



HAL
open science

L'autoformation d'enseignants comme dispositif de formation continue. État des lieux et recommandations.

Francine d'Ortun, Joanne Pharand

► To cite this version:

Francine d'Ortun, Joanne Pharand. L'autoformation d'enseignants comme dispositif de formation continue. État des lieux et recommandations.. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Jul 2012, Paris, France. halshs-00798922

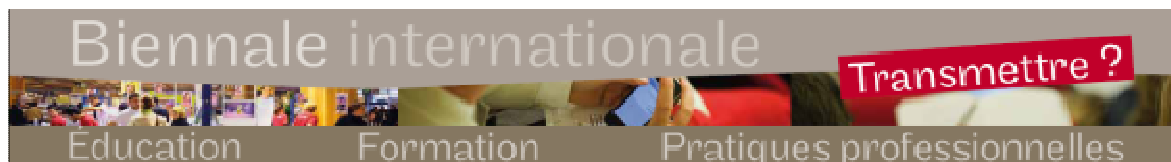
HAL Id: halshs-00798922

<https://shs.hal.science/halshs-00798922>

Submitted on 11 Mar 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Communication n° 4 – Atelier 28 : Formation des enseignants en général

L'AUTOFORMATION D'ENSEIGNANTS COMME DISPOSITIF DE FORMATION CONTINUE. ÉTAT DES LIEUX ET RECOMMANDATIONS

Francine D'ORTUN, Joanne PHARAND, professeures, Université du Québec en Outaouais

Résumé :

La communication fait le point sur une recherche qui explore et décrit l'apport de l'autoformation dans l'insertion et le maintien en emploi d'enseignants québécois aux ordres primaire et secondaire et en adaptation scolaire. Elle contribue à mieux comprendre le maintien dans la profession que près de 17 % désertent dans les cinq premières années et à dégager des pistes d'amélioration de la formation universitaire par l'étude d'une dimension peu étudiée de la réussite professionnelle : l'autoformation. Les résultats sont dégagés de 28 entrevues en profondeur auprès d'enseignants novices, expérimentés ou déserteurs et couvrent trois dimensions : la formation à la profession, l'accompagnement à l'insertion professionnelle et le recours à l'autoformation.

Mots clés : Autoformation, formation initiale, pratique enseignante, insertion socioprofessionnelle

Plusieurs études mettent au jour les difficultés reliées à l'exercice de la profession enseignante (Portelance, Mukamurera, Martineau & Gervais, 2008; Gohier, Anadon & Chevrier, 2008; Riopel, 2006, Pharand & Boudreault, 2008; Desgagné, 2005; Baillauquès & Breuse, 1993), l'environnement professionnel des enseignants qui se conjugue aux réformes et à la complexification des clientèles et des tâches (Bélair, Laveault & Lebel, 2007; Martineau & Presseau, 2004; Pharand, 2002; Lessard & Tardif, 2001), les compétences nécessaires aux enseignants (Perrenoud, Altel, Lessard & Paquay, 2008; Gohier, 2007; Mellouki & Gauthier, 2005) de même que les mesures qu'initient les établissements pour faciliter l'insertion des nouveaux enseignants (Deaudelin, Brodeur & Bru, 2005; Lamarre, 2003; Gervais & Lévesque, 2000) dont le mentorat et l'accompagnement personnalisé.

Bien que l'une des 12 compétences professionnelles concerne le développement professionnel des futurs enseignants, la capacité à se former par soi-même est absente du référentiel ministériel (Ministère de l'éducation du Québec, 2001). L'autoformation ne serait ni enseignée ni stimulée dans nos facultés d'éducation bien que plusieurs recherches récentes mettent au jour la nécessité de la compétence à s'autoformer chez les travailleurs (Brugvin, 2005; d'Ortun, 2005; d'Ortun et al, 2005; Carré & Charbonnier, 2003; Hrimech, 2002).

1. ÉTAT DE LA QUESTION

Dans le contexte de mutations rapides des pratiques professionnelles (Guyot et al., 2005; Livingstone, 2002; Livingstone et al., 2008), des mutations des économies et du marché de l'emploi (Bratton et al., 2004), 30% des travailleurs recourent à la formation informelle pour parfaire leur connaissance (Carnet du savoir, 2007; Carré, 2005). De plus, l'importance de la compétence des travailleurs à s'autoformer, nonobstant leur domaine, est un important vecteur de réussite professionnelle (Carré & Charbonnier, 2003; Le Meur, 1998; Bouchard, 1994). En outre, le fait d'être laissé à soi-même favoriserait le recours à l'autoformation pour s'insérer et se maintenir dans une profession (Foucher, 2000). Parce qu'elle examine l'autoformation en emploi, cette recherche s'inscrit dans la foulée de travaux novateurs. En effet, le besoin prioritaire de recherches sur l'autoformation, hors de l'école, se dégage de l'analyse de travaux récents dont la thèse de d'Ortun (2005). Bien qu'il s'agisse d'un domaine de recherche émergent (Carré, 2005; Carré & Moisan, 2002), somme toute, peu de choses sont connues sur le recours à l'autoformation en emploi (Rieunier, 2005).

