

# SE FORMER A L'ENSEIGNEMENT EN ALTERNANCE EDUCATIVE VIRTUELLE : LA SITUATION DES ENSEIGNANTS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE A L'UQAR

---

*Frédéric DESCHENAUX,  
professeur en sociologie de l'éducation,  
Université du Québec à Rimouski*

*Chantal ROUSSEL,  
professeure en psychopédagogie de l'enseignement professionnel,  
Université du Québec à Rimouski*

*Marie ALEXANDRE,  
professeure en psychopédagogie de l'enseignement professionnel,  
Université du Québec à Rimouski*

## INTRODUCTION

---

■ Après avoir esquissé quelques repères contextuels afin d'orienter le lecteur plus ou moins familier avec la formation des enseignants de la formation professionnelle au secondaire (FP) au Québec, l'article aborde la prégnance de l'alternance éducative dans ce champ de recherche. En raison des contraintes liées à la transition vers leur nouveau métier, les enseignants de la formation professionnelle vivent nécessairement une constante alternance entre la formation universitaire et la pratique. Ils enseignent leur spécialité tout en se formant à l'enseignement. Les stages d'enseignement intégrés au curriculum deviennent entre autres, dans ce contexte, une occasion pour l'université de valider l'acquisition des savoirs et des compétences professionnels développés dans le cadre de leur pratique quotidienne et de leur formation universitaire.

Une fois ce contexte esquissé, nous présentons quelques repères conceptuels à propos de l'alternance éducative. Ce texte s'attarde ensuite sur le programme de Baccalauréat en Enseignement Professionnel (BEP) offert à l'Université du Québec à Rimouski

(UQAR), puisqu'il présente la particularité d'être dispensé entièrement en ligne. Cet article vise à décrire les incidences de cette modalité de formation sur les différentes dimensions de l'alternance éducative que sont l'espace, le temps, les ressources, les relations et les modalités pédagogiques. La nécessité d'offrir la formation sur un vaste territoire a bouleversé une forme plus traditionnelle d'alternance éducative que l'on connaissait jusqu'ici dans les programmes universitaires.

## LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DANS LE SYSTEME SCOLAIRE QUEBECOIS

---

La volonté de former le personnel enseignant de la FP ne date pas d'hier. Il y a près de cinquante ans, soit en 1962, cette idée avait été avancée dans le rapport Tremblay. On peut d'ailleurs y lire :

*"Il faudra aussi que les futurs professeurs de l'enseignement technique et professionnel apprennent leur métier de professeurs, par une formation à la fois technique et pédagogique spécialement orientée en fonction des exigences de l'enseignement professionnel, quel que soit leur milieu d'origine, qu'ils viennent de l'industrie, de l'enseignement technique lui-même ou encore des universités."*

(Tremblay, 1962, p. 6)

En fait, la formation universitaire des enseignants de la FP est dispensée depuis les années 1960 et prenait généralement la forme d'un certificat de trente crédits (dix cours) (Gagnon, Mazalon et Rousseau, 2010 ; Roussel et Deschenaux, 2010). Depuis 2003, un baccalauréat d'enseignement de cent vingt crédits a été implanté et s'organise, tout comme la formation des enseignants du primaire et du secondaire, autour de douze compétences. Il s'agit d'une exigence ministérielle inscrite dans un document intitulé *La formation à l'enseignement professionnel, les orientations, les compétences professionnelles* qui stipule que la formation des maîtres doit permettre "d'articuler ensemble, dans le même temps et non dans des processus de formation séparés, la formation aux savoirs et la formation aux savoir-faire dans le contexte réel de l'action" (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Cette prescription ministérielle qui place la formation pratique à l'avant-plan enracine la formation des maîtres dans une alternance intégrative (Malglaive, 1994). Le cursus se décline en deux principaux volets répondant ainsi aux caractéristiques de l'enseignement dans ce secteur : une formation psychopédagogique (incluant la formation pratique), complétée par une formation disciplinaire.

