

Accompagner le stage en emploi et ses temporalités **L'expertise de l'enseignement professionnel**

Andréanne Gagné, Nathalie Gagnon et Éric Tendon

Volume 13, numéro 2, printemps 2024

Les stages en enseignement aujourd'hui : enjeux, défis et pistes de solutions

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1111363ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1111363ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec

ISSN

1927-3215 (imprimé)

1927-3223 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

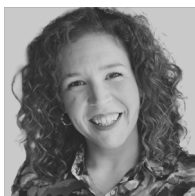
Gagné, A., Gagnon, N. & Tendon, É. (2024). Accompagner le stage en emploi et ses temporalités : l'expertise de l'enseignement professionnel. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 13(2), 48–51. <https://doi.org/10.7202/1111363ar>

Résumé de l'article

Les stages constituent une part déterminante de la formation universitaire en enseignement. Depuis quelques années, de plus en plus de stagiaires réalisent des stages dits « en situation d'emploi ». Embauchés par les milieux scolaires, ils vivent, en théorie, une expérience de formation riche et authentique, tout en comblant un besoin de personnel. C'est ce qu'il advient le plus souvent, mais ce type de stage comporte aussi des tensions spécifiques. Depuis une vingtaine d'années, les universités offrant le baccalauréat en enseignement professionnel au Québec ont permis à de nombreuses personnes enseignantes en formation de réaliser des stages en emploi. Une vaste expertise a été développée pour accompagner ces stagiaires, laquelle pourrait servir à d'autres programmes déployant cette formule de stage. Cet article propose une réflexion autour de la dimension temporelle des stages en emploi et des tensions inhérentes à la conciliation des temps de la formation et de l'emploi.

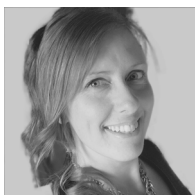
Accompagner le stage en emploi et ses temporalités

L'expertise de l'enseignement professionnel



ANDRÉANNE GAGNÉ

Andréanne Gagné est professeure et responsable de la formation pratique au baccalauréat en enseignement professionnel de l'Université de Sherbrooke. Elle est membre de l'Observatoire de la formation professionnelle du Québec et du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. Ses activités de recherche et d'enseignement concernent principalement les dynamiques identitaires, l'accompagnement et la formation pratique en enseignement.



NATHALIE GAGNON

Nathalie Gagnon est professeure en psychopédagogie de la formation pratique et coordinatrice des stages au baccalauréat en enseignement professionnel de l'UQAR, programme d'études offert entièrement à distance. Membre de l'Observatoire de la formation professionnelle du Québec ainsi que du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, ses travaux de recherche s'intéressent principalement à l'insertion professionnelle des personnes enseignantes et stagiaires ainsi qu'aux stratégies d'accompagnement pouvant faciliter leur entrée dans la profession.



ÉRIC TENDON

Éric Tendon est doctorant en sciences de l'éducation, auxiliaire de recherche et chargé de cours au baccalauréat en enseignement professionnel de l'Université de Sherbrooke. Il est membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses intérêts de recherche concernent principalement les transitions professionnelles et l'accompagnement des adultes en formation, ainsi que le rôle des émotions dans ces domaines.

Les stages constituent une part déterminante de la formation universitaire en enseignement. Depuis quelques années, de plus en plus de stagiaires réalisent des stages dits « en situation d'emploi ». Embauchés par les milieux scolaires, ils vivent, en théorie, une expérience de formation riche et authentique, tout en comblant un besoin de personnel. C'est ce qu'il advient le plus souvent, mais ce type de stage comporte aussi des tensions spécifiques. Depuis une vingtaine d'années, les universités offrant le baccalauréat en enseignement professionnel au Québec ont permis à de nombreuses personnes enseignantes en formation de réaliser des stages en emploi. Une vaste expertise a été développée pour accompagner ces stagiaires, laquelle pourrait servir à d'autres programmes déployant cette formule de stage. Cet article propose une réflexion autour de la dimension temporelle des stages en emploi et des tensions inhérentes à la conciliation des temps de la formation et de l'emploi.