De tout temps, les nouveaux enseignants ont dû faire preuve d'adaptation pour intégrer les milieux de pratique avec les multiples questionnements qu'impose cette entrée dans la profession dont les premières années seraient caractérisées par l'anxiété, la désillusion et la pression intense (Kardos, 2004). Le contexte d'enseignement évolue rapidement et les situations que les nouveaux enseignants affrontent ne sont pas toujours faciles à prévoir. Par ailleurs, depuis les années 80, l'entrée dans la profession est caractérisée par une grande précarité d'emploi qui peut se prolonger plus de quatre ans; il n'est pas rare que des nouveaux enseignants travaillent à temps partiel, doivent changer souvent d'écoles et de degré d'enseignement. Les études nord-américaines et européennes soulèvent ces difficultés durant l'insertion dans cette profession que 17% désertent dans les cinq premières années (CSE, 2006). Les nouveaux enseignants auraient de nombreux besoins et la majorité des mesures instaurées au Québec ou ailleurs pour y répondre donneraient des résultats majoritairement positifs, si le novice peut s'en prévaloir bien entendu. Or, la majorité se retrouverait sans support et s'en sortirait par l'essai erreur et leurs propres initiatives (Mukamurera, 1998).

Pour notre part, nous examinons les motifs à s'autoformer, les objets sur lesquels portent ces initiatives ainsi que les stratégies utilisées de manière à dégager des pistes de contenus à mettre en lumière dans nos formations universitaires et à bonifier, s'il y a lieu, l'accompagnement en vue d'une insertion durable dans la profession enseignante.

2. CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Nous décrivons les principaux concepts et les théories afférentes qui se télescopent dans le schéma d'entrevue qui couvre les trois dimensions centrales de cette recherche : la formation à la profession, l'accompagnement à l'insertion professionnelle et le recours à l'autoformation comme dispositif de formation continue en emploi. Nous les déclinons selon leur importance dans cette recherche.

La formation est soit *hétéro* (être enseigné) ou *auto* (s'enseigner). Bien que l'*autoformation* soit un domaine émergent de recherche dans le contexte de mutations rapides des économies et du marché de l'emploi (Foucher & Hrimech, 2000) et que l'autoformation soit encore en quête d'une définition (Tremblay & Eneau, 2006), les chercheurs s'entendent sur un élément : l'autoformation amène un contrôle accru de la personne sur son apprentissage et sur un nombre varié d'étapes et de composantes de son apprentissage. En somme, retenons que

l'autoformation est habituellement définie comme un dispositif de formation où l'apprenant prend l'initiative et choisit de manière autonome les buts et les méthodes d'apprentissage et acquiert des connaissances en utilisant ses propres ressources et celles de son milieu (Tremblay, 2003). Bien que l'exercice de l'autonomie dans l'apprentissage par l'acteur social gagne du terrain comme stratégie de formation des travailleurs (Pinte, 2007; Hrimech & Bouchard, 2007; Dugas, 2007), notons néanmoins la nuance qu'apporte Rieunier (2005) : l'autoformation n'est pas toujours un dispositif choisi par un travailleur qui exerce son autonomie; il peut s'agir d'un dispositif de formation utilisé par dépit en l'absence de ressources ou de soutien dans une organisation.

Outre par dépit, la motivation des travailleurs s'engager dans une autoformation serait de plusieurs ordres. En effet, Carré (2001) propose un modèle descriptif conçu à partir des travaux de Deci et Ryan. Son modèle comporte trois motifs d'ordre intrinsèque : *épistémique* (lié à la connaissance, au contenu lui-même), *socio-affectif* (en vue de bénéficier de contacts sociaux) et *hédonique* (pour le plaisir). De plus, sept motifs sont d'ordre extrinsèque : *économique* (tirer des avantages dont une promotion); *prescrit* (injonction d'autrui, pression de la conformité), *opérateur professionnel* (connaissances, habiletés, attitudes perçues nécessaires au travail), *opérateur personnel* (nécessaires à la réalisation d'activités hors du champ du travail), *identitaire* (nécessaires à une transformation, une reconnaissance, à l'image de soi, et *vocationnel* (logique d'orientation, de gestion de carrière ou de recherche d'emploi). De plus, puisque nous étudions l'autoformation au travail, retenons que Foucher (2000) a dégagé les caractéristiques individuelles et organisationnelles qui motivent l'autoformation comme stratégie de formation, soit : l'attitude de l'organisation et des responsables de formation, les besoins de formation suscités par les exigences de l'emploi ou sa complexité et la motivation et la capacité de l'individu dont son autonomie et certains traits de sa personnalité.

Pour ce qui est des besoins des personnes qui se forment elles-mêmes, Tremblay (1986) propose une typologie des concordances entre leurs besoins exprimés et les compétences qu'elles recherchent chez les intervenants vers qui elles se tournent pour obtenir du soutien. Par exemple, le besoin d'un travailleur d'acquérir des connaissances et des habiletés est susceptible d'être en partie comblé en demandant l'aide d'une personne qui maîtrise bien le domaine.