Des changements dans les programmes de formation des maîtres du primaire et du secondaire ont marqué le tournant vers l'alternance éducative au cours des années

1990. En effet, une refonte des programmes fait en sorte que la formation des enseignants passe de trois à quatre années, intégrant une année complète de formation en milieu de pratique dans le curriculum, scindée en différents stages. Cette prescription ministérielle a permis d'officialiser la place de la formation pratique dans la formation des maîtres en instaurant une forme d'alternance éducative entre l'université et les milieux de pratique. A l'instar de Portelance et Van Nieuwenhoven, nous estimons qu'une

*"formation universitaire à visée professionnalisante, comme la formation à l'enseignement, requiert l'alternance des lieux de formation. Les dispositifs de formation permettent en effet aux étudiants de réaliser des apprentissages à la fois dans un cadre universitaire et dans un milieu de pratique."*

(2010, p. 1)

Donc, l'implantation du programme de 120 crédits en enseignement professionnel a permis d'uniformiser la formation des maîtres, peu importe l'ordre d'enseignement où ils œuvrent (préscolaire, primaire, secondaire et formation professionnelle), tel que le préconisait le Rapport Parent en 1964 (!). Cependant, il faut noter que dans les programmes du primaire ou du secondaire, les étudiants sont en cheminement scolaire continu et se forment à leur première carrière. Pour eux, l'alternance éducative est progressive et discontinue au cours des quatre années du programme, passant de quelques heures d'observation en classe en première année à quatre mois de prise en charge complète à la fin du cursus.

En Formation Professionnelle (FP), le portrait est tout autre. L'urgence qui caractérise l'arrivée dans l'enseignement peut faire en sorte que ces recrues travaillent dans leur domaine le vendredi, puis font leurs débuts devant une classe le lundi matin suivant (Deschenaux, Roussel, 2010a). Lors des premiers mois d'embauche, ces enseignants sont alors contraints de s'inscrire en formation universitaire afin d'obtenir, puis de conserver leur contrat. Ces circonstances particulières placent invariablement ces enseignants en situation d'alternance éducative continue, puisqu'ils sont en formation universitaire simultanément à leur travail en enseignement. L'alternance éducative est donc, à cause de ces conditions particulières d'embauche et de pratique, vécue très différemment de leurs collègues du primaire et du secondaire. Alors que la prise en charge de la classe s'effectue pour ces derniers en fin de quatrième année universitaire, les enseignants de la FP la vivent dès leurs premiers instants dans la carrière, avec tous les écueils associés à une telle transition.

De la grande diversité des programmes en formation professionnelle au secondaire (cent soixante-sept programmes) résulte une aussi grande diversité de parcours professionnels pour les enseignants qui y œuvrent. En effet, l'accès à la carrière

enseignante s'inscrit pour eux dans le cadre d'une trajectoire professionnelle déjà amorcée depuis plus ou moins longtemps, selon les individus. Détenant majoritairement un emploi stable dans leur domaine, ils ont accepté de bifurquer vers l'enseignement, même s'ils devaient reprendre une à une les étapes de l'insertion professionnelle, ce qui rime avec une formation obligatoire et, bien souvent, la précarité d'emploi. Les travaux sur cette transition (Balleux, 2006 ; Deschenaux et Roussel, 2008, 2010 a, 2010 b) confirment que leur expérience de métier constitue le socle de cette bifurcation professionnelle, voire le catalyseur de leurs conceptions de l'enseignement (Deschenaux et Roussel, 2011). Aussi, bien que l'enseignement apparaisse de manière inopinée dans leur parcours, il n'en demeure pas moins que cette bifurcation est volontaire, malgré toutes les incidences que cette décision peut avoir sur leur vie professionnelle et personnelle (Deschenaux et Roussel, 2010 b).

Les éléments singuliers de ce contexte peuvent expliquer en grande partie l'intérêt de la recherche sur la FP au Québec à l'endroit du concept d'alternance éducative.