1. L'enjeu, c'est le temps, toujours le temps !

Trouver le temps, pour les personnes accompagnantes de la formation pratique, de rencontrer les stagiaires, d'établir une relation avec eux, de les observer ou de rétroagir. Gérer le temps, pour les stagiaires, afin de concilier travail, études et vie personnelle. Certes, le temps s'écoule de la même manière pour tous et toutes, mais la perception que chacun et chacune s'en fait diffère (Maubant, 2018). La recherche montre que l'accompagnement d'activités de formation pratique à l'enseignement comporte bien une dimension temporelle (Balleux et Gagnon, 2011 ; Gagné, 2019 ; Le Bouëdec, 2007), mais il semble que le fait de réaliser un stage en situation d'emploi exacerbe les enjeux qui y sont associés. Ce type de stage exige que les personnes impliquées articulent, en plus des aléas de la vie personnelle, sociale ou familiale, deux temporalités différentes : celle de la formation et celle de l'emploi (Alhadeff-Jones, 2014 ; Roquet, 2018).

Si la formule du stage en emploi existe depuis plusieurs années, ce n'est que plus récemment qu'elle s'est fait mieux connaître dans les milieux scolaires et auprès des personnes étudiantes en enseignement général, entre autres (Dufour et Labelle, 2023 ; Dumoulin et Ferland, 2023). La pénurie de main-d'œuvre dans le réseau scolaire, ainsi que la diversification des voies d'accès à la profession, en constituent sans doute les principaux motifs. Le stage en emploi devient ainsi une option intéressante puisqu'il permet de poursuivre la formation en milieu de pratique, tout en comblant un besoin de personnel dans les établissements scolaires. Toutefois, bien que la différence avec un stage régulier puisse sembler négligeable, le fait de passer du statut de « stagiaire » à celui d'« enseignant ou enseignante-stagiaire » — l'ordre des mots a son importance, car l'emploi prime souvent sur l'aspect formation — entraîne des changements majeurs (Labelle et al., 2023). À ce jour, peu d'études ont été menées au sujet des stages en emploi dans les différents programmes en enseignement général des jeunes.



Des travaux sur la formation pratique en enseignement professionnel au Québec ont cependant été réalisés (Gagné, 2019 ; Gagnon et Mazalon, 2016), abordant notamment la question des temporalités (Balleux, 2014 ; Gagné et St-Jean, 2024). Depuis sa mise en œuvre en 2003, le baccalauréat en enseignement professionnel repose sur des expériences de stages en emploi, permettant aux équipes-programme de développer une expertise pouvant être partagée. En effet, l'effectif étudiant de ce programme occupe généralement une tâche d'enseignement dans laquelle doit s'articuler la formation universitaire. Quels constats peuvent ainsi être émis à partir des expériences de ces personnes enseignantes-stagiaires concernant les enjeux associés aux temps de la formation et de l'emploi ? Quels enseignements tirer de l'expertise développée en contexte de formation pratique à l'enseignement professionnel ?

Pour éclairer ces questions, nous nous appuyons sur des entretiens semi-dirigés menés au printemps 2023 auprès de 27 personnes étudiantes en enseignement professionnel. Les données qualitatives recueillies ont été traitées selon une démarche d'analyse par répertoires interprétatifs (Gaudet et Robert, 2018) et les résultats mettent en lumière la place prépondérante qu'occupe la dimension temporelle dans les stages.

2. Quelques mots sur les diverses facettes des temporalités

Comme le soulignent Biasin et Da Re (2018), en éducation ou en formation, négliger la question du temps, c'est nier l'impact des temporalités sur les processus d'apprentissage. C'est ne pas mesurer le rôle des temps sur les engagements des formés dans la formation. C'est ne pas prendre en compte la nécessaire articulation entre différentes formes de temps. C'est enfin oublier le rôle des temporalités sur les dynamiques pédagogiques (p.74).

Parmi les principales temporalités à considérer, les auteurs mentionnent celles imposées par la formation comme les échéanciers des cours et des programmes, mais aussi celles des temps biographiques et sociaux qui concernent la vie personnelle (Biasin et Da Re, 2018). Par extension, nous ajoutons les temps du travail enseignant prescrits par le calendrier scolaire et la vie de l'école, par exemple, aux temporalités avec lesquelles composent les stagiaires et les personnes qui les accompagnent (Faulx et Danse, 2018).