Outre les motifs, nous examinons les *stratégies d'apprentissage par soi-même* des sujets. Les stratégies d'apprentissage consistent en des opérations mises en œuvre pour faciliter l'acquisition de connaissances ou de compétences (Straka, 2000). Quant aux *stratégies d'apprentissage par soi-même*, Hrimech (2002) en dégage une quinzaine d'entrevues menées avec des travailleurs. Il les classe en stratégies sociales, cognitives et métacognitives. Les plus utilisées sont : la lecture, l'apprentissage par l'expérience ou par la pratique, l'essai et erreur, le coaching et le mentorat, la discussion et les échanges avec les collègues et les experts, Internet, et le modeling ou l'imitation des collègues plus expérimentés.

Par ailleurs, l'apprenant en situation d'autoformation doit posséder certaines compétences. Tremblay (1992) les a mises au jour. Ces compétences sont : adaptative (tolérer l'incertitude), sociale (établir un réseau de ressources), praxique (réfléchir sur et dans l'action) et métacognitive (se connaître comme apprenant).

Qu'en est-il des *compétences du futur enseignant* ? En vertu de la Loi sur l'instruction publique, le gouvernement québécois établit un régime pédagogique de l'éducation

préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire qui précise la nature et les objectifs des services éducatifs ainsi que leur cadre d'organisation (MÉQ, 2001). Les universités québécoises sont appelées à offrir un programme qui permet aux futurs maîtres d'acquérir les compétences professionnelles nécessaires à leur profession. Les 12 compétences visées par les baccalauréats en enseignement sont décrites dans le document ministériel (MÉQ, 2001). Il y a bien la compétence 11 « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». Or, l'examen du sens et des composantes reliées à ces compétences montre que la compétence à s'autoformer n'est pas nommément incluse. La capacité de renouvellement, d'analyse et de réflexion critique est présentée comme nécessaire à l'adaptation aux réalités changeantes du milieu social et professionnel et à l'évolution de la profession, mais y sont également indiquées des sources d'insatisfaction dont l'inefficacité de formules de perfectionnement dispersées dans le calendrier scolaire, sans suivi et sans relation avec la réalité. Bien qu'une évolution de la conception du perfectionnement du personnel enseignant cède la place à la prise en charge de la formation par les enseignants eux-mêmes, et que différents moyens soient donnés en exemple : bilan de compétences, échanges avec les collègues quant à la pertinence des choix pédagogiques et didactiques, l'analyse réflexive sur sa pratique, gardons à l'esprit que l'autoformation n'est pas nommément du nombre.

Pour ce qui est de la *préparation à la profession et le développement professionnel*, retenons les phases du développement professionnel de l'enseignant de Riopel (2006) et celles de Huberman (1989). Ce dernier décrit la survie, la découverte et la consolidation pédagogique. La survie est la période de tâtonnement où l'enseignant, souvent seul, développe des stratégies pour arriver à ses fins. La découverte est décrite par l'enthousiasme à débiter dans la profession et la fierté d'avoir sa propre classe, ses élèves, une certaine liberté d'action. La seconde étape aide à supporter la première. La profession est vue comme une source de défis à relever et un lieu d'épanouissement. Ces deux étapes s'inscrivent dans une même phase d'exploration à laquelle succède la phase de stabilisation ou de consolidation pédagogique où l'enseignant parvient à une affirmation plus grande face à ses collègues, une confiance accrue en lui et une meilleure habileté devant les situations plus complexes. Quant à Riopel (2006), elle présente les étapes du développement professionnel des enseignants sur un continuum de formation tout au long de la trajectoire professionnelle. Ces étapes sont : la formation antérieure, la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue. Nos travaux s'associent davantage aux deux dernières.

Puisqu'une proportion importante de nouveaux enseignants délaisse la profession dès les premières années et que l'Université prépare à la profession, *l'insertion professionnelle* est une préoccupation centrale dans nos travaux. L'insertion correspond à la période transitoire entre la formation initiale et la formation continue. L'entrée dans la profession marque le début de la construction de l'identité de l'enseignant et de son engagement dans la formation continue (Gervais, Lévesque, 2000).

L'accompagnement des novices, au moment de l'insertion, est pris en compte considérant que l'autoformation est parfois choisie par dépit. Dans cette recherche, *l'accompagnement* se définit comme une façon de soutenir et de mettre en exergue une personne pour qu'elle mette en œuvre le meilleur d'elle-même et atteigne les objectifs qu'elle s'est fixés (Boutinet, 2007). De plus, l'accompagnement en question poursuit une double visée d'autonomisation et de socialisation et s'effectue dans le cadre d'un rapport à autrui (Paul, 2004).

C'est au regard de ces concepts que cette recherche vise à explorer et à décrire les motifs, les objets et les stratégies d'autoformation et l'apport de l'autoformation dans l'insertion et le maintien durable dans la profession enseignante.