## **L'ALTERNANCE AU CŒUR DE LA RECHERCHE SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC**

---

Au Québec, la FP fait de plus en plus fréquemment l'objet d'écrits scientifiques. Deschenaux et Roussel (2011) ont montré ailleurs qu'il est possible d'observer trois objets relativement distincts dans les publications sur ce thème. On trouve d'une part plusieurs travaux, un peu moins récents, qui s'affairent à décrire cette filière d'études, particulièrement du point de vue de son évolution historique. D'autre part, ces dernières années, on remarque une concentration plus importante de travaux sur la transition vécue par les enseignants entre la pratique de leur métier et son enseignement. Finalement, des écrits touchent différentes formes d'alternance vécue, non pas chez les enseignants, mais chez les élèves inscrits dans différents parcours de formation professionnelle.

L'alternance éducative se situe au cœur même de la recherche sur la formation professionnelle au Québec, puisque cet objet retient l'attention des chercheurs depuis un certain nombre d'années. Certes plus directement du côté des élèves, tandis que du côté des enseignants, cet objet a plutôt été traité en filigrane. En effet, les travaux portant sur les enseignants ont surtout eu trait à la transition qu'ils vivent, sans nécessairement expliciter que cette réalité peut également correspondre à une alternance éducative.

## QUELQUES REPERES CONCEPTUELS

L'alternance éducative est à la fois une approche pédagogique et un mode d'organisation de la formation, qui allie des périodes de formations en établissements scolaires et des périodes de stages en milieu de travail.

Que ce soit en formation à l'enseignement ou dans d'autres types de formation, l'alternance se structure autour de cinq dimensions que sont l'espace, le temps, les ressources, les relations et les modalités pédagogiques (Mazalon et Landry, 1998). Ces dimensions seront reprises dans la présentation du modèle de formation retenu pour cet article puisqu'elles permettent de bien articuler les divers paramètres de l'alternance, tout en les arrimant à la réalité de la formation en ligne. Quel qu'il soit, le modèle d'alternance privilégié doit permettre à l'étudiant "d'avoir une expérience de référence qu'il peut analyser pour donner un sens à ses apprentissages et définir les connaissances à acquérir à l'intérieur de son projet personnel en formation en cohérence avec un projet professionnel" (Mazalon et Léger, 2003, p. 46).

## OBJECTIF DE L'ARTICLE

---

Six universités dispensent le Baccalauréat en Enseignement Professionnel (BEP) où près de 5500 étudiants évoluent dans ces programmes. Pour tenir compte de la situation particulière de ces étudiants, les universités offrent le programme selon des modalités diversifiées. Certaines optent pour des activités selon des horaires diversifiés en soirée, d'autres la fin de semaine. L'Université du Québec à Rimouski (UQAR) se distingue en offrant son programme en ligne, contribuant à l'éclatement du cadre horaire. C'est ce modèle qui retiendra ici notre attention.

Dans un article récent, Gagnon, Mazalon et Rousseau (2010) présentent le modèle ayant conduit à l'élaboration du BEP de l'Université de Sherbrooke et posent la question suivante : "comment développer un programme de baccalauréat en enseignement professionnel basé sur l'ingénierie de l'alternance qui réponde à la fois aux besoins et aux réalités des étudiants, ainsi qu'aux exigences ministérielles en regard du développement des compétences en enseignement ?" (p. 24).

Cette question est assurément pertinente. Puisque leur texte répond bien à cette question et que les particularités du modèle de formation universitaire en enseignement professionnel sont en grande partie prescrites par l'Etat, nous n'abordons pas ici tous les éléments de leur question. L'attention sera plutôt tournée

vers l'alternance éducative au regard de la caractéristique distinctive de la modalité de formation du programme de BEP à l'UQAR : la formation à distance en ligne.