Pour traiter de la dimension temporelle des stages en emploi, il convient d'appréhender ces derniers selon une logique de processus caractérisé par des tensions entre divers états ou activités relatifs à la formation ou à l'emploi : « d'un point de vue pragmatique, ces tensions impliquent de gérer des contraintes temporelles, de chercher des formes de flexibilité, de négocier le temps pour soi et le temps pour autrui, ou de réévaluer ses priorités » (Alhadeff-Jones, 2014, p. 9). À cet égard, qu'en disent les personnes étudiantes en enseignement professionnel ayant déjà expérimenté un ou plusieurs stages en situation d'emploi ?

3. Les résultats à propos de l'articulation délicate entre formation et emploi

Les résultats ici rapportés et discutés concernent deux points, d'abord les tensions qu'engendrent l'articulation des temps de l'emploi et de la formation, puis les ajustements repérés dans les stratégies pour accompagner les stagiaires.

3.1 Deux temporalités en tension

D'entrée de jeu, un stagiaire interviewé traduit ce que la majorité exprime :

On n'a jamais de temps pour se préparer, parce qu'on est toujours en train d'aider l'autre ou de faire du suivi d'élèves ou de garder une classe pendant que l'autre intervient ou vice versa. Alors, où reprendre le dessus, tu sais, sur les retards, les suivis d'absence ? (personne participante #22).

En fait, la perception de manquer de temps induit une pression qui freine même l'accompagnement : « d'avoir un peu tout le temps du surmenage, j'en manque de temps pour demander de l'aide » (#18). Les travaux universitaires sont évidemment souvent considérés comme « de trop » ou « peu pertinents » au regard de ce qui est vécu en emploi, car il y a tant à faire et tant d'impératifs à gérer.

Un élément soulevé lors des entretiens illustre clairement ce qui peut induire de la tension en brouillant les priorités des personnes en formation et il s'agit de la désirabilité par le milieu de l'emploi : « Je me suis senti désiré ! Parce que, je me souviendrai tout le temps, quand j'ai commencé, y'avait pas d'enseignant de soir [...]. Je savais que j'en avais besoin [de cet emploi] et j'ai travaillé fort. Au début, ça m'épuisait même ! » (#6). L'aspect financier n'est donc pas à négliger, mais les retours rapides sur investissement encore moins. Et puis, les collègues renforcent la perception d'être « désirées » chez les stagiaires en emploi : « Je n'aurais peut-être pas continué, mais tu sais, le fait que les gens t'aident, ça veut dire qu'ils ont le goût que tu restes » (#22). L'intérêt pour la formation peut alors prendre ombrage de ces sentiments d'utilité et de désirabilité ressentis au travail. Toutefois, un extrait laisse entendre une forme d'équilibre possible à plus long terme.

C'est juste avec le temps que j'ai réalisé que oui, j'ai ma place. Il y a des choses que je connais moins que des collègues. Il y a des choses que je connais plus qu'eux et que je leur apprend, et d'autres, qu'eux ils m'apprennent (#15).

Ces extraits soulignent toute la question de la légitimité des personnes en contexte simultané de formation et d'emploi, et la complexité de concilier ces temporalités.

Les propos à l'égard du temps pour être formé et accompagné pointent également vers des tensions entre les responsabilités et les besoins des personnes impliquées : « souvent, j'étais occupé à enseigner, je ne pouvais pas juste aller voir [mon

accompagnant]. Oui, j'ai eu de l'aide et il m'a ouvert plusieurs portes, mais quand même, c'était pas donné ! » (#6). Le problème, c'est d'avoir « le sentiment de toujours déranger, parce que [...] tu sais pas comment on fait pour tout ça. Mais l'enseignant à côté, lui aussi il a des élèves qui rentrent dans cinq minutes » (#17). Un autre extrait précise cette idée :

[Mon accompagnant] m'aidait, mais je sentais que le temps qu'il prenait pour moi, c'est du temps qu'il aurait pris pour faire de quoi d'autre, pour se préparer. Il parle, mais il regarde son bureau, où il est rendu dans ses affaires. [...] Je n'ai pas senti de fermeture, plus une ouverture de sa part de vouloir partager, mais en même temps, il fallait que je fasse mes affaires à moi aussi (#5).

