalisés dans le cadre des expériences pratiques antérieures à la formation sont également des facteurs qui limitent, selon plusieurs, les transferts de la théorie à la pratique.

Sentiment de compétence et formation en alternance

Les futurs enseignants ayant répondu à cette question s'entendent pour dire que la formation suivie à l'Université Laurentienne a augmenté leur sentiment de compétence. Plus précisément, ils lui imputent une augmentation de la confiance en soi (16,7 %), une facilité à varier les stratégies d'enseignement (16,7 %) ou la capacité à analyser sa pratique de façon réflexive (50 %).

Faiblesses de la formation en alternance

Les répondants ont identifié de nombreuses faiblesses dans le mode de formation en alternance. Nous les avons classifiées sous quatre grandes catégories, à savoir les difficultés liées à la structure et au déroulement de la formation, celles liées aux cours, travaux et évaluations, celles liées à l'encadrement et au support, puis celles liées à l'organisation personnelle.

Les difficultés liées à la structure et au déroulement de la formation concernent la façon dont elle est conçue et la forme qu'elle revêt. Ainsi, plusieurs attribuent des épithètes révélateurs à la formation qu'ils ont suivie. Ils la trouvent tantôt trop rapide (8,6 %), trop théorique (11,4 %) ou trop longue (6,1 %), tantôt peu adaptée à l'expérience de départ des candidats (10 %). Également, plusieurs considèrent que les cours sont mal répartis au fil des différentes années (8,6 %). D'autres soulignent que la formation est parfois mal «ciblée», puisqu'elle vise surtout les enseignants du primaire, ignorant ceux du secondaire (4,3 %). Le dosage entre présentiel et virtuel ne semble pas à point, puisque plusieurs intervenants ont souligné avoir manqué de contact humain avec leurs pairs ou, au contraire, n'avoir que peu bénéficié des rencontres physiques, dont la planification semblait parfois boiteuse (11,4 %). Quelque 2,9 % des répondants ont mentionné avoir trouvé les journées de formation en mode présentiel trop longues.

Les problèmes liés aux cours, travaux et évaluations occupent une part non négligeable des doléances émises par les participants à l'enquête. C'est la charge de travail trop lourde qui a attisé le mécontentement de 20 % des répondants: il semblerait que le programme soit trop chargé et qu'il ait des visées trop totalisantes. Aussi, certains cours semblent avoir été mal conçus ou structurés (18,6 %) ou comptaient de trop nombreuses évaluations (4,3 %), souvent incluses dans un système dont la pondération laissait à désirer (1,4 %). Les exigences imprécises et mal énoncées

de quelques membres du corps professoral ont déplu à 4,3 % des étudiants du programme de formation en alternance.

Ce sont toutefois les problèmes liés à l'encadrement et au support qui rallient le plus de répondants. Quelque 27 % d'entre eux considèrent qu'il était difficile d'obtenir des informations sûres et complètes par rapport au programme lui-même ou aux cours qui le composent. Cette faiblesse semble avoir généré une incertitude chez plusieurs. Aussi, le support humain de quelques professeurs a été une denrée difficile à obtenir, selon 12,9 % des futurs enseignants. Quand il était accessible, on l'a parfois jugé trop rigide et encadrant (11,4 %).

Finalement, plusieurs participants de l'entrevue ont rapporté avoir eu de la difficulté à gérer leurs activités professionnelles et familiales simultanément à la formation. Il convient toutefois de préciser que cette catégorie de difficultés ne dépend pas de l'Université Laurentienne en soi, mais relève plutôt de la discipline personnelle de chacun des inscrits. Ici, ces données viennent à nouveau confirmer les résultats obtenus lors de l'enquête par questionnaire.

Forces de la formation en alternance

Les avantages attribués à la formation en alternance relèvent surtout des domaines personnel (22,9 %) et professionnel (12,9 %). Dans le premier cas, on souligne que la formation en alternance permet de demeurer près de ses enfants ou de son conjoint, limitant les réductions de la qualité de vie familiale. Dans le second cas, on mentionne que la formation en alternance n'oblige pas l'étudiant à abandonner son emploi, ce qui permet une plus grande aisance financière et, aussi, apporte nombre d'avantages (compréhension de la théorie facilitée, plus grande pertinence accordée aux apprentissages, etc.) dans le processus d'apprentissage de l'étudiant. Cet avantage semble majeur et fait contraste avec les problèmes rencontrés dans les formations classiques où le lien entre la formation théorique et la formation pratique est une des grandes difficultés rencontrées.