Avant tout, il convient de distinguer le ou les médias utilisés, par rapport au dispositif de formation. La Formation A Distance (FAD) implique que l'enseignement et l'apprentissage se déroulent en dehors d'une situation présentielle, représentative d'une dispersion géographique ou d'une organisation temporelle différente de ce que l'on connaît habituellement (Anna, 2009). Elle "recouvre donc plusieurs modalités (cours par correspondance, apprentissage en ligne)" (Loisier, 2011, p. 10). A l'UQAR, l'enseignement à distance se réalise en ligne à l'aide d'une plateforme de gestion de cours qui représente le média privilégié rejoignant les étudiants dans le cadre de la situation éducative virtuelle.

Dans le contexte de formation en ligne au baccalauréat en enseignement professionnel à l'UQAR, cet article vise à décrire les incidences de cette modalité de formation sur les différentes dimensions de l'alternance éducative que sont l'espace et le temps, les ressources, les relations et les modalités pédagogiques.

## UNE ALTERNANCE EN MODE VIRTUEL

---

Dès l'implantation du programme à l'UQAR à l'automne 2003, l'enseignement à distance s'impose comme une modalité incontournable. En effet, le territoire desservi par notre institution est immense, s'étendant de Lévis (en face de Québec, sur la Rive-Sud du fleuve Saint-Laurent) jusqu'à Gaspé (sur la côte de la péninsule gaspésienne) sur près de 600 kilomètres, soit l'équivalent de la distance séparant Paris de Marseille !

Examinons maintenant les incidences à différents égards de ce que l'on pourrait appeler l'alternance en mode virtuel.

### L'ESPACE ET LE TEMPS

A l'UQAR, dans les premières années d'implantation du programme, l'effectif étudiant se concentrait davantage autour des deux campus de l'UQAR, à Rimouski et à Lévis. En conséquence, il était possible de tenir une ou deux rencontres avec les étudiants, en complément de l'enseignement à distance. Avec le temps, l'effectif a considérablement augmenté (passant de 85 étudiants en 2004 à près de 750 en 2010) et s'est géographiquement diversifié, complexifiant d'autant la tenue de rencontres. Le programme est donc devenu entièrement dispensé en ligne (mis à part les stages),

réaménageant encore davantage les caractéristiques d'espace et de temps de formation. En fait, chaque étudiant décide du lieu et du temps qui lui semblent les plus propices à la réalisation de ses activités d'apprentissage, toujours en ayant en tête les exigences du cadre universitaire découpé en sessions.

Les étudiants inscrits à notre programme virtuel sont des personnes ayant exercé un métier avant de l'enseigner ou exerçant toujours dans l'industrie, en concomitance avec leur travail d'enseignant. Ces personnes sont donc aux prises avec diverses contraintes d'ordre professionnel, sans compter les obligations personnelles ou familiales avec lesquelles elles doivent constamment jongler. Aux dires de plusieurs auteurs, la formation en ligne représente un modèle tout indiqué pour les adultes en formation (Manderscheid, 2007 ; Marchand et Loisier, 2003) qui recherchent souvent des solutions à la carte (Sauvé, Villardier et Prost, 2008). Or, la souplesse qui caractérise cette modalité de formation suscite à la fois curiosité et engouement. L'accessibilité à la classe virtuelle permet l'aménagement, à géométrie variable, d'un modèle de formation respectant la singularité de l'effectif étudiant. La formation est disponible partout, pour tous, en tout temps.

Les dimensions d'espace et de temps prennent donc une connotation bien particulière lorsqu'une formation se voit dispensée en ligne. Pour plusieurs apprenants, la modalité en ligne représente une économie considérable de temps puisque les déplacements vers l'établissement d'enseignement deviennent quasi inexistantes. Cette dimension correspond bien à ce que Depover et Marchand (2002), ainsi que Manderscheid (2007) soutiennent lorsqu'ils déclarent que cette modalité contribue à l'élimination de nombreuses contraintes. A l'UQAR, nous avons d'ailleurs remarqué que ce nouvel espace de formation virtuel permet aux étudiants de "transporter" leur cours dans différents lieux. Certains étudiants privilégient de "se brancher" à la maison, alors que d'autres choisissent la salle des enseignants dans leur centre de formation. D'autres encore optent pour un ordinateur portable, qu'ils transportent partout où ils se déplacent. Ce qui compte, c'est l'accès au support informatique permettant de la mise en ligne de l'étudiant à son cours.