D'un côté, trouver le bon moment pour obtenir du soutien auprès de la personne accompagnante désignée, de l'autre, concilier la fonction d'accompagnement en surplus de celle d'enseignement, se pose comme de véritables défis de gestion du temps dans les conditions du stage en emploi.

3.2 Accompagner de loin, sans être à distance ni distant

L'accompagnement du stage en emploi se réalise, au quotidien, principalement par les personnes enseignantes associées identifiées par le milieu de pratique. Comme ces dernières et leurs stagiaires assument la pleine responsabilité de classes d'élèves, elles ont peu de temps pour s'observer, modéliser ou échanger ensemble. Les entretiens de recherche suggèrent que les pairs enseignants sont généreux, partageant leur matériel pédagogique aux stagiaires. Cependant, ils ne sont que rarement présents pour veiller à l'appropriation des ressources et, comme le souligne une personne enseignante-stagiaire, cette générosité peut parfois se transformer en une tâche fastidieuse : « je me suis retrouvé avec trop de matériel, je devais choisir lesquels étaient bons, puis ceux qui étaient obsolètes » (#4).

Les personnes interviewées soulèvent néanmoins quelques stratégies mises en place avec la personne qui les accompagne pour défier ce rythme effréné. Par exemple, un participant déclare : « des fois, j'ai une question, je la texte et elle me dit : "non, tu me dérangeras jamais, si tu as des questions, je suis là ! Une autre question, tu me retextes" » (#20). Sans être instantané, mais assez rapide tout de même, le courriel trouve également son utilité pendant les heures de classe : « Il y a moyen de les rejoindre par courriel, c'est génial ! Et puis, ça répond rapidement. Je pense que c'est ce que moi je trouve efficace » (#26). Les outils numériques sont également utilisés pour observer, comme le mentionne un enseignant-stagiaire : « j'avais une caméra 360 et deux GoPro, fait qu'il pouvait voir le visage des élèves et ce qui se passait au tableau » (#5), et ce, sans que cela relève d'une activité formelle de stage. Mettre à profit le numérique et adopter des stratégies d'accompagnement qui s'éloignent de la proximité habituellement rencontrée dans les stages réguliers semblent des avenues porteuses pour l'accompagnement des stages en situation d'emploi.

4. Quelques recommandations et pistes de réflexion

Bien que l'idée d'arrimer les temps de la formation et de l'emploi semble souhaitable ou réalisable pour les programmes de formation et les milieux de pratique de l'enseignement général des jeunes, l'expérience vécue en enseignement professionnel invite à repenser les attentes des stages en emploi. En effet, il semble que cette formule entraîne un rétrécissement temporel (Faulx et Danse, 2018) de la formation, laquelle se vit normalement en longueur, en quête d'appropriation et de réflexion, au profit de la temporalité de l'emploi, plus immédiate, prenante et valorisante. Comme l'explique Alhadeff-Jones (2014), il faut reconnaître qu'un « individu, un groupe, une culture ou toute autre entité dotée de rythmes sont en position d'imposer une temporalité à son environnement direct » (p. 9). Dès lors, les enjeux soulevés, comme l'impression constante d'être en surcharge, la difficulté à demander ou obtenir de l'aide, l'impression d'alourdir la tâche de ses pairs et la mise en œuvre d'un accompagnement moins « de proximité » témoignent d'ajustements nécessaires pour ne pas faire du stage en emploi un vœu pieux de formation.

D'une part, des recherches doivent être menées pour comprendre les besoins de soutien des personnes étudiantes dans le cadre de ces stages, de même que les effets des tensions temporelles sur leurs dynamiques identitaires et les pratiques d'accompagnement à déployer à court et à long termes (Faulx et Danse, 2018). Maubant (2018) postule qu'il faudrait notamment interroger le temps sous l'angle des situations vécues. D'autre part, les personnes qui interviennent dans le milieu scolaire, notamment les pairs enseignants, les conseillères et conseillers pédagogiques, mais aussi les membres de la direction

d'établissement doivent être informés, entre autres par les équipes-programme, des tensions relatives aux stages en situation d'emploi. L'expertise en enseignement professionnel soutient l'importance du partenariat en formation pratique entre les milieux universitaires et scolaires (Nolin L. et Gagné, sous presse), mais soulève encore des confusions en matière de rôles d'accompagnement et d'éthique. Peut-on accompagner un ou une stagiaire, sans poser un regard évaluatif sur sa compétence en tant que personne employée ? Où se situe le niveau d'imputabilité par rapport au travail d'une personne salariée, mais toujours en formation ? Autant d'éléments qui doivent faire l'objet d'une discussion entre les milieux scolaires et universitaires des différents secteurs d'enseignement mettant en œuvre des stages en emploi.