3. MÉTHODOLOGIE

Pour répondre à notre question, nous adoptons une méthode qualitative classique. En donnant la parole à des enseignants, nous souhaitons alimenter la réflexion sur la formation initiale qu'offre l'université et celle sur l'autoformation comme dispositif de formation continue. L'entrevue semi-dirigée est la méthode retenue pour recueillir le matériel recherché auprès des sujets. Un pré-test fut réalisé avec le schéma quicomporte 26 questions couvrant les trois dimensions étudiées. Une définition de l'autoformation était lue d'entrée de jeu : l'autoformation est considérée comme un approche dans laquelle une personne prend l'initiative, choisit de manière autonome ses buts et méthodes d'apprentissage et acquiert des connaissances en utilisant ses propres ressources et celles de son milieu. Les propos intégralement transcrits sont codés à l'aide d'une grille élaborée selon l'approche de réduction des données préconisée par Huberman et Miles (1991). Chaque énoncé porte la marque du sujet et du programme concerné. Ainsi, les sujets sont identifiés selon leur statut : novices (N), experts (E) ou déserteurs (D), homme ou femme (H ou F), selon leur âge, en retenant les deux derniers chiffres de l'année de naissance et selon le programme complété : préscolaire primaire (PP), secondaire (S) ou adaptation scolaire (AS).

Les entrevues de 60 à 90 minutes, réalisées une seule fois, se sont déroulées sur les lieux de travail des sujets ou à l'Université selon la préférence de chacun d'eux et à l'heure de leur choix. Malgré la petite taille de l'échantillon, dans le but de nuancer les résultats, chaque sujet a complété une fiche signalétique qui collige des informations nominales. La collecte s'est déroulée entre 2007 et 2009.

L'échantillon est de type intentionnel compte tenu des caractéristiques recherchées chez les participants. Puisque l'insertion peut demander jusqu'à cinq ans et que les abandons surviennent à l'intérieur de cette période, trois catégories de sujets ont été recherchés : *novices* (4 mois à 4 ans d'expérience); *expérimentés* (5 années ou plus); *déserteurs* (au moins 12 mois dans la profession avant d'abandonner).

Les données d'entrevue ont été examinées au regard des composantes des dimensions dégagées de la recension, soit : 1. La formation à la profession (défis et préparation universitaire), 2. L'accompagnement à l'insertion professionnelle (commissions scolaires et écoles) et, 3. Le recours à l'autoformation en emploi (motifs, objets et stratégies).

4. RÉSULTATS

L'échantillon comporte 28 enseignants diplômés majoritairement de l'Université du Québec en Outaouais, soit 5 hommes (H) et 23 femmes (F) dont l'âge varie entre 24 et 54 ans avec comme âge moyen 32 ans. Nous avons rencontré 14 novices, 9 expérimentés et 5 déserteurs qui enseignent ou ont enseigné en adaptation scolaire (N : 6), au secondaire (N : 7) ou au préscolaire-primaire (N : 15), et dont l'expérience oscille entre quatre mois et 23 ans. Les résultats sont exposés sous chacune des dimensions et illustrés d'extraits.

Dimension 1 : La formation à la profession

Cette dimension examine les défis en début de carrière et la préparation universitaire à la profession. Les défis que pose l'insertion, dégagés des données, sont de trois ordres : 1) pédagogique (gestion de classe (14/28), planification annuelle des contenus, approbation des contenus, des outils, du matériel, obtention d'un contrat d'enseignement, lourdeur de la tâche, répondre au besoin de chacun, intégrer les élèves en difficulté); 2) personnel (adaptation aux changements divers, relations interpersonnelles, faire sa place, solitude, confiance en soi, aller à l'essentiel); 3) administratif (fonctionnement de l'école, règlements, procédures, formulaires, plan d'intervention). Comme le souligne cette répondante : « Si tu n'as pas ta gestion de classe, tu ne feras pas long feu dans l'enseignement »(EF64AS). La profession enseignante est par ailleurs aux prises avec une complexification constante : « Aujourd'hui, quand je regarde les nouveaux enseignants, la gestion des différences, la différenciation pédagogique, ça représente un défi énorme au plan de l'intervention et au plan de l'évaluation» (EF55AS). Les quatre stages, que la majorité affirme avoir appréciés, permettent de se mesurer à la pratique enseignante : « Les stages, c'est la meilleure chose qu'on ne pouvait pas vivre » (NF85S). Les sujets, incluant les déserteurs, ont une perception plutôt positive de leur formation initiale à l'université, malgré le fait « qu'on ne soit jamais prêt à 100 % » (DF74S).

Dimension 2 : L'accompagnement à l'insertion professionnelle

L'accompagnement par les commissions scolaires semble défaillant à plusieurs égards. « La première chose qu'on m'a demandée en entrevue, c'est si j'étais autonome » (NH84PP). Bien que des rencontres d'information sur les services, des visites de bureaux, des documents généraux soient offerts aux novices, les répondants disent se rabattre, la plupart du temps, sur des personnes proches d'eux pour répondre à leurs besoins. « Je ne peux pas dire que mon insertion a été facile parce que pour faire ma place, il a fallu que je sois fort» (NH81PP). Les aidants spontanément identifiés sont, dans l'ordre : les collègues immédiats (24/28), la direction d'établissement, les proches, la secrétaire d'école, les orthopédagogues et les spécialistes. Par ailleurs, les sujets mentionnent plusieurs types de formations courtes reçues en emploi et qui portent, par exemple, sur : l'implantation de la réforme, la nouvelle grammaire, la différenciation pédagogique, la gestion de classe, les disciplines scolaires. Ces formations sont jugées de pertinence variable. La majorité des novices affirment que les thèmes reliés à la Réforme sont couverts par la formation universitaire et, fait intéressant, qu'ils sont parfois appelés à accompagner les enseignants expérimentés dans leur appropriation.