Concrètement, lorsque l'apprentissage se déroule sur le lieu de travail, les étudiants (qui sont aussi enseignants) peuvent profiter d'une disponibilité offerte par une période de planification de leur enseignement pour naviguer dans les forums de discussion. S'ils optent pour que les apprentissages se déroulent à la maison, les étudiants peuvent se lever tôt (ou se coucher tard !) pour lire ou relire des discussions récentes ou non, ou encore pour prendre connaissance de la correction d'un travail effectuée par le formateur universitaire. Ce contexte virtuel représente ce que Dridi et Chouinard (2003) qualifient de "savoir à domicile".

Cette incorporation de l'espace de formation à l'espace habituel de vie (travail, maison) a sans doute un impact sur le concept même d'alternance éducative, car l'activité d'apprentissage se voit davantage intégrée (Marchand et Loisier, 2003) à l'activité professionnelle. La dimension intégrative se voit sollicitée, car l'étudiant a constamment accès à une foule d'informations relative à la pratique de l'enseignement, en provenance de son cours universitaire, dans différents lieux, dès qu'il a accès à de l'équipement informatique. L'étudiant acquiert le "réflexe" de consulter les sources disponibles sur le Web et, ce faisant, développe l'une des compétences essentielles de l'enseignant : celle d'utiliser les TICs.

## LES RESSOURCES

Afin de faciliter la gestion des activités pédagogiques en ligne, l'UQAR utilise la plateforme technopédagogique *Claroline*. Contraction de l'expression "*Classroom on line*", *Claroline*<sup>1</sup> est offerte en libre accès à partir du site web de l'université (Docq, Lebrun et Smidts, 2008). L'utilisation de cette plateforme en ligne favorise donc l'accès à une nouvelle forme d'alternance éducative, pouvant être qualifiée d'alternance en mode virtuel.

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que les ressources sont indispensables à la qualité de la formation (Gagnon, Mazalon et Rousseau, 2010), qu'elle soit offerte virtuellement ou selon d'autres modalités. En ce qui concerne la formation en ligne, elle revêt un caractère particulier. Son organisation et sa structure sont essentielles, car ces éléments peuvent contribuer positivement ou tout simplement nuire à l'apprentissage.

A l'UQAR, chaque cours du programme de baccalauréat se retrouve sous la supervision d'un professeur ou d'un chargé de cours responsable de l'animation pédagogique durant la session. Les étudiants s'inscrivent à leurs cours qui se déroulent conformément au calendrier universitaire, c'est-à-dire sur une période de 15 semaines, trois trimestres par année. Chaque étudiant bénéficie d'un accès protégé par mot de passe à *Claroline* et ne peut entrer que dans les classes auxquelles il est inscrit. L'étudiant sélectionne le nombre de cours qu'il désire suivre en fonction de sa disponibilité et de la logique de son cheminement. Le rythme le plus couramment rencontré dans le programme s'effectue selon une fréquence de deux cours annuellement.

---

<sup>1</sup> *Claroline* est une plate-forme ouverte de formation à distance et de travail collaboratif qui permet la création d'espaces de cours en ligne et la gestion d'activités de formation. [en ligne] (s.d.) <http://www.claroline.net/>

Afin de favoriser l'alternance éducative, plusieurs ressources de l'environnement virtuel s'apparentent au fonctionnement d'une classe réelle. L'étudiant peut donc être en mesure de créer plusieurs liens entre sa réalité d'enseignement en centre de formation professionnelle et sa réalité d'apprentissage en situation virtuelle. Une fois arrivé dans le portail réservé à son cours, l'étudiant y trouve, entre autres, un tableau d'affichage où sont publiées les informations récentes pertinentes, un dépôt de documents où ils accèdent au plan de cours ainsi qu'aux consignes des travaux à réaliser. Il y a également un dépôt de travaux, un outil de suivi des corrections, de même que plusieurs forums de discussion correspondant aux thèmes ou modules du cours. Des éléments de contenu peuvent aussi se retrouver sous différentes formes : textes numérisés, cahier de cheminement produit par le formateur, capsules d'enseignement audio ou vidéo, enregistrements vidéo de ressources (contexte de travail, contenu d'actualité, etc.).