Finalement, plusieurs perçoivent les avantages de la formation en alternance sur les modes de formation traditionnels. La formation en alternance est jugée plus flexible (4,3 %) et, aussi, est réputée de permettre plus aisément les transferts théoriques (5,7 %). Dans un autre ordre d'idées, on apprécie l'esprit de coopération et de fraternité qu'elle génère (5,7 %). Finalement, le fait de pouvoir suivre cette formation en français est perçu comme un grand avantage par 2,9 % des répondants.



VI CONCLUSION

Quand la formation en alternance est la seule avenue possible

En 2006, on compte quelque 9 millions de personnes qui suivent des cours de formation à distance sur la Terre. Il s'agit d'un nombre impressionnant annonçant une révolution depuis longtemps anticipée dans le monde de l'éducation post-secondaire. À l'ère d'Internet, la formation à distance qui intègre les technologies de l'information et de la communication (TIC) représente une option d'apprentissage fascinante et unique en raison de ses nombreux avantages en termes de flexibilité, d'accessibilité, de communication, d'interactions accrues et de variété des modes d'apprentissage. Les TIC et la formation à distance donnent aussi l'occasion de repenser et délocaliser, dans le temps et dans l'espace, les échanges entre les personnes et ouvrent ainsi de nouvelles avenues pour des activités de formation initiale et continue des enseignants, à la fois plus nombreuses, plus diversifiées et, surtout, répondant mieux aux besoins exprimés par les acteurs de l'éducation. Comment favoriser la participation accrue des enseignants et professionnels de l'éducation à des cours de formation à distance ? En leur proposant des formations plus flexibles et plus souples, où il est possible d'organiser son temps d'apprentissage, selon son rythme, son horaire ou son lieu de travail. Une formation à distance où les apprenants ne sont pas libres des contraintes de temps et d'espace imposées par l'enseignement traditionnel n'a plus sa place en ce début de millénaire marqué par les technologies.

Il importe aussi de fournir un environnement d'apprentissage et un encadrement appropriés aux apprenants, une des premières conditions de succès des cours à distance. Les cours à distance soutenus par les TIC peuvent, s'ils sont bien conçus, avoir un impact très positif sur les apprenants, mais il ne faut pas oublier qu'il existe encore un fossé important entre la salle de classe à l'université et la salle de classe virtuelle. Et lorsque les écueils sont trop nombreux, ils risquent de freiner rapidement l'engouement des participants.

Profiter de l'engouement suscité par les nouvelles technologies de l'information et de la communication était devenu impératif pour l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne. Sans cette avenue de formation, il leur aurait été impossible de répondre aux nombreux et pressants besoins du milieu scolaire francophone de l'Ontario.

Même si l'équipe de Sudbury a su mettre à profit les possibilités nouvelles, prometteuses et diversifiées que les TIC concèdent à la formation à distance, en allant bien au-delà de l'enseignement traditionnel, ils souhaitent, après seulement une année, évaluer l'efficacité de leur formation en alternance, en vue de l'améliorer d'une part, mais surtout pour s'assurer qu'elle répond bien aux besoins de développement professionnels des étudiants qui s'inscrivent.

Pour l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne, tout comme pour le ministère de l'Éducation et l'Ordre des enseignants de l'Ontario, un des buts premiers de la mise en place de formation à distance pour le développement professionnel des enseignants et des professionnels de l'éducation doit être de permettre à un plus grand nombre d'entre eux de s'inscrire à, de suivre et de réussir ces programmes qui sont nécessaires au placement de personnes qualifiées dans des classes de langue française, au mouvement dans les échelons de la grille salariale et à l'inscription aux programmes menant à la qualification de directeur d'école ou encore d'agent de supervision.

Le développement et la mise en place de cours à distance intégrant les technologies de l'information et de la communication (TIC) en pédagogies universitaires représente ainsi un défi immense pour toute l'équipe de formateurs impliqués dans cette formation en alternance à l'Université Laurentienne, et les perturbations qui inévitablement ont accompagné cette première année de mise en place semblent avoir été relevées avec dynamisme, comme en témoignent les résultats que nous avons présentés. En fait, nos résultats démontrent qu'il s'agit d'une avenue incontournable, en particulier pour les enseignants francophones de l'Ontario où dans certaines régions il existe peu ou prou de possibilités de s'inscrire à un cours menant à une qualification additionnelle en français.