Références

- Alhadeff-Jones, M. (2014). Pour une approche réflexive et critique des rapports entre temporalités et professionnalisation. *Phronesis*, 3(4), 4-12. <https://doi.org/10.7202/1028781ar>
- Balleux, A. (2014). Temporalité longue pour une formation à l'enseignement professionnel au Québec : ruptures et continuités au cœur des transitions. Dans T. Perez-Roux et A. Balleux (dir.), *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs* (p. 111-130). L'Harmattan.
- Balleux, A. et Gagnon, C. (2011). L'accompagnement dans la transition entre l'exercice d'un métier et son enseignement. Dans F. Lacourse, S. Martineau et T. Nault (dir.), *Profession enseignante : démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p. 153-166). Les éditions CEC.
- Biasin, C. et Da Re, L. (2018). Le tissu de la temporalité : le temps de la formation dans un dispositif d'accompagnement. Dans P. Maubant, C. Biasin et P. Roquet (dir.), *Les temps heureux des apprentissages* (p. 73-95). Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.mauba.2018.01.0073>
- Dufour, F. et Labelle, K. (2023, 4 mai). *L'accompagnement des stagiaires de 4^e année en enseignement en situation d'emploi : point de vue des personnes impliquées* [communication]. 10e Colloque international en éducation du CRIFPE, Montréal, Canada.
- Dumoulin, M.-J. et Ferland, L. (2023). *Pallier la pénurie d'enseignants et enrichir l'expérience de formation à l'enseignement grâce aux stages en emploi*. Présentation aux équipes de stage de l'Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Faulx, D. et Danse, C. (2018). Analyser et concevoir des dynamiques temporelles : les six paramètres de la temporalité en formation. Dans P. Maubant, C. Biasin et P. Roquet (dir.), *Les temps heureux des apprentissages* (p. 117-142). Champ social.
- Gagné, A. (2019). *L'apport de l'expérience professionnelle dans la construction de l'identité d'enseignant associé en enseignement professionnel* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi]. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/5270/>
- Gagné, A. et St-Jean, C. (2024). Apprendre le rôle d'accompagnateur : une dynamique expérientielle et identitaire entre deux temps. *Recherches & éducatives*, 1(26). <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.14324>
- Gagnon, C. et Mazalon, É. (2016). L'apport des stages en alternance dans la formation à l'enseignement professionnel. Dans C. Gagnon et S. Coulombe (dir.), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel* (p. 165-188). Presses de l'Université du Québec.
- Gaudet, S. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : du questionnement à la rédaction scientifique*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Labelle, K., Dufour, F. et Collin, S. (2023, 9 mai). *Recension des dispositifs de développement professionnel en vue d'accompagner les stagiaires en situation d'emploi en enseignement* [communication]. 91^e Congrès de l'ACFAS, Montréal, Canada.
- Le Bouédec, G. (2007). Tous accompagnateurs ? Non : il n'y a d'accompagnement que spirituel. Dans J.-P. Boutinet (dir.), *Penser l'accompagnement adulte* (p. 169-188). Presses universitaires de France.
- Maubant, P. (2018). Conclusion générale de l'ouvrage. Dans P. Maubant, C. Biasin et P. Roquet (dir.), *Les temps heureux des apprentissages* (p. 257-259). Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.mauba.2018.01.0257>
- Nolin L., A. et Gagné, A. (sous presse). Des milieux partenaires en formation pratique à l'enseignement professionnel : représentations des rôles des accompagnants. *Questions Vives*.
- Roquet, P. (2018). Temps long/temps court en situation formative et professionnelle : les effets sur les constructions identitaires. *Éducation permanente*, 4(217), 33-41.