En relation avec le métier d'enseignant, plusieurs ressources virtuelles (sites Internet, capsule vidéo, laboratoire virtuel, etc.) sont rendues disponibles aux étudiants. Il leur est alors possible de consulter une variété de documentation didactique ou pédagogique qui leur sert dès le début de leur formation et tout au long de leur travail d'enseignant. Dans ce contexte de formation, chaque étudiant peut, selon le temps, le lieu et la disponibilité dont il dispose, utiliser ou réutiliser les outils mis à sa disposition à partir de *Claroline*. L'instrumentation offerte sur la plateforme de cours, de même que les échanges suscités sur les forums, peuvent donc être consultés à une ou plusieurs reprises, au rythme de construction des apprentissages de chacun. Tous ces éléments combinés constituent alors une plus-value en regard de l'autonomie développée en fonction du mode virtuel d'alternance.

## LES RELATIONS

En regard des aspects relationnels, les professeurs sont toujours joignables par téléphone, ou par courriel, facilités que l'on pourrait comparer à une rencontre au bureau. Grâce à ces moyens de communication, la confidentialité des échanges peut être préservée. Cette possibilité se doit d'ailleurs d'être signalée aux étudiants dès le début de la formation en ligne.

Les échanges en ligne, à l'aide des forums de discussion ou de la communauté de pratique (devant toute la classe) sont toujours valorisés, renforçant le caractère virtuel, interactif, et co-constructif du programme. Cette interaction "en continu" (Galichet, 2007) doit d'ailleurs être placée au cœur du dispositif de formation. L'importance de l'encadrement donné aux étudiants, la disponibilité de l'enseignant font foi de la

motivation et de l'intérêt qu'ils manifestent tout au long de leur cours. Ainsi, l'étudiant a de meilleures chances que le caractère intégré de l'alternance puisse être atteint.

A titre d'exemple, un professeur peut demander à chacun de ses étudiants de se présenter dans une classe, il est possible de faire de même avec le forum de discussion. Les étudiants sont avisés de leur obligation d'aller se présenter sur le forum au début du cours. Souvent, cette activité sert à "briser la glace", comme dans une salle de classe. Les étudiants prennent alors conscience qu'ils ne sont pas tout à fait seuls devant leur écran et que, dans bien des cas, d'autres étudiants enseignent le même programme dans une autre ville. Il est même possible de planifier des travaux en équipe par le biais de *Claroline*. Tous les outils sont disponibles afin de favoriser les échanges et la collaboration entre les apprenants.

Bref, dans un tel dispositif, la qualité du tutorat, mettant à l'avant-plan les échanges, la coopération et la collaboration, deviennent pour Dumont (2007) des caractéristiques essentielles d'une formation en ligne de qualité.

## LES MODALITES PEDAGOGIQUES

Plusieurs caractéristiques inhérentes aux modalités virtuelles contribuent à renforcer et à nourrir les visées de l'alternance éducative, renouvelant les rapports aux savoirs produits dans l'exercice de la pratique enseignante et des savoirs scolaires. Notamment, la présence de la classe virtuelle en milieu de travail devient l'espace d'apprentissage formel des savoirs enseignants. En effet, tout en respectant la contractualisation de deux systèmes (université/milieu de travail), la structure fonctionnelle du mode virtuel en ouvrant la voie à une médiation en continu semble répondre, en partie, au problème complexe de la construction de rapports "[...] entre deux milieux culturellement différents dont la logique diverge *a priori*" (Mazalon et Landry, 1998, p. 105). La construction du processus didactique (Alexandre, 2010) est constamment soumise à la complexité des situations de travail de la pratique enseignante à laquelle l'étudiant est confronté. De plus, la participation obligatoire à la communauté de pratique dans un cours revêt autant un caractère didactique que professionnel. La classe virtuelle, caractérisée par le mode asynchrone, fait en sorte que toute prise de parole étudiante se réalise à l'écrit, favorisant autant la pensée réflexive que l'usage de la langue d'enseignement. Elle permet, par surcroît, de donner un sens et d'ancrer ces nouveaux savoirs à son expérience enseignante, puisque l'étudiant peut employer tout le temps nécessaire à sa réflexion et à sa rédaction. Ainsi libérée de ses contraintes d'espace et de temps, cette alternance éducative singulière prend tout son sens et toute sa puissance dans la proximité virtuelle