Dimension 3 : Le recours à l'autoformation

Le concept d'autoformation semblait nouveau pour les sujets. Une fois leur réaction colligée face au concept, nous leur en avons lu une définition. Il se dégage principalement des résultats que tous les sujets se disent confiants en leur capacité d'apprendre par eux-mêmes et qu'ils se considèrent apprenants à vie. « Je me considère comme un employé à temps complet, mais toujours en formation » (NH81PP). Pour ce qui est des motifs à s'autoformer, une pluralité se dégage des données dont le développement personnel et plusieurs facettes de la profession enseignante. Au regard du modèle de Carré (2001), les principaux motifs recueillis sont d'ordre *opérateur professionnel* (reliés au travail) et d'ordre *identitaire* (nécessaire à une transformation). Outre les motifs, les objets d'autoformation sont étroitement reliés aux motifs recueillis. Quant aux stratégies d'autoformation, elles sont variées et rejoignent en partie celles dégagées par Hrimech (2002).

En résumé, les motifs, les objets et les stratégies dégagés des données sont :

- Motifs d'ordre *opérateur professionnel* : « Je recoure à l'autoformation pour » : approfondir mes connaissances; être à jour dans les nouveautés; résoudre des problèmes; me perfectionner; donner le goût d'apprendre aux élèves; combler l'isolement.
- Motifs d'ordre *identitaire* : « Je recoure à l'autoformation pour » : être professionnel; avoir un sentiment de compétence; trouver des réponses à mes questions; améliorer mes relations interpersonnelles; me débrouiller, mieux me connaître.
- Objets d'autoformation relationnels : « Les apprentissages que je fais par moi-même portent sur » : les relations interpersonnelles avec les parents, les élèves; la relation d'aide à travers les intelligences multiples et l'intelligence émotionnelle.
- Objets d'autoformation professionnels : « Les apprentissages que je fais par moi-même portent sur » : les caractéristiques des élèves (styles d'apprentissage, problèmes particuliers, telles la dyspraxie, l'anorexie); la langue d'enseignement (lecture, écriture, grammaire, oral); la gestion de classe; l'évaluation des apprentissages; les disciplines enseignées; les TIC et la pédagogie différenciée.
- Stratégies d'autoformation : « Ma façon d'apprendre par moi-même consiste à » : lire incluant les ouvrages spécialisés, les manuels du maître; examiner le matériel didactique existant; consulter et échanger avec des personnes ressources (collègues, direction d'établissement, orthopédagogue, technicienne en éducation spécialisée, conseillers pédagogiques, psychologue scolaire, etc.); recourir aux TIC (courriel, Internet); participer à des formations variées (conférences, séminaires).

La majorité des sujets affirme tirer une grande satisfaction des apprentissages réalisés grâce à l'autoformation, qu'ils contribuent à hausser leur estime personnelle et leur sentiment de compétence. De plus, ils disent qu'apprendre par eux-mêmes favorise leur confiance en leur capacité à apprendre et à trouver des solutions appropriées. « C'est motivant quand on se prend en main. Ça alimente davantage ma soif d'apprendre » (EF70PP). Par ailleurs, il ressort que les apprentissages qu'ils font par eux-mêmes leur permettent de se conformer aux exigences mises à jour, de mieux ancrer leur apprentissage et d'éliminer des contraintes liées à la formation formelle puisque l'autoformation se fait à leur rythme.

La variété des motifs à recourir à l'autoformation et la nature des apprentissages que les enseignants réalisent par eux-mêmes montrent les facettes plurielles de la profession enseignante susceptibles d'être l'objet d'un apprentissage par soi-même. Or, l'autoformation demande du temps. Les sujets consacrent en moyenne deux heures par semaine à l'autoformation, principalement durant leurs temps libres au travail, mais également le soir ou les fins de semaine. Le temps est le principal obstacle à l'autoformation que mentionnent 17 sujets (sur 28), suivi par le manque de ressources matérielles et humaines, par le doute quant à la validité des informations repérées, l'isolement durant la démarche, le découragement, la fatigue, principalement après une journée à enseigner, et le contexte familial : « Le manque de temps... pour être capable de faire le tour de la question » (EF68AS). Le désir d'apprendre par soi-même est toutefois présent malgré les obstacles. Les moments, la durée et la fréquence de l'autoformation varient d'un sujet à l'autre et implique parfois des sacrifices : « je renonce à certains loisirs » (EF55AS).

La majorité affirme avoir été laissée à elle-même au moment de l'insertion dans la profession : « Personne n'est venu me voir... je suis allée chercher l'information par moi-même » (NF82PP). L'autoformation est vue comme une nécessité par les sujets.

Les savoirs acquis par soi-même contribuent à hausser la fierté ressentie et le sentiment d'être compétents à résoudre les problèmes rencontrés de façon autonome en recourant aux ressources appropriées.

5. DISCUSSION

Sans initiative personnelle ou le soutien de collègues expérimentés et généreux de leur temps, les nouveaux enseignants peinent à survivre à cette profession pour laquelle ils ont consacré quatre années de formation universitaire. Au regard des attentes envers la profession enseignante, et particulièrement depuis la réforme québécoise des programmes de formation où l'autonomie professionnelle des enseignants est affirmée (CSE, 2006), la formation des maîtres gagne à insister sur l'importance de la formation continue et sur le rôle de l'autoformation dans une carrière réussie.

Bien que la majorité (15/20) retire une grande satisfaction des apprentissages issus de l'autoformation, les motifs à s'autoformer, que déclarent les sujets nonobstant leur statut (novice, expérimenté ou déserteur), tel « être laissé à moi-même au moment de l'insertion », avivent la nécessité de maintenir ou d'initier des formules d'insertion professionnelle par les milieux scolaires. De plus, l'importance du recours aux collègues d'expérience comme stratégie d'autoformation encourage la contribution des enseignants expérimentés dans l'accompagnement de la relève.

Les sujets indiquent qu'ils auraient davantage appris durant leurs études si un usage plus fréquent était fait des dispositifs d'alternance entre la théorie et la pratique. Vue le caractère imprédictible des problèmes qui surviennent une fois en emploi, la formation universitaire peut insister sur une meilleure appropriation des sites spécialisés, des associations et des centres d'expertise et sur une meilleure connaissance des rôles, de l'expertise ou des caractéristiques des acteurs en présence dans les écoles en proposant des conférence midi ou des ateliers conviant les futurs maîtres et les acteurs de l'éducation. Somme toute, le partenariat avec les acteurs scolaires est à cultiver de manière à sensibiliser les enseignants expérimentés au référentiel qu'ils représentent pour les novices et à la résonance de l'accompagnement effectif des milieux sur le maintien durable dans la profession enseignante.

L'autoformation apparaît comme un dispositif de formation accessible à tous et jugé nécessaire à la survie dans la profession. L'autoformation peut être motivée par la complexité de la tâche (Foucher, 2000). Le recours unanime à l'autoformation par les sujets motive à développer, chez les futurs maîtres, les compétences qui caractérisent l'apprenant en situation d'autoformation telles celles décrites par Tremblay (1992). En outre, les résultats motivent à former les futurs maîtres pour qu'ils soient, outre qualifiés et informés, également aptes à l'autoformation, autrement dit : capables de diagnostiquer leurs besoins et d'établir leur plan de formation selon des modalités les plus choisies possibles.

La problématique de la reconnaissance des apprentissages autonomes n'a pas été soulevée par les sujets. Elle pourrait être discutée dans l'éventualité d'un consensus quant à la pertinence de l'autoformation comme dispositif de formation des enseignants. La tenue d'un registre individuel ou collectif des autoformations pourrait garder la trace des savoirs ainsi constitués.

Bien que les sujets ne fussent pas familiers avec le concept d'autoformation, ils décrivent des motifs, des objets et des stratégies d'autoformation qui comportent des exemples

d'autoformation appliquée à inclure à l'intérieur des cours préparatoires aux stages de manière à rendre conscient les motifs, les objets et les stratégies d'autoformation. À titre d'exemple, les stratégies d'autoformation dégagées encouragent l'implantation, par les milieux universitaire et scolaire, de lieux dédiés à l'échange et à l'entraide, approvisionnés d'ouvrages récents reliés à la pratique et d'un accès Internet aux sites et aux organisations concernés par la profession enseignante.

CONCLUSION

Bien que les répondants aient une perception généralement positive de leur formation initiale à l'université, plusieurs résultats sont transférables à l'intérieur de la formation universitaire. En effet, cette recherche procure des données originales sur les savoirs perçus nécessaires à la pratique enseignante aujourd'hui, sur les défis qui guettent les nouveaux enseignants et sur l'importance des relations professionnelles avec les collègues et la direction d'établissement. En effet, les défis que posent l'insertion et le maintien dans la carrière enseignante, dégagés des écrits, trouvent écho à l'intérieur des données recueillies. Les objets d'autoformation se rapprochent étroitement des défis rencontrés en début de carrière.

Les besoins d'apprentissage que les enseignants comblent par eux-mêmes une fois en emploi ne sauraient être tous prévus par l'université, vue leur caractère imprédictible. *De facto*, l'autoformation paraît comme un dispositif inévitable de formation continue des enseignants et pourrait constituer un important vecteur de maintien durable en emploi et de réussite professionnelle des enseignants aux prises avec de nouvelles conjonctures dont la multiplication des profils d'élèves.

Cette étude contribue à sa façon à la compréhension des stratégies de maintien dans la profession enseignante et motive la poursuite de travaux de recherche sur l'apport de l'autoformation dans une carrière réussie. La pratique enseignante comporte des difficultés et le sentiment d'autoefficacité permet de dépasser les embûches, les adversités et les frustrations (Bandura, 1997). Les bienfaits de l'autoformation ne font aucun doute. En effet, la majorité des participants affirment qu'apprendre par eux-mêmes hausse leur confiance en leur capacité à apprendre et à se débrouiller. Les bienfaits de l'autoformation se répercutent sur le sentiment de compétence des enseignants et leur motivation à apprendre pour répondre non seulement à leurs besoins de formation, mais également, et surtout, aux besoins des élèves et à leur réussite scolaire.

L'autoformation apparaît comme un dispositif inévitable de la formation continue des enseignants. Les motifs, les objets et les stratégies d'autoformation recueillis mettent au jour la volonté des enseignants à exercer la profession de manière responsable et professionnelle. Tous les enseignants rencontrés affirment recourir à l'autoformation par nécessité pour répondre à des besoins pressants de formation que suscite leur pratique. L'autoformation est un dispositif de formation continue qu'ils utilisent pour résoudre de multiples problèmes inhérents à l'entrée dans la profession. La capacité des nouveaux enseignants à demander de l'aide gagne à se conjuguer à la disponibilité des plus expérimentés à les soutenir.

Notons qu'outre l'autoformation pour apprendre, plusieurs sujets mentionnent être inscrits à l'Université pour y poursuivre des études supérieures à temps partiel. Un dispositif n'empêche pas l'autre pour un apprenant à vie.

RÉFÉRENCES

- BAILLAUQUÈS, S., BREUSE, É. (1993). *La première classe ou les débuts dans le métier*, Paris : ESF.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York : Freeman.
- BÉLAIR, L., LAVEAULT, D., LEBEL, C. (éd.) (2007). *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*, Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- BOUCHARD, P. (1994). *Pourquoi apprendre seul : les déterminants du choix éducatif chez des professionnels autodidactes*, Thèse en andragogie, Université de Montréal.
- BOUTINET, J.-P. (éd.) (2007). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*, Paris : PUF.
- BRATTON, J., MILLS, J.-H., PYRCH, T., SAWCHUK, P. (2004). *Workplace Learning. A Critical Introduction*, Ontario: Garamond Press Ltd.
- BRUGVIN, M. (2005). *Formations ouvertes et à distance. Développer des compétences à l'autoformation*, Paris : L'Harmattan.
- CARNET DU SAVOIR (2007). Le plus grand défi économique au Canada : favoriser l'apprentissage en milieu de travail. *Carnet du savoir* : www.ccl-cca.ca (Récupéré le 16 mars 2007).
- CARRÉ, Ph. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris :Dunod.
- CARRÉ, Ph. (éd.) (2001). *De la motivation à la formation*. Paris : L'Harmattan.
- CARRÉ, Ph., CHARBONNIER, O. (éd.) (2003). *Les apprentissages professionnels informels : rapport d'une recherche*, Paris : L'Harmattan.
- CARRÉ, Ph., A. MOISAN, A. (éd.) (2002). *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*, Paris : L'Harmattan.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2006). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.
- DEAUDELIN, C., BRODEUR, M., BRU, M. (2005). Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement, *Revue des sciences de l'éducation*, XXXI (1), p.177-185.
- DESGAGNÉ, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*, Sainte-Foy : PUQ.
- d'ORTUN, F. (2005). *Facteurs d'ordres psychologique, pédagogique et environnemental de persévérance de travailleuses en situation d'autoformation assistée*, Thèse doctorale à l'Université de Montréal.
- d'ORTUN, F., DOLBEC, A., SAVOIE-ZAJC, L. (2005). *La qualification professionnelle de la main-d'œuvre : des pratiques à géométrie variable*, rapport de recherche. Direction générale de la recherche, de l'évaluation et de la statistique, Québec : Emploi-Québec.
- d'ORTUN, F., PHARAND, J. (2004). État des lieux des pratiques d'insertion professionnelle des enseignants des commissions scolaires de l'Outaouais, rapport inédit, Outaouais : UQO.
- DUGAS, P. (2007). *Initiative individuelle de formation : dispositifs de formation et mesures de soutien dans divers pays*, Québec: Cahiers de l'Alliance de recherche universités-communautés (ARUC).
- FOUCHER, R. (2000). L'autoformation reliée au travail : jalons pour un état de la question, p.9-62. Dans : R. Foucher (éd.), *L'autoformation reliée au travail. Apports européens et nord-américains pour l'an 2000*, Montréal : Éditions Nouvelles.
- FOUCHER, R., HRIMECH, M. (éd.)(2000). *L'autoformation reliée au travail. Apports européens et nord-américains pour l'an 2000*, Montréal : Éditions Nouvelles.
- GERVAIS, C., LÉVESQUE, M. (2000). L'insertion professionnelle : une étape à réussir dans le processus de professionnalisation de l'enseignement, *Éducation Canada*, 40 (1), p.12.

- GOHIER, C. (éd.) (2007). Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés, Sainte-Foy : PUQ.
- GOHIER, C., ANADON, M., CHEVRIER, J. (2008). La dynamique de l'engagement chez des étudiantes en formation des maîtres analysée sous l'angle des états identitaires. *Revue canadienne de l'éducation*, 31 (4), p.813-835.
- GUYOT, J.L., MAINGUET, C., VAN HAEPEREN, B. (éd.) (2005). *La formation professionnelle continue. Enjeux sociétaux*, Belgique : De Boeck et Larcier.
- HRIMECH, M. (2002). Stratégies d'autoformation et apprentissage informel dans trois organisations modernes. Dans : Ph. Carré et A. Moisan (éd.), *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*, Paris : L'Harmattan, p.171-192.
- HRIMECH, M., BOUCHARD, P. (2007). Stratégies d'autoformation pour l'acquisition de compétences essentielles en milieu de travail. Dans : C. Ouellet et P. Bélanger (éd.), *Rapport final. Atelier 2006 sur les compétences essentielles*, Montréal : UQÀM-CIRDEP, p.44-57.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Paris : Delachaux et Niestlé.
- HUBERMAN, M.A., MILES, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles : De Boeck.
- KARDOS, M.S. (2004). Profession Culture and the Promise of Colleagues. Dans : S. Moore Johnson (éd.), *Finders and Keepers. Helping New Teachers Survive and Thrive in Our Schools*, San Fransciso : Jossey-Bass, p.139-165.
- LAMARRE, A.-M. (2003). *Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique*, Thèse de doctorat à l'Université de Montréal.
- LE MEUR, G. (1998). *Les nouveaux autodidactes. Néoautodidaxie et formation*, Québec : Presses de l'Université Laval.
- LESSARD, C., TARDIF, M. (2001). Le renouvellement de la profession enseignante : tendances, enjeux et défis des années 2000, *Éducation et Francophonie*, XXIX (1).
- LIVINGSTONE, D.W. (2002). *The Changing Nature of Work and Lifelong Learning in the New Economy: National and Case Study Perspectives*. NALL (The Research Network on New Approaches to Lifelong Learning), document no 1.
- LIVINGSTONE, D.W., RAYKOV, M. (2008). Workers' Power and Intentional Learning among Non-managerial Workers, *Relations industrielles / Industrial Relations*, 63(1) hiver, p.30-56.
- MARTINEAU, M., PRESSEAU, A. (2004). Considération sur le sentiment d'incompétence des nouveaux enseignants. Dans : *Actes du colloque. Pour une insertion réussie dans la profession enseignante*, Ville de Laval, p.88-89.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec : Gouvernement du Québec.
- MELLOUKI, M., C. GAUTHIER, C. (2005). Débutants en enseignements : quelles compétences? Comparaison entre Américaines et Québécois, Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- MUKAMURERA, J. (1998). *Études du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*, thèse de doctorat à l'Université Laval.
- PAUL, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris : L'harmattan.
- PERRENOUD, P., ALTET, M., LESSARD, C., PAQUAY, L. (éd.) (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Belgique : De Boeck.

- PHARAND, J. (2002). *L'enseignement au primaire : une profession sous le signe du changement; analyse des représentations de trois cohortes d'enseignants*, thèse de doctorat à l'Université de Montréal.
- PHARAND, J., BOUDREAULT, P. (2008). L'accompagnement des enseignants associés. Perceptions et besoins de stagiaires débutantes et finissantes. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec : PUQ. p 5-30.
- PINTE, G. (2007). L'adulte face à sa validation des acquis de l'expérience (VAE) : vers une reconstruction de temporalités atypiques. *Carriérologie*, 11 (1), p.77-88.
- PORTELANCE, L., MUKAMURERA, J., MARTINEAU, S., GERVAIS, C. (2008). *Insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, Québec : PUL.
- RIEUNIER, A. (2005). Autoformation, formation individualisée, formation personnalisée. Dans : R. Ouaknine (éd.), *Formation des adultes et individualisation. Ingénierie, travail pédagogique et expérimentations*, France : Groupements d'Établissements de l'Éducation Nationale chargés de la formation continue des adultes (GRETA), p.111-123.
- RIOPEL, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*, Sainte-Foy : Les presses de l'Université Laval.
- STRAKA, G. (éd.) (2000). *Conceptions of Self-Directed Learning*, Learning Organized Self-directed Research Group (LOS), Berlin: Waxmann.
- TREMBLAY, N.A., ENEAU, J. (2006). Sujet(s), société(s) et autoformation : regards croisés du Québec et de France. Dans : N. Lavielle (éd.). Dossier. L'autoformation : actualité et perspectives, *Éducation permanente*, 168, p.75-88.
- TREMBLAY, N.A. (2003). *L'autoformation : pour apprendre autrement*, Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- TREMBLAY, N.A. (1992). Les quatre compétences de l'autoformation, *Revue des sciences de l'éducation*, 39 (1-2).
- TREMBLAY, N.A. (1986). *Apprendre en situation d'autodidaxie. Une étude des besoins des apprenants et des compétences des intervenants*, Montréal : Presses de l'Université de Montréal.