Les résultats de l'étude menée montrent, hors de tout doute, que les futurs enseignants inscrits au programme de formation en alternance à l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne sont bien formés et sont globalement très satisfaits de cette formation. De surcroît, il semble même qu'un tel type de formation, en alternance, favorise une meilleure intégration de la théorie à la pratique, un des éléments les plus problématiques des formations en présentiel. Certes, une telle innovation a nécessairement engendré des défis, mais il semble que l'équipe de l'Université Laurentienne, avec le coordonnateur de la formation Michel Démoré à sa tête, a su relever ces embûches avec brio.

Mission accomplie pour l'équipe de Sudbury.

Annexe 1

PREMIER QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE

SECTION I

INFORMATIONS GÉNÉRALES

1. À quelle école enseignez-vous ? _____ (nom de l'école)
2. Quelle (s) matière (s) enseignez-vous ? _____ (précisez)
3. Depuis combien d'années enseignez-vous ? _____
4. Depuis combien d'années enseignez-vous dans cette école ? _____
5. Vous êtes : 1. une femme 2. un homme
6. À quelle tranche d'âge appartenez-vous ?
 1. moins de 20 ans
 2. 20-25 ans
 3. 26 à 35 ans
 4. 36 à 50 ans
 5. Plus de 50 ans
7. Dans quelle ville enseignez-vous ? _____ (nom de la ville)

SECTION II

ÉLÉMENTS PÉDAGOGIQUES GÉNÉRAUX

8. Quels outils ou stratégies avez-vous développés pour survivre dans la profession ?

9. Quelles ont été les principales difficultés que vous avez rencontrées lorsque vous avez commencé à enseigner ?

10. Quels sont les appuis que vous êtes allés chercher ?

11. Est-ce que les difficultés pédagogiques que vous avez rencontrées quand vous avez commencé à enseigner se sont estompées au fil des mois ?

- Aucunement
- Un peu
- Moyennement
- Beaucoup
- Énormément

Expliquez.

12. Est-ce que la formation que vous suivez actuellement a eu un rôle à jouer dans l'évolution de vos habiletés générales comme enseignant ?

- Aucunement
- Un peu
- Moyennement
- Beaucoup
- Énormément

Expliquez.

13. Quelles sont les principales difficultés pédagogiques que vous rencontrez toujours dans l'enseignement ? Énumérez les principales.

14. Est-ce que la variété de stratégies d'enseignement que vous utilisez a augmenté depuis que vous suivez la formation ?

- Aucunement
- Un peu
- Moyennement
- Beaucoup
- Énormément

Si oui, donnez quelques exemples.

15. Arrivez-vous à faire un lien entre la théorie présentée lors de la formation et la pratique en salle de classe ?

- Aucunement
- Un peu
- Moyennement
- Beaucoup
- Énormément

Expliquez pourquoi.

16. Quelles sont les principales stratégies de survie mises en place dans vos débuts ?

SECTION III

GESTION DE CLASSE

17. Vos habiletés en gestion de classe ont-elles évolué depuis que vous êtes inscrit(e) à la formation en alternance ?

- Aucunement
- Un peu
- Moyennement
- Beaucoup
- Énormément

Expliquez en quoi elles ont évolué.

18. Quel a été l'impact du cours de P.M.E. & intervention pédagogique sur votre enseignement ?

SECTION IV

CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES

19. Votre sentiment de compétence en enseignement a-t-il augmenté depuis que vous enseignez ?

- Aucunement
- Un peu
- Moyennement
- Beaucoup
- Énormément

Expliquez pourquoi.

20. Songez-vous parfois à quitter l'enseignement ?

- Aucunement
- Un peu
- Moyennement
- Beaucoup
- Énormément

Expliquez pourquoi.

21. Votre confiance générale a-t-elle augmenté depuis que vous êtes inscrit(e) à la formation en alternance ?

- Aucunement
- Un peu
- Moyennement
- Beaucoup
- Énormément

Expliquez en quoi elles ont évolué.

SECTION V

POURQUOI AVEZ-VOUS CHOISI L'ENSEIGNEMENT ?

22. Qu'est-ce qui vous a amené à choisir cette profession ?

23. Quel a été l'élément déclencheur de ce choix ?

24. La première expérience que vous avez eue a-t-elle été déterminante ?

- Aucunement
- Un peu
- Moyennement
- Beaucoup
- Énormément

Expliquez.

SECTION VI

LA FORMATION EN ALTERNANCE

25. La formation en alternance vous donne-t-elle satisfaction ?

- Aucunement
- Un peu
- Moyennement
- Beaucoup
- Énormément

Expliquez pourquoi.

26. Qu'avez-vous pensé du fait de commencer l'enseignement en salle de classe avec peu de préparation ?

27. Quels sont les éléments qui vous posent problème lors de la formation en alternance ?

Expliquez.

28. Quels sont les éléments que vous appréciez particulièrement de la formation en alternance ?

29. En quoi la formation vous a-t-elle permis de dépasser votre niveau de compétence initial comme enseignant ?

30. La formation en alternance que vous suivez a-t-elle eu un impact sur l'évolution de votre vision de l'enseignement ?

31. En quoi la formation vous a-t-elle permis de dépasser votre niveau de compétence initial comme enseignant ?

Annexe 2

PROTOCOLE D'ENTREVUE

1. Quelle est votre expérience dans l'enseignement ?

- a. Qu'est-ce qui vous a amené à choisir cette profession ?
- b. Quel a été l'élément déclencheur ?
- c. La première expérience que vous avez eue a-t-elle été déterminante ?
- d. Quels outils ou stratégies avez-vous développés pour survivre dans la profession ?
- e. 1-2 minutes sont laissées à 4 ou 5 participants. Le but de cette première question est de « briser la glace » et d'amener les participants à nous faire part de leur expérience dans l'enseignement.

2. Quelles ont été les principales difficultés que vous avez rencontrées lorsque vous avez commencé à enseigner ?

- a. Quels sont les appuis que vous êtes allé chercher ?
- b. 1-2 minutes sont laissées à 4 ou 5 participants.
- c. Le but est de leur permettre de faire part des principales difficultés rencontrées alors qu'ils débutaient l'enseignement.

3. Est-ce que les difficultés pédagogiques que vous avez rencontrées quand vous avez commencé à enseigner se sont estompées au fil des mois ?

- a. Si oui, est-ce que la formation que vous suivez actuellement a eu un rôle à jouer ? Lequel ?
- b. Depuis que vous suivez la formation, y a-t-il eu un changement dans votre façon d'enseigner ? Si oui, lequel ?
- c. Cette sous-question ne peut être posée qu'aux cohortes 1 et 2 qui ont déjà suivi en partie la formation, la cohorte 3 débutant à peine.

- 4. Quelles sont les principales difficultés pédagogiques que vous rencontrez toujours dans l'enseignement ?**
 - a. La formation que vous suivez actuellement vous a-t-elle aidé à résoudre, en partie, ces difficultés ?
 - b. Cette sous-question ne peut être posée qu'aux cohortes 1 et 2 qui ont déjà suivi en partie la formation, la cohorte 3 débutant à peine.

- 5. Est-ce que la variété de stratégies d'enseignement que vous utilisez a augmenté depuis que vous suivez la formation ?**
 - a. Si oui, donnez quelques exemples.
 - b. Cette sous-question ne peut être posée qu'aux cohortes 1 et 2 qui ont déjà suivi en partie la formation, la cohorte 3 débutant à peine.

- 6. Arrivez-vous à faire un lien entre la théorie présentée lors de la formation et la pratique en salle de classe ?**
 - a. Si oui, expliquez. Si non, pourquoi ?
 - b. Cette sous-question ne peut être posée qu'aux cohortes 1 et 2 qui ont déjà suivi en partie la formation, la cohorte 3 débutant à peine.

- 7. Votre sentiment de compétence en enseignement a-t-il augmenté depuis que vous enseignez ?**
 - a. Si oui, expliquez. Si non, pourquoi ?
 - b. Si oui, quel rôle la formation que vous avez suivie a-t-elle joué ?
 - c. Cette sous-question ne peut être posée qu'aux cohortes 1 et 2 qui ont déjà suivi en partie la formation, la cohorte 3 débutant à peine.

8. Quels sont les éléments qui vous posent problème lors de la formation en alternance ? Expliquez.

- a. Cette sous-question ne peut être posée qu'aux cohortes 1 et 2 qui ont déjà suivi en partie la formation, la cohorte 3 débutant à peine.

9. Quels sont les éléments que vous appréciez particulièrement de la formation en alternance ?

- a. Expliquez.
- b. En quoi la formation vous a-t-elle permis de dépasser votre niveau de compétence initial comme enseignant ?
- c. Cette sous-question ne peut être posée qu'aux cohortes 1 et 2 qui ont déjà suivi en partie la formation, la cohorte 3 débutant à peine.