permettant la rencontre d'univers de savoirs traditionnellement présents en des lieux distincts. Au final, cette modalité génère simultanément des apprentissages durables qui sont directement réinvestis dans la complexité de la pratique enseignante.

## CONCLUSION

---

La vaste majorité des enseignants de la FP sont déjà en exercice au moment de débiter leur formation universitaire, et ce, peu importe l'établissement universitaire choisi. S'installe alors nécessairement une forme d'alternance éducative, puisque ces étudiants peuvent quotidiennement mettre à l'essai, dans la pratique enseignante, les contenus abordés dans leur formation.

L'alternance vécue par ces enseignants prend différentes formes, variant selon l'établissement universitaire choisi. Certains optent pour des cours en soirée, d'autres les fins de semaine. Les étudiants de l'UQAR suivent une formation en ligne, faisant en sorte que l'alternance vécue prenne une tournure virtuelle.

Il est possible de retenir de l'expérience réalisée à Rimouski que la formation virtuelle d'enseignants de la FP permet une alternance éducative aux dimensions singulières, puisque le mode virtuel permet d'aménager la configuration de l'alternance. En fait, toutes les dimensions que sont l'espace, le temps, les ressources, les relations et les modalités pédagogiques sont vécues différemment en mode virtuel. Certes, l'essence même de la formation à l'enseignement est inchangée, mais tout le contexte est différent. On tend davantage vers la simultanéité de l'apprentissage et de la pratique qu'à une forme d'alternance entre ces deux moments du processus de formation. Par ailleurs, la formation pratique intégrée dans les programmes de formation des maîtres prend ici une tout autre signification, puisque ces enseignants sont quotidiennement en prise en charge totale de leur classe. Dans un tel contexte, le stage est plutôt une occasion pour l'université de valider les compétences acquises dans ce contexte d'alternance virtuelle continue.

En somme, il convient de rappeler que ces enseignants de la FP sont dans une situation très particulière de formation initiale à l'enseignement. Compte tenu de ces conditions chargées de contraintes, la formation universitaire obligatoire en enseignement doit être souple, sans pour autant négliger la qualité afin que ces enseignants puissent être à la hauteur de l'important mandat social qui leur est confié.

## BIBLIOGRAPHIE

Alexandre, M. (2010). *La conception d'un laboratoire d'observation virtuel de la pratique enseignante en formation professionnelle : une modélisation du processus didactique*. Actes du XXVI<sup>e</sup> congrès de l'Association Internationale de la pédagogie Universitaire. Rabat, Maroc.

Anna (2009). Qu'est-ce que la Foad ? [en ligne] consulté le 10/06/2011 <http://www.supportsfoad.com/index.php/articles-foad/34-fondamentaux/47-quest-ce-que-la-foad>

Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(1), 29-48.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec, Canada : Commission royale d'enquête sur l'enseignement.

Depover, P. & Marchand, L. (2002). *E-Learning et formation des adultes en contexte professionnel*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Deschenaux, F. & Roussel, C. (2008). L'accès à la carrière enseignante en formation professionnelle au secondaire : le choix d'un espace professionnel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 11(1), 1-16.

Deschenaux, F. & Roussel, C. (2010a). De la pratique à l'enseignement d'un métier : l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel. *Education et Francophonie*, 38(1), 92-108.

Deschenaux, F. & Roussel, C. (2010b). De la pratique à l'enseignement d'un métier en formation professionnelle au Québec : Un passage volontaire. *Pensée plurielle*, 23(2), 131-142.

Deschenaux, F. & Roussel, C. (2011). L'expérience de métier : le catalyseur des conceptions de l'enseignement en formation professionnelle au Québec. *Recherches en éducation*, 11, 15-26.

Docq, F. ; Lebrun, M. ; Smidts, D. (2008). A la recherche des effets d'une plate-forme d'enseignement/apprentissage en ligne sur les pratiques pédagogiques d'une université : premières approches. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 5(1), 45-57.

Dridi, H. & Chouinard, R. (2003). La transformation de l'université : vers une université virtuelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(2), 439-458.

Dumont, C. (2007). Les relations enseignants-enseignés : les aspects psychoaffectifs. In

Manderscheid J.C., Jeunesse C. (eds.) *L'enseignement en ligne. A l'université et dans les formations professionnelles. Pourquoi ? Comment ?* (p. 57-90). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Gagnon, C. ; Mazalon, E. ; Rousseau, A. (2010). Fondements et pratiques de l'alternance en formation à l'enseignement professionnel : quelques données de recherche autour de l'élaboration et de la mise en œuvre à l'Université de Sherbrooke. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 21-41.

Galichet, F. (2007). Concepts de base pour l'enseignement en ligne. Vers une approche constructiviste de la formation à distance. In Manderscheid J.C., Jeunesse C. (eds.) *L'enseignement en ligne. A l'université et dans les formations professionnelles. Pourquoi ? Comment ?* (p. 23-53). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Loisier, J. (2011). Les nouveaux outils d'apprentissage encouragent-ils réellement la performance et la réussite des étudiants en Fad ? *Le Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD)*. [en ligne]

[http://www.refad.ca/recherche/TIC/TIC\\_et\\_reussite\\_des\\_etudiants.pdf](http://www.refad.ca/recherche/TIC/TIC_et_reussite_des_etudiants.pdf)

Malglaive, G. (1994). Alternance et compétences. *Cahiers pédagogiques*, 320.

Manderscheid, J.C. (2007). Introduction. In Manderscheid J.C., Jeunesse C. (eds.) *L'enseignement en ligne. A l'université et dans les formations professionnelles. Pourquoi ? Comment ?* (p. 13-20). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Marchand, L. & Loisier, J. (2003). L'université et l'apprentissage en ligne, menace ou opportunité. *Revue des sciences de l'éducation*. 29(2), 415-437.

Mazalon, E. & Landry, C. (1998). L'alternance au Québec, une idée ancienne pour de nouvelles pratiques de formation. *Cahiers de la recherche en éducation*, 5(1), 93-116.

Mazalon, E. & Léger, C. (2003). L'alternance en formation des maîtres : une praxis pédagogique soutenue par le projet personnel de formation. In Boutin G. (ed.) *La formation des enseignants en question : modalité, entrée dans le métier et dimensions critiques*. (p. 35-53). Montréal, Canada : Editions Nouvelles.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement professionnel : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Canada : Ministère de l'éducation.

Portelance, L. & Van Nieuwenhoven, C. (2010). Fondements théoriques et méthodologies des conduites de recherche portant sur la formation professionnelle en alternance. *Éducation et Francophonie*, 38(2), 1-6.

Roussel, C. & Deschenaux, F. (2010). La reconnaissance des diplômes de la formation professionnelle au Québec : de la naissance à l'équilibre. *Formation et profession, numéro de décembre*, 17-20.

Sauvé, L. ; Villardier, L. ; Prost, W. (2008). Une formation mixte (synchrone et asynchrone) offerte en ligne pour le développement des compétences des enseignants dans leur milieu de travail : étude de cas. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 5(3), 66-69.

Tremblay, A. (1962). *Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel. t. 1*. Québec, Canada : Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel.