



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Comment favoriser la progression des stagiaires?

Actes du 6^e Colloque de l'AFORME
tenu à l'Université du Québec à Chicoutimi
les 15 et 16 mai 2008

sous la direction de
Monique L'Hostie
François Guillemette
Sandra Coulombe



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Comment favoriser la progression des stagiaires?

Actes du 6^e Colloque de l'AFORME
tenu à l'Université du Québec à Chicoutimi
les 15 et 16 mai 2008



Le comité de rédaction

Monique L'Hostie, professeure au Département des sciences de l'éducation et de psychologie – UQAC

François Guillemette, professeur au Département des sciences de l'éducation – UQTR

Sandra Coulombe, professeure au Département des sciences de l'éducation et de psychologie – UQAC

La lecture des épreuves

Monique L'Hostie, professeure au Département des sciences de l'éducation et de psychologie – UQAC

François Guillemette, professeur au département des sciences de l'éducation – UQTR

Sandra Coulombe, professeure au Département des sciences de l'éducation et de psychologie – UQAC

Sylvie Dufour, correctrice

La conception graphique, la page couverture

Henriette Gagnon, graphiste – UQAC

L'impression

Université du Québec à Chicoutimi

Les membres du comité d'organisation du colloque

Monique L'Hostie, présidente et professeure en enseignement au secondaire et coordonnatrice à la pédagogie au Bureau de la formation pratique en enseignement – UQAC

François Guillemette, vice-président, professeur et responsable académique des stages en enseignement au secondaire – UQTR

Stéphane Allaire, professeur en enseignement au secondaire – UQAC

Nadia Cody, professeure en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire – UQAC

Sandra Coulombe, professeure en enseignement professionnel – UQAC

Christine Couture, professeure en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire – UQAC

Roberto Gauthier, professeur en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire et responsable des stages internationaux – UQAC

Esther Laprise, agente d'information, Bureau des affaires publiques – UQAC

Johann Lavoie, coordonnatrice à la logistique, Bureau de la formation pratique en enseignement – UQAC

Bernadine McCreesh, professeure en langues secondes – UQAC

Nathalie Murray, professionnelle en recherche et en intervention – CRÉPAS

Christiane Pilote, professeure invitée et responsable de la formation pratique en adaptation scolaire et sociale – UQAC

Doris Simard, professionnelle en sciences de l'éducation – Direction régionale du MÉLS

Aide technique

France Demers, secrétaire – UQAC

Johanne Beaumont, secrétaire – UQAC

Mélanie Bouchard, enseignante en secrétariat – Commission scolaire du Pays-des-Bleuets

Du tâtonnement à l'acte professionnel

Comment favoriser la progression des stagiaires?

L'avant-propos

Cette publication s'inscrit dans la foulée du colloque 2008 de l'Association pour la formation à l'enseignement qui s'est tenu à l'Université du Québec à Chicoutimi les 15 et 16 mai 2008 sur le thème « *Du tâtonnement à l'acte professionnel : comment favoriser la progression des stagiaires?* ». L'événement a réuni quelque 200 personnes en provenance des diverses régions du Québec : des enseignants associés, des superviseurs de stage et des professeurs chercheurs rattachés à différentes commissions scolaires et universités québécoises. L'association regroupe précisément ces différentes catégories d'acteurs impliqués dans la formation initiale à l'enseignement en milieu scolaire.

Le but du colloque était de favoriser un partage des expériences et des expertises développées en matière de formation en milieu de pratique dans différents milieux scolaires. C'est le fruit de ce partage que nous ouvrons ici à toute personne intéressée, en souhaitant que cela profite ultimement au plus grand nombre possible de futurs enseignants.

En rendant les contenus du colloque accessibles à tous avec la publication des Actes, nous espérons multiplier ainsi les retombées pour la formation de la relève enseignante.

Bonne lecture!

Le comité de rédaction

Monique L'Hostie

François Guillemette

Sandra Coulombe



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Comment favoriser la progression des stagiaires?

Des remerciements à nos commanditaires

Pour le soutien accordé à la réalisation de l'événement, un merci particulier à :

- ◆ Monsieur Jacques Côté, député du comté de Dubuc
- ◆ Ville de Saguenay
- ◆ L'Université du Québec à Chicoutimi
- ◆ Le Département des sciences de l'éducation et de psychologie, UQAC



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Comment favoriser la progression des stagiaires?

La table des matières

Le mot du recteur	1
Le mot du comité organisateur	2
Le mot du président	3
La présentation de la thématique du colloque	5
Une synthèse des ateliers de travail collectif	7
Que dire de nos pratiques d'accompagnement pour favoriser la progression des stagiaires?	8
Une conférence de Carine Dierkens	15
Évaluer la progression d'un stagiaire : stratégies et moyens	16
Des expériences et des expertises à partager	23
« À l'université, j'ai rien appris! » Comment aider les stagiaires à établir des liens entre les cours et les stages?	24
Les stagiaires étrangers : mieux les connaître pour mieux les accompagner	29
S'assurer du développement des compétences professionnelles de l'enseignant en formation professionnelle	32
Réfléchir en collaboration sur sa pratique de stagiaire en participant à une communauté d'apprentissage en réseau	36
Courses and Practicum do not a Confident Teacher Make: Mitigating the Dissonance between Preparation and Early Teaching	44
L'approche culturelle dans l'enseignement	49
Une conférence de Liliane Portelance	55
Un cadre de référence pour la formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires	56
Une conférence de Nicole Bouchard.....	63
La relation intersubjective comme enjeu fondamental de la formation pratique.....	64



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Comment favoriser la progression des stagiaires?

Des groupes de discussion.....	67
Pour un accompagnement du stagiaire centré sur l'acquisition de connaissances et leur application : une analyse cognitive de la planification pédagogique en adaptation scolaire	68
Le processus didactique : l'exercice de la pensée professionnelle enseignante.....	73
Une réflexion contextualisée sur des pratiques pédagogiques d'enseignants associés et de stagiaires en dernière année de formation	76
L'apport du forum en ligne à l'activité réflexive des stagiaires en enseignement au secondaire au regard de leur développement professionnel	81
Développer la compétence relative à la concertation pédagogique par le partage de savoirs.....	86
Le mystérieux rôle des superviseurs de stage	94
Enseignants associés et superviseurs : compétences attendues des uns à l'égard des autres dans le cheminement des stagiaires.....	100
Un forum de discussion entre formateurs pour soutenir l'accompagnement de stagiaires en enseignement secondaire : résultats d'une recherche	105
La conférence de clôture de Paul Inchauspé	111
Les « savoirs de base » qui constituent le métier	112
Annexe I – Le résumé des autres ateliers.....	117
La supervision des stagiaires, prise en charge en équipe : un partenariat avantageux.....	118
Accompagner un stagiaire en classe multiâge : défis et stratégies.....	118
Accompagnement de la relève enseignante à l'aide de la pratique réflexive.....	119
Apprendre à être enseignant associé, c'est possible!	119
Le processus de développement professionnel : regard sur un profil structurant	120
Annexe II – Le programme officiel.....	121
Annexe III – Quelques bons moments.....	147



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Comment favoriser la progression des stagiaires?

Le mot du recteur

C'est avec enthousiasme que nous recevons, en nos murs, les congressistes du 6^e Colloque de l'Association pour la formation à l'enseignement. Votre présence, chez nous, n'est pas étrangère aux préoccupations constantes de notre personnel enseignant envers la formation de ceux qui deviendront les maîtres de demain.

L'intérêt que vous manifesterez lors de ce colloque à la progression des stagiaires est un choix d'autant plus important que, dans le contexte actuel où nous nous interrogeons constamment sur notre système d'éducation, il devient impératif que ceux qui forment se préoccupent de ceux qui devront utiliser cette formation. Nul doute que ce colloque sera bénéfique à leur avancement.

Je vous souhaite un séjour créatif, avec des rencontres constructives, et sachez que pour nous la réussite scolaire est non seulement une priorité institutionnelle, mais une préoccupation quotidienne.

Bon colloque!

Le recteur,

Michel Belley
Université du Québec à Chicoutimi



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Comment favoriser la progression des stagiaires?

Le mot du comité organisateur

Bienvenue à vous qui avez à cœur de former la relève enseignante!

Votre participation au colloque indique clairement que vous êtes de ces personnes qui s'engagent avec générosité pour relever le défi stimulant de faire progresser des stagiaires. Voilà pourquoi les membres du comité organisateur sont très heureux de vous accueillir à ce 6^e Colloque de l'Association pour la formation à l'enseignement dédié à l'importante question des stages. Soyez assurés que le comité a tout mis en œuvre pour faire un succès de cet événement et pour assurer la qualité des activités au programme des deux journées. Nous espérons sincèrement que le colloque sera pour vous une occasion de rencontres fructueuses, d'échanges dynamiques et de réflexions riches sur les pratiques, les expériences et les recherches des uns et des autres. Nous souhaitons que l'événement contribue ainsi à un partage des idées pour l'avancement des connaissances de chacun.

Bon colloque!

La présidente,

Le vice-président,

Monique L'Hostie
Université du Québec à Chicoutimi

François Guillemette
Université du Québec à Trois-Rivières



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Comment favoriser la progression des stagiaires?

Le mot du président

Qu'est-ce que nous cherchons exactement à travers tous ces colloques que nous tenons depuis 2000? Pourquoi donc trouvons-nous l'intérêt à nous réunir ainsi, à Trois-Rivières, à Sherbrooke, en Outaouais et maintenant à l'Université du Québec à Chicoutimi, pour réfléchir à nos pratiques d'accompagnement des stagiaires? Ces questions m'habitent au moment où nous débutons ce 6^e Colloque. Alors que les trois premiers correspondaient à un besoin évident de rompre nos solitudes professionnelles, il me semble que, depuis que l'AFORME a succédé à l'AQUFOM et a pris en charge l'organisation du colloque, nous sommes plutôt à la recherche d'une nouvelle identité professionnelle, celle de formateurs d'enseignants à partir de situations authentiques d'enseignement-apprentissage. Authentique, voilà, je crois, le mot clé de notre démarche collective.

Nous sommes les témoins privilégiés du questionnement authentique des stagiaires sur leur action réelle auprès de vrais élèves. Nous ne travaillons pas avec des profils, des modèles, des statistiques, des propositions générales. Non, nous intervenons dans le spécifique, le contextuel, l'individuel. Nous ne demandons pas aux stagiaires d'appliquer nos idées, nous nous efforçons plutôt d'accompagner l'émergence des leurs. Nous parlons moins que nous écoutons. Nous soutenons plus que nous évaluons. Nous n'avons d'autres normes que celles d'aider les stagiaires à construire des réponses adaptées aux besoins des élèves, de chaque élève.

Nous partageons donc une identité nouvelle au carrefour de toutes les disciplines à enseigner et en aval des résultats de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. C'est une identité encore fragile, qui se définit par une mise en relation des savoirs construits dans l'expérience d'enseigner et des savoirs formalisés par la recherche. C'est aussi une identité de faiseurs d'identités, celle de chaque stagiaire que nous accompagnons dans l'accomplissement de son projet de formation, une identité de constructeurs de cohérence, qualité indispensable à la réussite d'une intervention éducative, une identité de producteur de praticiens réflexifs, qui savent dialoguer avec les situations complexes qu'ils rencontrent, non seulement avec leurs propres mots, mais aussi avec les mots de leur communauté de pratique et les mots des propositions théoriques. C'est enfin une identité bien humble, au service de l'autre.

Ce 6^e Colloque s'est donné pour objectif de réfléchir au passage des premiers pas hésitants à une action professionnelle intégrée. Ce n'est pas de rupture que nous discuterons, mais bien de continuité, continuité entre une intention forte, personnelle, qui conduit au choix d'être enseignant, et un parcours de formation qui permet de le devenir, en référence avec des repères professionnels partagés.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Comment favoriser la progression des stagiaires?

Pour la première fois, ce colloque a été pris entièrement en charge par un comité organisateur local, le comité exécutif de l'AFORME n'ayant joué qu'un rôle discret à distance. L'engagement de l'équipe de l'UQAC a été perceptible à chaque étape de cette organisation, à partir des leçons tirées du dernier colloque jusqu'à l'élaboration et la mise en œuvre de celui-ci. Nous avons droit cette année à un colloque longuement réfléchi, pour que s'articule de mieux en mieux le questionnement collectif que nous approfondissons au fil des années avec des réponses de plus en plus pertinentes fournies à la fois par des résultats de recherche et par de bons exemples de pratiques d'accompagnement. Il faut certes féliciter le comité organisateur pour ce programme dense, inspirant et équilibré. Merci de nous accueillir si bien chez vous.

Poursuivons donc notre dialogue et voyons où cela nous conduira cette fois. Et, comme d'habitude, que le plaisir de se retrouver ensemble soit au rendez-vous!

Le président,

Marc Boutet,
professeur à l'Université de Sherbrooke
Association pour la formation à l'enseignement (AFORME)



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Comment favoriser la progression des stagiaires?

La présentation de la thématique du colloque

Qui ne se souvient pas de son tout premier stage et des impressions fortes alors ressenties? Rappelons-nous... Pour la première fois de sa vie, ne plus être dans la classe en tant qu'élève, mais faire face au « terrain » du côté enseignant : quelle expérience! Être plongé tout à coup, à titre de stagiaire, dans un contexte à la fois très familier (la classe) et pourtant totalement nouveau parce qu'on est dans le rôle de l'enseignant : quelle déstabilisation! Prendre en charge une classe bien réelle, quand ce n'est pas plusieurs classes comme au secondaire, alors même que les premiers pas sont plus ou moins assurés. De ce fait, apprendre à jongler avec toutes les composantes de la tâche et apprendre à conjuguer simultanément avec l'imprévu et avec l'urgence du quotidien sans compter la complexité des problèmes rencontrés : quel défi!

N'avons-nous pas aussi gardé en mémoire les nombreux essais et les multiples tentatives qu'il nous a fallu faire avant d'en arriver à trouver des solutions satisfaisantes par exemple en matière de préparation de cours, de gestion de classe, de maîtrise des contenus à enseigner? Autrement dit, n'avons-nous pas conservé le souvenir de ce passage progressif entre le tâtonnement des tout débuts et la façon de faire qui est aujourd'hui la nôtre, c'est-à-dire celle d'un véritable professionnel de l'enseignement?

De nos jours, et fort heureusement d'ailleurs, le stage initial est suivi par quelques autres. Ainsi, chacun des stages représente une opportunité d'apprendre un peu plus, chaque fois, à travers l'action sur le « terrain ». Cela étant, on doit aussi reconnaître que les étudiants en enseignement n'arrivent pas tous équipés de la même manière pour profiter de cette occasion unique que représente une période de formation en contexte réel de pratique. En effet, la personnalité, le bagage expérientiel, les habiletés sociales, la maîtrise de la langue, et bien d'autres aspects encore, diffèrent d'un stagiaire à l'autre. Voilà pourquoi on peut penser que chacun tirera profit du stage à sa manière, en fonction de ses propres objectifs et selon ses propres besoins. Cependant, en dépit des différences de toutes sortes que l'on doit reconnaître, la destination ultime est la même pour tous. En effet, les stagiaires ont l'obligation d'atteindre au bout du compte le même « sommet ». Le « sommet » en question correspond aux exigences de qualification pour l'obtention du brevet d'enseignement. On parle alors d'un profil de sortie tel que défini, en 2001, par le ministère de l'Éducation pour chacun des baccalauréats de formation à l'enseignement. Chaque profil se fonde principalement sur 12 compétences professionnelles dont le futur enseignant doit faire preuve au terme de la formation initiale. En conséquence, chaque stage doit être un temps fort de développement professionnel.



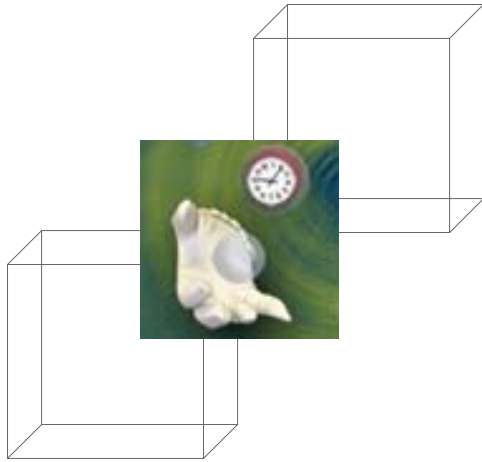
Du tâtonnement à l'acte professionnel

Comment favoriser la progression des stagiaires?

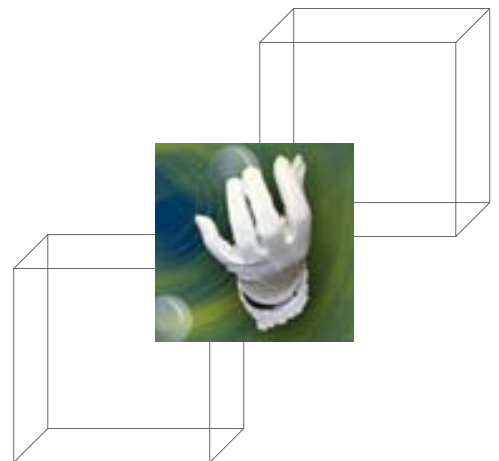
Pour permettre aux étudiants d'avancer significativement sur le chemin de leur formation à l'enseignement lorsqu'ils sont en stage, tous les intervenants concernés ont très certainement un rôle important à jouer. Ainsi, sur le « terrain », nous, les formateurs, savons-nous tenir compte des particularités individuelles d'un stagiaire sans perdre de vue les exigences communes à tous? Avons-nous des stratégies privilégiées pour faire progresser l'étudiant dans l'apprentissage du métier et dans le développement des compétences nécessaires à l'enseignement? Nos stratégies sont-elles différentes selon que l'on est enseignant associé ou superviseur de stage? Les directions d'école ont-elles un rôle à jouer ici? Et que dire de l'étudiant : jusqu'à quel point est-il lui-même responsable de sa propre progression?

Monique L'Hostie, professeure
Département des sciences de l'éducation et de psychologie
Université du Québec à Chicoutimi





Une synthèse des ateliers de travail collectif



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Une synthèse des ateliers de travail collectif

Que dire de nos pratiques d'accompagnement pour favoriser la progression des stagiaires?

Christine Couture, professeure – UQAC

François Guillemette, professeur – UQTR

Nadia Cody, professeure – UQAC

*Doris Simard, professionnelle en sciences de l'éducation –
Direction régionale du MÉLS*

Avec comme intention première de réfléchir à leurs stratégies d'accompagnement pour favoriser la progression des stagiaires, les participants au colloque ont mené un projet commun dont nous présentons ici la synthèse. Réunissant des enseignants associés, des superviseurs de stage, des formateurs universitaires, des directeurs d'établissement ainsi que des stagiaires, les ateliers où s'est développée la réflexion de ce projet commun ont été organisés autour de cinq grands thèmes inspirés des compétences professionnelles visées dans la formation à l'enseignement (MÉQ, 2001)¹ :

- 1) Culture et communication;
- 2) Planification, enseignement et évaluation;
- 3) Gestion de classe, adaptation et différenciation;
- 4) Coopération et collaboration;
- 5) Professionnalisme.

Chacun de ces thèmes a été discuté en lien avec chaque acteur concerné par la réalisation d'un stage soit le stagiaire lui-même, le superviseur, l'enseignant associé et le directeur d'établissement. Dans ce texte, nous reprenons ces thèmes un à un afin de rendre compte des propos des participants. Ce travail de synthèse nous permet de dresser un portrait des pratiques en cours et des pistes de développement pédagogique qui s'en dégagent.

¹ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *La formation à l'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*, ministère de l'Éducation, 2001.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Une synthèse des ateliers de travail collectif

Culture et communication

Le thème « Culture et communication » réfère aux deux premières compétences du référentiel des compétences professionnelles à l'enseignement (MÉQ, 2001) inscrites au chapitre des fondements :

- ◆ Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
- ◆ Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

Au regard de ces compétences, la responsabilité relative au rehaussement culturel incombe à tous les acteurs engagés dans un stage. Le premier de ces acteurs, le stagiaire, est invité à prendre conscience de l'importance de s'intéresser à l'actualité, aux événements culturels et aussi, à la réalité des élèves. On attend de lui qu'il circule dans l'école, qu'il observe autour de lui et qu'il échange avec les élèves, les enseignants et les parents. Pour l'aider, l'enseignant associé, soucieux de la dimension culturelle, peut questionner le stagiaire sur ce qu'il perçoit et ce qu'il porte en lui comme bagage, tout en partageant ses propres stratégies d'intégration de la culture à son enseignement ainsi que ses techniques de communication. En appui, il est opportun que le superviseur de stage échange et questionne le stagiaire à propos de son rôle de passeur culturel tout en posant un regard diagnostique sur sa capacité à assumer un tel rôle et à assurer un usage de qualité de la langue parlée et écrite. En complément, le directeur d'établissement peut lui aussi inviter le stagiaire à échanger en matière de culture et de communication et l'informer des orientations de l'école et des pratiques en vigueur.

Planification, enseignement et évaluation

En raison de leur interdépendance, quatre compétences du référentiel (MÉQ, 2001) composent le deuxième thème intitulé « Planification, enseignement et évaluation ». Les trois premières compétences renvoient à la catégorie qui concerne l'acte d'enseigner tandis que la quatrième témoigne surtout d'une préoccupation relative à l'usage des technologies.

- ◆ Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
- ◆ Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.
- ◆ Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Une synthèse des ateliers de travail collectif

- ◆ Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.

Au cœur de l'acte d'enseigner, les questions de planification, d'enseignement et d'évaluation sont centrales dans la réalisation d'un stage en enseignement. À cet égard, on attend du stagiaire qu'il puisse expérimenter différents types de planification en tenant compte de celle de l'enseignant associé. Bien entendu, une telle exploration suppose que l'on accepte de faire des essais et des erreurs avant d'arriver à un modèle efficace. Le défi consiste à établir des liens entre les situations d'apprentissage en faisant des boucles itératives où le point de départ d'une planification repose sur l'évaluation de ce qui s'est fait au préalable. Ainsi, le stagiaire apprend progressivement à planifier à long terme. La complexité de la tâche implique toutefois qu'il soit supporté dans son travail de planification. À cette fin, il est souhaitable que l'enseignant associé lui montre sa planification détaillée, partage ses outils et collabore à son travail de planification tout en lui laissant un espace de créativité. De la même façon, un travail d'explicitation et de partage d'outils doit être fait en matière d'évaluation des apprentissages afin de l'intégrer à la planification. En insistant sur la rigueur, la précision, la concrétude, l'identification de problèmes et de solutions, le superviseur supporte quant à lui la progression du stagiaire en questionnant ses intentions didactiques et pédagogiques. La sensibilisation à différents modèles de planification, d'enseignement et d'évaluation aide aussi le stagiaire à faire des choix éclairés. Une autre stratégie déployée par les superviseurs consiste à revenir sur le travail de planification a posteriori afin de réinvestir les apprentissages réalisés lors des premières tentatives. De son côté, le directeur d'établissement peut contribuer à cet accompagnement en informant le stagiaire du projet éducatif, de la planification globale de l'école, des outils disponibles et surtout, des pratiques en vigueur.

Gestion de classe, adaptation et différenciation

Le thème « Gestion de classe, adaptation et différenciation » cible plus spécifiquement deux autres compétences de la catégorie liée à l'acte d'enseigner (MÉQ, 2001).

- ◆ Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.
- ◆ Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.

En matière d'organisation et de fonctionnement, il est proposé d'inviter le stagiaire à découvrir son propre style d'intervention et à utiliser des outils d'observation pour apprendre à mieux connaître les élèves. Il est judicieux pour lui de s'informer des politiques relatives à la gestion des comportements et des mesures particulières comme le plan d'intervention. Souvent, on lui propose des outils tels le journal de bord afin d'alimenter sa réflexion sur sa



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Une synthèse des ateliers de travail collectif

pratique. C'est aussi par l'expérimentation de différentes techniques qu'il trouvera son propre style sans par ailleurs négliger la richesse du bagage d'expérience de l'enseignant qui l'accompagne. Dans cette perspective, l'enseignant associé peut aider le stagiaire en partageant son savoir, en lui apprenant à mieux identifier les comportements et les besoins des élèves, en expliquant les raisons de ses décisions et de ses actes, en utilisant des techniques de démocratisation de la classe et surtout, en l'aidant à trouver son propre mode de fonctionnement par l'expérimentation de différentes approches. Le superviseur s'assure que cette exploration soit reprise en termes de réflexion et d'analyse, et ce, afin que le stagiaire passe de l'intuition à l'action réfléchie. Pour l'aider à découvrir son propre mode de fonctionnement, il est même suggéré de choisir une situation où il maîtrise bien le contenu à enseigner pour l'aider à mettre le focus sur la gestion de classe. Dans son rôle de gestionnaire, le directeur peut appuyer ces efforts en informant le stagiaire des services éducatifs disponibles et des politiques d'encadrement, en l'observant, et surtout, en l'appuyant en cas de difficulté.

Coopération et collaboration

Le thème « Coopération et collaboration » est directement lié aux deux dernières compétences identifiées dans la catégorie relative aux contextes social et scolaire (MÉQ, 2001).

- ◆ Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.
- ◆ Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.

Pour aider le stagiaire à participer à la vie scolaire, nos appuis se doivent d'être à la hauteur de nos attentes envers ce dernier. À cet égard, l'esprit d'initiative manifesté par le stagiaire fait souvent toute la différence, car le premier geste qu'il peut poser est souvent de s'informer des lieux de collaboration et de coopération afin d'offrir son aide lorsque la situation le permet. Or, comme entrer dans une organisation déjà bien établie n'est pas chose facile, il est souhaitable qu'une attention particulière soit portée à l'intégration du stagiaire dans le milieu. L'enseignant associé facilite cette intégration lorsqu'il présente le stagiaire à l'équipe, qu'il l'introduit dans différents projets et lorsqu'il favorise des collaborations entre le stagiaire, l'école et le milieu. Au quotidien, le soutien apporté en classe sous forme d'aide à la planification, de coenseignement ou autres, ainsi que les retours réflexifs sur les situations de classe, font aussi partie des interventions aidantes de l'enseignant associé. Pour sa part, le superviseur s'assure de la qualité de la relation entre le stagiaire et l'enseignant associé tout en fournissant des indicateurs clairs quant aux aspects de la profession inhérents à la



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Une synthèse des ateliers de travail collectif

coopération et à la collaboration. En étant proactif, le directeur d'établissement soutient le développement des compétences du stagiaire liées à la coopération et à la collaboration professionnelles en l'informant des occasions qui se présentent. À cette fin, il peut réunir les stagiaires et les enseignants associés afin d'encourager diverses collaborations qui dépassent le contexte de la classe.

Professionalisme

Le thème « Professionnalisme » englobe toutes les compétences du référentiel (MÉQ, 2001), mais une attention particulière est accordée aux deux compétences qui composent la catégorie relative à l'identité professionnelle.

- ◆ S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.
- ◆ Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Bien que l'identité professionnelle du stagiaire se construise au fil de son parcours, la posture qu'il adopte dépend aussi des ancrages qu'il a établis tout au long de sa vie. De plus, comme ce volet est intimement lié à la personnalité de l'individu, les interventions réalisées en ce sens s'avèrent souvent délicates. Par ailleurs, certains repères professionnels peuvent aider à accompagner le stagiaire en ces domaines, et ce, dans le respect de tous et chacun. D'abord, le stagiaire a intérêt à s'informer du code d'éthique de l'école et de la profession en général. Dans un contexte où il a souvent à composer avec un emploi et une vie familiale, il est souhaitable qu'il priorise son stage et qu'il assure un minimum de disponibilité. Dans une perspective de développement professionnel, il est invité à analyser ses pratiques, à faire régulièrement un bilan du développement de ses compétences, à identifier ses forces et ses défis, à consulter les résultats de recherche, les innovations pédagogiques et les différentes ressources disponibles pour améliorer sa pratique, ainsi qu'à expliquer ses choix et ses décisions. L'enseignant associé contribue à cette construction d'identité professionnelle lorsqu'il s'engage dans un travail d'accompagnement où il priorise la réflexion et l'échange. Dans un esprit d'évaluation formative, il assure une présence rassurante, un suivi continu, des échanges constructifs et accorde un espace permettant au stagiaire de vivre son appartenance au milieu d'accueil. Le superviseur de stage soutient ce travail d'accompagnement par les réflexions qu'il suscite chez le stagiaire dans le cadre de rétroactions positives et constructives, tout en assurant un suivi régulier et une présence signifiante. Plusieurs superviseurs organisent aussi des séminaires visant à réunir des stagiaires afin qu'ils échangent sur leurs pratiques professionnelles. Le directeur travaille également en ce sens en gardant un œil attentif au respect de l'éthique et en échangeant avec le stagiaire à propos de son identité et de son développement professionnel. Il peut aussi être proactif en préparant un protocole d'accueil où il est prévu de traiter de l'ensemble de ces questions avec les stagiaires.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

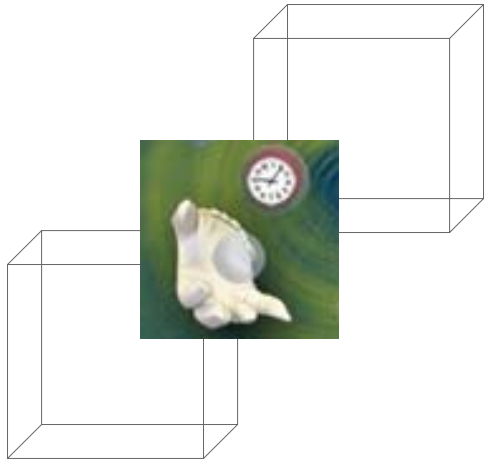
Une synthèse des ateliers de travail collectif

Pour conclure

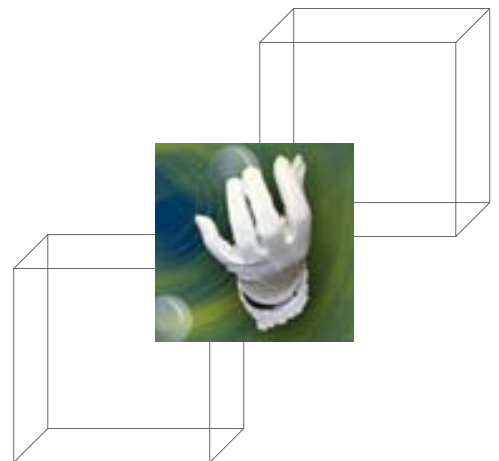
À la lecture de ce qui précède, il demeure difficile de saisir la progression attendue des stagiaires en enseignement. Considérant que chacun peut cheminer différemment et que l'objectif premier est d'assurer une base solide de compétences professionnelles en fin de parcours, plusieurs hésitent à décrire les étapes d'une telle progression. Il importe cependant de rappeler que comme un stage est avant tout un lieu d'apprentissage, les hésitations et parfois même les maladroites que l'on peut y observer sont légitimes. Peut-être faut-il même voir ces tâtonnements tout simplement comme de l'inexpérience. Sachant qu'une théorie, un principe et même des exemples pratiques peuvent rarement être transposés directement en salle de classe, le stagiaire a tout un travail de reconstruction à faire pour passer de la formation universitaire au milieu scolaire. Chaque fois, il doit apprendre à mobiliser les ressources qu'il a développées pour agir dans un contexte en constante mouvance. Pour l'aider à cheminer dans ce processus d'apprentissage, tous les acteurs concernés par le stage ont une responsabilité à assumer.

Les propos repris dans cet effort de synthèse nous aident à distinguer les responsabilités qui reviennent à chacun. Premier acteur de son stage, le stagiaire se doit d'être proactif. On attend de lui qu'il soit le premier responsable de la construction de son identité professionnelle, qu'il s'engage dans la vie scolaire, qu'il observe, qu'il pose des questions et qu'il essaie de comprendre les multiples interactions du quotidien. Ainsi, il pourra se positionner dans le respect de son milieu d'accueil sans par ailleurs reproduire tout ce qui s'y fait. Compagnon de tous les jours, l'enseignant associé a la responsabilité d'aider le stagiaire à comprendre le fonctionnement de l'école et de la classe, et surtout, à expliquer ses choix éducatifs. L'observation n'étant jamais neutre, un travail d'explicitation est essentiel afin que le stagiaire saisisse les raisons de l'action. Médiateur entre le milieu de formation et le milieu de stage, le superviseur a la responsabilité de soutenir l'analyse réflexive des expériences de stage en aidant le stagiaire à faire des liens entre la théorie et la pratique. Il doit aussi lui ouvrir différentes perspectives afin de le soutenir dans la construction de sa propre identité professionnelle. Tel un capitaine de navire, le directeur d'établissement a quant à lui la responsabilité de diriger le stagiaire dans l'institution en lui offrant son soutien lorsque le vent souffle trop fort. Dans le travail d'accompagnement des stagiaires, ces responsabilités ne sont certes pas toujours aussi bien délimitées. Par ailleurs, ces distinctions nous permettent de voir que nous avons tous un rôle à jouer dans la progression des stagiaires et que sans l'aide complémentaire des différents intervenants, ils peuvent difficilement développer une solide base de compétences professionnelles.





Une conférence de Carine Dierkens



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Une conférence

Évaluer la progression d'un stagiaire : stratégies et moyens

Carine DIERKENS, maître-assistante en psychopédagogie,
docteur en sciences de l'éducation
Haute École de Bruxelles (HEB) – Communauté française

« Évaluer la progression d'un stagiaire : stratégies et moyens » renvoie non seulement à l'idée d'instrumentation de l'accompagnement pédagogique dans une situation de pratique professionnelle, mais aussi aux variables personnelles qui déterminent un parcours de formation d'enseignant. Les obstacles rencontrés par les différents acteurs s'inscrivent dans un nœud d'enjeux complexes et impliquent de déployer des moyens spécifiques ancrés dans une réelle éthique évaluative. Les pistes qui seront proposées s'appliquent à un contexte de formation belge, mais peuvent également trouver un écho chez tout formateur de futurs enseignants.

La perspective de l'étudiant-stagiaire

Une série de variables jouent comme éléments facilitateurs ou non de la progression d'un stagiaire. Si la dynamique formative, lors d'un stage, s'appuie sur des dimensions rationnelles et maîtrisées, elle est toutefois aussi largement déterminée par des *variables inconscientes* qui échappent pour la plupart à la formation elle-même : l'histoire personnelle des étudiants, la motivation, les modèles d'identification et de contre-identification... Un travail sur ces variables peut aider l'étudiant à mieux repérer les styles pédagogiques adoptés, ses attitudes dans la relation éducative, les manières personnelles qu'il a de gérer l'angoisse ou la déstabilisation... Pour le stagiaire, une des difficultés est de savoir comment arriver à se constituer une identité professionnelle alors qu'il est pris dans un nœud de regards, d'exigences, devant souvent concilier l'inconciliable. En effet, comment être qui il *doit être* (au regard de l'Institution) en étant à la fois celui qu'il *veut être*? L'identité vécue (identité pour soi) s'avère être la plupart du temps insatisfaisante par rapport à l'identité idéale et à l'identité attendue (identité pour autrui)². Certains stagiaires manifestent dans le contexte de la formation pratique le vécu d'un déchirement, d'un écartèlement.

² C. DUBAR, *La crise des identités*, PUF, Paris, 2000.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Une conférence

Les étudiants, placés dans des expériences extrêmement diversifiées, ne pourront pas, durant leur formation, conclure, cristalliser un équilibre identitaire; certaines situations pratiques les renvoyant à leurs propres tendances tandis que d'autres les en éloignent radicalement. La *négociation psychique* du sujet induira la *négociation sociale* du sujet. D'après Garant, Lavoie, Hensler et Beauchesne³, trois positions peuvent s'exprimer : l'attitude conformiste, l'attitude adaptatrice et la redéfinition stratégique. L'attitude sociale sera donc dépendante de contraintes externes, mais sera aussi, fondamentalement, déterminée par l'aménagement psychique du sujet. Ce qui se jouera se situera dans un rapport de force entre le moi du sujet et l'institution scolaire elle-même.

L'émergence des dynamiques de formation permet d'accéder aux phénomènes liés à la dynamique évolutive de la constitution de l'identité professionnelle. *Quatre dimensions* importantes fonctionnent de manière essentiellement inconsciente et en étroite interaction : la dimension sociohistorique, la dimension organisationnelle, la dimension psychique et la dimension pédagogique. Se limiter à un seul de ces paramètres serait réducteur par rapport à l'interprétation de l'acte pédagogique.

La mise en évidence des facteurs déterminants d'une construction identitaire professionnelle entraîne la nécessaire adhésion à une *vision plurielle et intégrative* de la formation de sorte que ces éléments ne deviennent pas statiques, mais entrent dans une réelle dynamique évolutive personnelle. Comme l'explique Baillauquès⁴, tout le travail de développement et d'évolution de la personnalité professionnelle, qui est fondamentalement un travail de construction identitaire, s'appuie sur les idées de progrès et de régressions, de cassures dans la linéarité, de rythmes, d'élan et de stagnations, de crises, d'accomplissement et d'affirmation de soi dans, par et pour le métier.

La perspective des formateurs-superviseurs

L'acte de formation s'appuie sur le fait qu'à l'instant même où un formateur agit, il doit se déprendre de sa propre action en rendant l'autre acteur. La notion de formation ne prend son sens que si elle désigne une action réfléchie mettant en jeu des sujets « se formant », « s'éduquant ».

³ GARANT – LAVOIE – HENSLER – BEAUCHESNE, *L'accompagnement dans l'initiation à la pratique de l'enseignement : initiation ou frein à l'émancipation professionnelle?* In HETU-LAVOIE-BAILLAUQUES, *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*, Éd. De Boeck, Bruxelles, 1999.

⁴ S. BAILLAUQUES, *La formation psychologique des instituteurs*, Éd. PUF, Paris, 1990.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Une conférence

Par essence, la profession d'enseignant est complexe et ne permet que le développement progressif des compétences. Celles-ci sont à la fois professionnelles et personnelles. Ce qui importe, c'est de favoriser un modèle de formation fondé sur une forte articulation théorie/pratique et sur la réflexion consécutive à toute expérience pratique. Une formation qui construit des bases théoriques *par et dans* le terrain prépare les étudiants au développement des compétences professionnelles attendues. En outre, il est essentiel de mettre les étudiants en contact avec le caractère relatif des procédés pédagogiques de façon à ce que chacun d'eux ait les moyens de construire sa propre identité professionnelle et de meubler sa « boîte à outils » en fonction de cette identité. Celle-ci est d'autant plus riche qu'elle se nourrit à des sources diversifiées qui empêchent la fixation à un seul modèle de référence. Le but poursuivi est que les étudiants se constituent progressivement, tout au long de leurs études, leur propre pratique éducative concordant avec des choix conscients, maîtrisés et leurs caractéristiques singulières.

La situation éducative est un objet d'exploration jamais achevé. Si elle est partiellement régulable, modifiable, elle n'est, par essence, jamais maîtrisée. Les compétences à déterminer ne peuvent en effet être réduites à des certitudes objectives. La difficulté est d'opérationnaliser ces compétences en une série d'indicateurs valides, mais non réducteurs sachant que celles-ci ne se limitent pas à la capacité de gérer un univers de classe, mais recouvrent également la capacité de réfléchir, d'anticiper, de planifier...

La mise en évidence des compétences professionnelles à développer tout au long de la formation impliquera une démarche évaluative spécifique, répondant à une fonction formative. Dans la mesure où la compétence professionnelle ne réside pas seulement dans les ressources à mobiliser (connaissances), mais aussi et surtout dans la mobilisation même de ces ressources, on ne peut évaluer un stagiaire qu'en situation réelle de pratique professionnelle⁵.

Concrètement, l'évaluation formative qu'effectue le formateur permet de *recueillir des informations* concernant les progrès et les difficultés des étudiants dans l'exercice de leur pratique et ceci sous la forme d'une observation ouverte et flexible prenant en compte la conduite globale de l'étudiant. Il s'agira ensuite *d'interpréter ces informations* avec des critères prédéfinis et de diagnostiquer les facteurs qui sont à l'origine des difficultés observées chez l'étudiant et enfin, *d'adapter ses activités d'enseignement-apprentissage* en fonction de l'interprétation faite des informations recueillies.

⁵ P. PERRENOUD, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Éd. L'Harmattan, Paris, 1994.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Une conférence

Quels possibles dans quel jeu de contraintes?

En Belgique, la formation des futurs enseignants (préscolaire, primaire, secondaire/régent) dure trois ans et se fait au sein des Hautes Écoles. Elle est distincte en fonction de l'orientation choisie. Une grille de cours a été établie par le ministère de la Communauté française et toutes les Hautes Écoles sont tenues de la respecter. Cette grille s'appuie sur un descriptif des axes de compétences à développer et présente des intitulés de cours non modifiables. La pratique professionnelle commence dès la première année et se fait à travers des *ateliers de formation professionnelle*, des *stages* et des *activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle*.

Les ateliers de formation professionnelle (journée hebdomadaire) préparent les étudiants à la pratique professionnelle (observations dans des classes, autoscopies, expérimentations de dispositifs didactiques...) et sont pris en charge par une équipe pluridisciplinaire d'enseignants. Il ne s'agit pas de cours, mais d'activités, d'ateliers, de visites... durant lesquels les étudiants réalisent un portfolio réflexif. L'évaluation y est collégiale, formative et continue.

Les stages représentent dix-neuf semaines sur l'ensemble de la formation. Leur évaluation se fait également de manière formative et collégiale, sous la responsabilité de l'ensemble des professeurs qui assurent des cours aux étudiants. Le nombre de supervisions par stage est réglementé, fixé par un décret.

Des outils réflexifs alternatifs sont également proposés aux étudiants dans le cadre *des activités de construction de l'identité personnelle* : cartes mentales, photolangages, récits, Q-Sort, dessins, lignes du temps, incidents critiques, jeux de rôles... Ces outils d'analyse ne débouchent pas sur une évaluation chiffrée, mais bien sur une autoévaluation susceptible d'aider l'étudiant à évoluer. Ils permettent une triangulation et donc une médiatisation, une mise à distance de la situation à analyser.

Les futurs enseignants sont amenés à répondre aux multiples exigences du métier en maîtrisant une série de compétences professionnelles qui s'articulent autour de six axes distincts et complémentaires du programme de formation : l'enseignant est un acteur social, un chercheur, un maître instruit, une personne en relation, un pédagogue et un praticien.

L'appropriation des compétences professionnelles définies dans les différents axes de formation se fait progressivement dans une démarche formative et différenciée. Chaque année de formation vise l'acquisition de certaines compétences professionnelles « socles » observables par une série d'indicateurs.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Une conférence

Sur la base de ces compétences-socles définies librement par chaque Haute École, un accompagnement différencié, individualisé est assuré aux stagiaires. À la Haute École de Bruxelles, un carnet évaluatif a été créé par l'équipe d'enseignants-formateurs. Il agit comme référentiel commun pour les étudiants, les maîtres de stage, les directions et les superviseurs. Il précise les spécificités de la formation professionnelle, le profil des compétences professionnelles à développer, les objectifs visés dans les différents stages, dresse un inventaire commenté des outils évaluatifs, donne un descriptif des rôles et responsabilités de chacun ainsi que la grille de formation des étudiants.

La part qui revient *aux superviseurs* (ceux-ci étant l'ensemble des professeurs qui assurent un enseignement disciplinaire ou pédagogique aux étudiants) comporte quatre phases progressives et complémentaires :

- 1) L'encadrement individuel de chaque stagiaire lors de la préparation du stage;
- 2) L'observation du stagiaire sur le terrain avec rétroaction immédiate;
- 3) La rédaction d'un bilan de supervision critérié;
- 4) L'adaptation des activités d'enseignement suite aux observations faites durant les visites de stage.

Le bilan de fin d'année est certificatif et pose une note chiffrée représentant le degré de maîtrise des compétences professionnelles attendues au terme du cycle de formation. Cette note chiffrée est déterminée de manière collégiale et consensuelle, fixée sur la base des différents bilans didactiques formatifs intermédiaires.

La part qui appartient *au maître de stage* revient essentiellement à une évaluation formative continue tout au long du stage. Un carnet de bord permet le dialogue entre lui et son stagiaire. En outre, le maître de stage prend le temps de discuter, de seconder, d'outiller l'étudiant dans ses préparations et sa réflexion. Il complète également en fin de stage un rapport global qui reprend de manière détaillée les compétences professionnelles attendues. La collaboration entre lui et les formateurs se fait principalement durant les visites de supervision, au sein même de l'école de stage.

Quant à *l'étudiant*, un travail autoévaluatif lui est demandé pour qu'il puisse analyser de manière réflexive ses points forts et ses faiblesses et proposer des objectifs précis pour le stage suivant.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

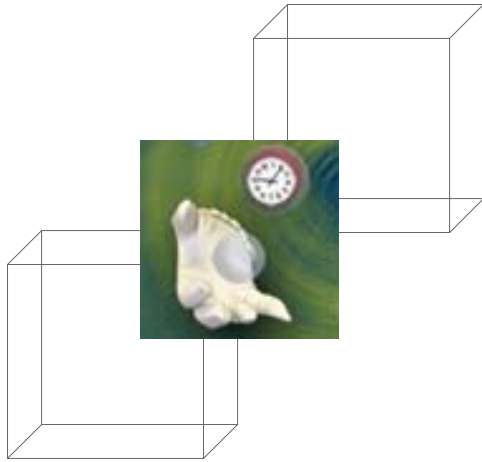
Une conférence

Éthique et évaluation de la pratique professionnelle

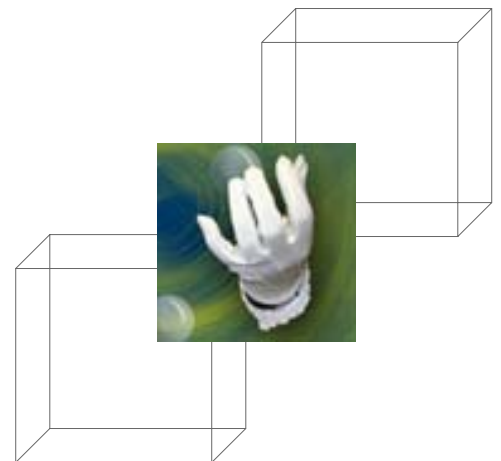
L'enseignement, en tant que métier qui touche toutes les facettes de l'humain, confronte les acteurs à des situations complexes qui voient se mêler des dimensions sociales, institutionnelles et personnelles. Ce métier se heurte aux limites de l'influence d'un sujet sur un autre sujet, d'un acteur social sur un autre acteur. Lors des stages, sont mises en jeu à la fois la singularité et l'identité du stagiaire (ses blocages, ses refus, son adhésion...), la singularité et l'identité des formateurs (leurs projections imaginaires, leurs réactions inconscientes, leurs représentations...) et la singularité de la relation intersubjective qui se joue entre eux. Cette complexité nécessite de la part du formateur de mobiliser des compétences flexibles, polyvalentes et ouvertes. Mais au-delà des compétences nécessaires à la professionnalisation du métier d'enseignant, se situe *la personne même de l'enseignant*, qui est, fondamentalement, son principal instrument de travail. Le travail sur les pratiques doit de ce fait inclure un travail sur la personne ainsi que sur la maîtrise et la conscience de soi. Cette démarche s'associe également à la reconstruction d'une image réaliste des pratiques en insistant sur la part d'inconscient, de caché, de conflictuel, de complexe, inhérente à tout acte de formation. Pour qu'il y ait une progression « ancrée », *la réflexivité sur soi* est une des compétences essentielles à développer dans le cadre de la formation initiale des enseignants. Un enseignement qui porterait sur des connaissances de l'autre sans passer par la connaissance de soi-même serait caduc, et, davantage encore, risquerait de déboucher sur un comportement de pouvoir sur l'autre.

Une telle conception de la formation implique donc clairement qu'elle est indissociablement personnelle et professionnelle, dans la mesure où il s'agit à travers elle d'aborder des situations professionnellement définies et personnellement assumées. Elle implique également que les démarches évaluatives ne peuvent à aucun moment être comprises comme des instruments de pouvoir par rapport à autrui, mais doivent servir d'instruments de dialogue empathique, inscrits dans une véritable éthique de communication pédagogique. Aider à faire progresser un stagiaire repose sur le postulat que l'identité que l'on se forge n'est jamais acquise, mais toujours en quête d'elle-même, fracturée, fragile, changeante et inlassablement remise en cause, ce pourquoi l'avenir reste source d'altérité et de possible émancipation.





Des expériences et des expertises à partager



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des expériences et des expertises à partager

« À l'université, j'ai rien appris! » Comment aider les stagiaires à établir des liens entre les cours et les stages?

Nadia Cody, professeure – UQAC

Monique L'Hostie, professeure – UQAC

Dominic Bouchard, enseignant – École l'Horizon

Hélène Boulianne, enseignante – École Charles-Gravel

Nadine Girard, enseignante – École Ste-Bernadette

Odette Hamel, enseignante – École Lafontaine

Caroline Simard, enseignante – École Dominique-Racine

Cet atelier vise à sensibiliser les enseignants associés à l'importance de favoriser une continuité entre l'université et l'école qui sont les deux milieux de formation du futur enseignant. Mais comment peut-on se renseigner sur les cours suivis par le stagiaire à l'université? Afin d'apporter un début de réponse à cette question, une mise en situation et un matériel pertinent sont fournis aux participants qui ont alors une tâche précise à réaliser en petite équipe. Cet exercice permet à chacun de se familiariser avec quelques moyens simples que l'on peut utiliser pour questionner l'affirmation entendue trop souvent de la bouche de stagiaires en enseignement, à savoir « À l'université, j'ai rien appris! ». Par la suite, une période d'échanges conduit à explorer les principaux motifs justifiant de faire l'effort d'amener les stagiaires à faire des liens entre les savoirs acquis à l'université et ceux issus de l'expérience terrain.

La première partie de l'atelier consiste à lire le « cas de Mathieu » avec l'ensemble des participants. Mathieu est un étudiant de première année au baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire (BÉPEP). Il réalise présentement son stage en deuxième année dans la classe de madame Louise, une enseignante associée très expérimentée qui a reçu plus de 25 stagiaires au cours de sa carrière. Ce matin, Mathieu présente une activité en français. Il l'a préparée lui-même et tient à faire une belle surprise à madame Louise. Sous aucune considération il ne veut lui montrer sa planification, car selon lui, il a très bien compris ce qu'il a à faire et de toute façon, il faut bien devenir autonome un jour ou l'autre! Or, Mathieu n'obtient pas le résultat escompté. Il lit tout simplement une histoire aux élèves – histoire qui n'est pas du tout adaptée à des élèves de deuxième année – et il n'utilise aucune stratégie avant, pendant et après la lecture de l'histoire. Immédiatement après, il leur demande de faire un travail beaucoup trop difficile pour eux. De plus, les



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des expériences et des expertises à partager

consignes sont trop complexes pour des élèves de cet âge. C'est le chaos total dans la classe, les élèves se désorganisent et Mathieu panique; il ne sait plus du tout comment réagir. Après la récréation, c'est une période d'anglais. Madame Louise et Mathieu peuvent prendre le temps d'échanger sur ce qui vient de se passer.

M^{me} Louise : Tu aurais dû me montrer ta planification, Mathieu.

Mathieu : Mais je sais planifier! En gestion de classe et en didactique du français, les professeurs nous l'ont montré au début janvier, juste avant le stage.

M^{me} Louise : Tu crois que c'est suffisant pour qu'on puisse parler d'autonomie... Lire une histoire ne suffit pas, Mathieu. Il aurait fallu que tu utilises les stratégies d'usage avant, pendant et après la lecture pour que ton activité soit efficace.

Mathieu : Ça ne me dit absolument rien toutes ces stratégies!

M^{me} Louise : Pendant ton activité, il aurait fallu que tu prennes le temps de bien observer les élèves. Certains n'écoutaient pas, d'autres étaient complètement paniqués, car ils ne comprenaient pas.

Mathieu : Je n'ai pas vraiment le temps de les observer, j'ai de la matière à passer. De toute façon, on observe quoi chez l'élève? Comment dois-je faire cela?

M^{me} Louise : Ce que tu as demandé aux élèves à la suite de la lecture de l'histoire, c'était beaucoup trop compliqué pour des enfants de cet âge; ils ne sont pas rendus là dans leur développement.

Mathieu : Comment voulez-vous que je sache où ils en sont rendus dans leur développement. Est-ce qu'il y a des indices qui peuvent nous guider en ce sens? Si c'est le cas, je ne les ai jamais appris.

M^{me} Louise : Tu as remarqué, Mathieu, que lorsqu'une activité ne se déroule pas bien, le groupe peut facilement se désorganiser. Qu'est-ce que tu aurais pu faire pour prévenir cette désorganisation ou du moins pour tenter de ramener le groupe à l'ordre?

Mathieu : À l'université, on ne nous enseigne pas ces choses-là; ça s'apprend avec le temps et l'expérience. Même les enseignants d'expérience ne sont pas toujours très efficaces en gestion de classe. Je suis passé hier devant la classe de madame Francine. Elle criait tellement après ses élèves que je pensais qu'ils allaient devenir sourds. De toute façon, j'ai l'impression que c'est le seul moyen qu'elle soit en mesure d'appliquer. Plusieurs parents m'ont parlé d'elle et je ne pouvais que leur donner raison. Elle a beau être une collègue, elle ne l'a pas du tout! Qu'est-ce que vous voulez que je vous dise...



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des expériences et des expertises à partager

À la suite de la lecture du cas de Mathieu, on peut remarquer qu'il éprouve des difficultés à établir des liens entre la théorie et la pratique donc à percevoir l'utilité de sa formation. À l'entendre, on croirait qu'il n'a rien appris à l'université! Comment peut-on aider Mathieu à se remémorer et à mettre en pratique certains éléments vus dans le cadre de ses cours? Les participants sont invités à réaliser un exercice pratique en ce sens. Pour ce faire, ils reçoivent un tiré à part du programme du BÉPEP de l'UQAC où l'on retrouve une brève description du contenu et des compétences développées dans tous les cours suivis par Mathieu. On peut y lire, par exemple, que le cours *Apprentissage de la lecture et de l'écriture* (3EEL104) habilite l'étudiant à comprendre le processus d'apprentissage de la lecture et de l'écriture afin de pouvoir agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète de cet objet de savoir et rendre significatifs les apprentissages des élèves; à situer les repères fondamentaux de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture; à découvrir les processus mentaux impliqués dans l'acte de lire et celui d'écrire et à identifier les stratégies pédagogiques qui facilitent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, etc.

À partir du cas de Mathieu et de ce tiré à part, les participants complètent un tableau divisé en deux colonnes. À l'aide de l'étude de cas, ils inscrivent, dans la première colonne, les paroles de Mathieu qui indiquent qu'il n'a « rien appris à l'université », et dans la deuxième colonne, ils tentent d'établir des liens entre lesdites paroles et certaines parties du tiré à part du programme qui laissent croire le contraire. Ils disposent d'une vingtaine de minutes pour réaliser cet exercice en équipe de deux. Comme le démontre le tableau suivant, il est possible d'établir des liens avec au moins cinq des cours suivis en première année.

PAROLES DE MATHIEU	LIENS AVEC LE COURS X
1. Ça ne me dit absolument rien toutes ces stratégies!	1. Apprentissage de la lecture et de l'écriture ...identifier les stratégies pédagogiques qui facilitent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.
2. Je n'ai pas vraiment le temps de les observer, j'ai de la matière à passer. De toute façon, on observe quoi chez l'élève? Comment dois-je faire cela?	2. Initiation à l'observation de l'enfant Développer une compétence à observer les différents aspects du développement de l'enfant aux plans langagier... Familiariser aux grands axes de l'observation...
3. Comment voulez-vous que je sache où ils en sont rendus dans leur développement. Est-ce qu'il y a des indices qui peuvent nous guider en ce sens? Si c'est le cas, je ne les ai jamais appris.	3. Étude du développement intellectuel Développer l'habileté à identifier les différentes étapes de l'évolution de l'intelligence : période sensorimotrice...



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des expériences et des expertises à partager

PAROLES DE MATHIEU	LIENS AVEC LE COURS X
<p>4. À l'université, on ne nous enseigne pas ces choses-là; ça s'apprend avec le temps et l'expérience. Même les enseignants d'expérience ne sont pas toujours très efficaces en gestion de classe.</p>	<p>4. Gestion éducative de la classe et climat d'apprentissage Coopérer à l'organisation et à l'encadrement d'un groupe-classe. Communiquer correctement et agir de façon responsable en situation d'enseignement-apprentissage...</p>
<p>5. Je suis passé hier devant la classe de madame Francine. Elle criait tellement après ses élèves que je pensais qu'ils allaient devenir sourds. De toute façon, j'ai l'impression que c'est le seul moyen qu'elle soit en mesure d'appliquer. Plusieurs parents m'ont parlé d'elle et je ne pouvais que leur donner raison. Elle a beau être une collègue, elle ne l'a pas du tout! Qu'est ce que vous voulez que je vous dise...</p>	<p>5. Projet pédagogique de formation I ...les dimensions éthiques de la profession.</p>

Une fois l'exercice terminé, en plénière, on procède à la correction et on échange sur l'importance d'aider le stagiaire à faire ces liens tant souhaités entre la théorie et la pratique. Si l'on définit la compétence professionnelle comme étant « un savoir-agir complexe fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (MÉQ, 2000 : 10) – les ressources pouvant ici se résumer à un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être –, tous s'entendent pour affirmer que Mathieu a de la difficulté à mobiliser et à utiliser ses savoirs en contexte. Or, à la suite de l'activité vécue lors de cet atelier, on réalise qu'il est possible, en tant qu'enseignant associé, de l'aider à développer les compétences requises pour l'exercice de la profession en établissant des liens entre les cours et les stages, évitant ainsi de l'entendre dire : « À l'université, j'ai rien appris! ».

Comme il est possible de prendre connaissance de la description des cours des différents programmes sur tous les sites web des universités, on constate qu'une telle activité peut facilement être transférable au secondaire, au collégial, en adaptation scolaire, etc. On insiste de plus sur le fait qu'il serait souhaitable que le cheminement de l'étudiant, de même qu'un tiré à part des programmes d'études, soient ajoutés à tous les guides de stage, ne serait-ce que pour mieux informer les différents intervenants, mais surtout pour permettre au stagiaire, au début de chaque stage, de discuter avec son enseignant associé des apprentissages qu'il a réalisés dans l'ensemble des cours suivis à l'université (par exemple : « En gestion de classe, j'ai appris... En évaluation des apprentissages, j'ai appris... »). Aussi, dans le guide de stage du module préscolaire-primaire de l'UQAC, on propose un exercice fort simple pouvant aider le stagiaire à faire des liens entre les cours et les stages. À plusieurs reprises durant son séjour



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des expériences et des expertises à partager

en milieu scolaire, l'étudiant doit décrire des situations pédagogiques significatives, analyser les principaux apprentissages qui s'y rattachent en lien avec les 12 compétences du référentiel (MÉQ, 2001) pour finalement mettre en évidence certains savoirs, appris à l'université, qui lui ont servi ou qui auraient pu lui servir dans le cadre dudit contexte. Lors des rencontres d'accompagnement, avec l'aide de son enseignant associé et de son superviseur, il analyse les différentes situations retenues. Le tableau qui suit illustre un exemple de situation pédagogique rapportée par un stagiaire.

Ce que j'ai <u>vécu</u> en stage (une situation pédagogique)	Ce que j'ai <u>appris</u> (lien avec les 12 compétences)	Ce qui m'a <u>servi</u> ou aurait pu me servir (lien avec les cours universitaires)
J'ai planifié et animé une activité de mathématiques qui portait sur les fractions.	Pour que les élèves suivent mon raisonnement, je dois tenir compte de leur niveau de développement intellectuel. Un élève ne comprenait pas et en le questionnant... (compétences 3 et 4)	Dans le cadre du cours <i>Étude du développement intellectuel</i> , nous avons vu les différents stades de développement...

Selon les différents points de vue exprimés par les participants au terme de l'atelier, il est important que de tels exercices soient réalisés en milieu scolaire, mais on doit aussi inculquer cette même « habitude » à l'université, dès le début de la formation initiale du stagiaire, et ce, afin qu'elle devienne de plus en plus intégrée au cours des quatre années du baccalauréat. Pour qu'il puisse en arriver à une « construction réfléchie » de son acte professionnel, en tant que formateur, il est de notre responsabilité de lui présenter la théorie comme étant une grille de lecture de l'expérience professionnelle, donc de faire en sorte qu'il développe des compétences de haut niveau par une interaction constante entre la théorie, la pratique et la réflexion.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des expériences et des expertises à partager

Les stagiaires étrangers : mieux les connaître pour mieux les accompagner

Roberto Gauthier, professeur-chercheur – UQAC

Carine Dierkens, professeur – Haute École de Bruxelles

Dominic Bouchard, enseignant – École l'Horizon

Régis Harvey, enseignant – École Dominique-Racine

Alain Colsoul, professeur – Haute École Lucia de Brouckère

Cet atelier se destinait aux intervenants qui s'intéressent à l'encadrement des étudiants étrangers effectuant un stage de formation pratique dans les écoles du Québec. Il visait trois objectifs : premièrement, comprendre la nature du stage en question du point de vue des institutions d'attache étrangères (la description du stage et sa place dans la formation globale, les modalités d'encadrement, la préparation et le suivi auprès des étudiants); deuxièmement, cerner les écueils et avantages d'accueillir un stagiaire étranger dans sa classe, à partir de témoignages d'expériences vécues (l'apport culturel pour la classe, l'intérêt du dialogue professionnel interculturel, les exigences supplémentaires, l'imprévisibilité et l'ambiguïté de l'expérience, etc.); troisièmement, réfléchir sur la façon d'optimiser l'encadrement local du stagiaire, en discutant du *modus operandi* actuel, de l'accompagnement nécessaire – social, culturel, professionnel –, de la problématique de l'évaluation.

L'activité fut initiée par une brève présentation synthèse de l'animateur principal sur la nature du stage international à l'intérieur de la formation des étudiants étrangers. Dans un premier temps, les profils de formation type des étudiants étrangers qui arrivent à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue d'effectuer un stage dans les écoles de la région furent présentés. Il y a trois variantes de profil, selon que les étudiants proviennent de l'Institut supérieur d'éducation libre de Liège, de la Haute École de Bruxelles ou de l'Institut universitaire de formation des maîtres d'Auvergne. Les étudiants belges provenant de Bruxelles et de Liège en sont à leur troisième et dernière année de formation; ils effectuent un stage de 4 et de 5 semaines respectivement. Les étudiants français provenant de l'Auvergne en sont à leur deuxième et dernière année de formation; ils effectuent un stage de 3 ou 4 semaines, selon le temps disponible dans le calendrier institutionnel. Les étudiants belges ont un programme académique qui s'approche de celui du Québec, avec toutefois une année de moins de formation et davantage d'entrées sur la dimension pratique du métier. Les étudiants français sont en général plus âgés, ayant déjà une formation universitaire de premier cycle



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des expériences et des expertises à partager

avant de s'inscrire au programme de formation à l'enseignement; cette formation ne dure cependant que deux ans, avec une seule véritable année de cours pédagogiques. L'institution d'accueil assure la qualité du séjour de l'étudiant étranger et la bonne marche du stage. Le placement dans les écoles s'effectue, dans la mesure du possible, de façon conforme aux demandes du stagiaire. Une équipe d'intervenants s'occupe de trouver un logement décent et abordable, reçoit et guide l'étudiant lors de son arrivée, assure un encadrement psychologique minimal, et fait le lien avec le maître d'accueil et les étudiants locaux. Un système de co-supervision est établi afin d'assurer un encadrement pédagogique rigoureux. Le superviseur local, professeur ou administrateur de l'institut de formation, introduit le stagiaire et effectue les premières visites de supervision dont il produit un rapport. Pour sa part, le superviseur de l'institut d'attache arrive habituellement vers la fin du stage et voit à valider ou annuler le stage. La décision finale se prend en collaboration avec le co-superviseur local, le maître d'accueil et l'étudiant stagiaire. Un rapport final est produit par le superviseur de l'institut d'attache et déposé dans le dossier de l'étudiant.

Dans un deuxième temps, les avantages et limites de telles expériences pour les différents acteurs qui y sont impliqués, sur les plans personnel et professionnel, furent abordés. Cela s'est effectué sous forme de témoignages et de discussion. Pour faire part de leur opinion sur le sujet, il y avait de présents deux enseignants maîtres associés expérimentés dans l'accueil d'étudiants étrangers (l'un du primaire et l'autre du secondaire), deux étudiants québécois ayant participé à une expérience de stage à l'étranger et trois superviseurs de stage à l'étranger (2 européens et 1 québécois). Il ressort des propos des étudiants une expérience de vie unanimement positive. Sur le plan personnel, l'une est allée jusqu'à la présenter comme l'expérience formatrice la plus marquante de sa vie d'adulte. L'« effet miroir » typique des expériences interculturelles, à savoir que dans un tel contexte, on en apprend autant sinon davantage sur soi et sa culture que sur les autres, est bien ressorti. Ils développent également un bon esprit critique par rapport à ce qui se fait au Québec, ayant dès lors un élément de comparaison culturelle. À ce propos, il faut rappeler qu'une véritable démarche ethnographique peut se réaliser dans la mesure où l'individu possède des éléments concrets de comparaison culturelle et sociale, ce que le stage à l'étranger rend possible. Les étudiants constatent entre autres que des pratiques différentes peuvent produire de bons résultats. Au plan pédagogique, les stagiaires québécois se sont dits impressionnés par la rigueur de l'école européenne et la richesse sur le plan culturel, particulièrement en français et en sciences humaines, mais déplorent une attitude qu'ils jugent trop stricte chez certains enseignants dans leur rapport aux enfants. Les deux ont mentionné avoir acquis un esprit critique et découvert d'excellents « trucs » pédagogiques adaptables à leur contexte de pratique. Pour leur part, les deux enseignants ont vanté la richesse culturelle de telles expériences; ils ont humblement déclaré en apprendre beaucoup de leurs stagiaires sur les pratiques pédagogiques



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des expériences et des expertises à partager

nationalement prescrites; tout comme pour les étudiants, ce serait là une grande source de développement de l'esprit critique. Tout en jouant bien leur rôle de maître associé, ils voient d'ailleurs les stagiaires autant comme des ressources de pratiques novatrices que comme des apprenants. Les enseignants ont également mentionné que de telles expériences avaient des retombées culturelles qui dépassaient amplement les cadres du rapport maître associé/stagiaire. En effet, cela stimulerait énormément les élèves qui posent beaucoup de questions d'ordre géographique et historique et s'intéressent au pays d'origine des stagiaires et par extension à la réalité géographique planétaire. En ce sens, beaucoup de parents témoignent de leur appréciation de la présence des stagiaires étrangers dans la classe de leur enfant. Les superviseurs, de leur côté, tout en acquiesçant totalement aux témoignages positifs des intervenants, ont tout de même rappelé certaines limites ou vigilances à conserver. Il faut d'abord mentionner que si le fait de partager une même langue facilite la communication de premier niveau, cela crée en même temps une illusion de proximité culturelle qui complexifie parfois le processus de décentration culturelle. On retrouve en effet un certain ethnocentrisme, direct ou inversé, dans plusieurs regards posés par les étudiants : leur analyse est évaluative de la culture de l'autre plutôt que comparative. Ils arrivent difficilement à se défaire de leur propre filtre culturel ou à le prendre en considération. Par ailleurs, selon les superviseurs, il faudrait exploiter davantage le potentiel des échanges, dans le sens concret, par exemple, d'un jumelage de classes et d'écoles, afin de rentabiliser encore plus l'expérience sur le plan culturel pour les élèves. Enfin, ils ont rappelé l'importance de l'ouverture culturelle et de la souplesse d'esprit dans les critères de choix des différents acteurs impliqués, en particulier dans le choix des maîtres associés. À ce propos, quelques anecdotes problématiques ont été soulevées.

Enfin, les participants ont surtout posé des questions par rapport aux différents points abordés, alimentant ainsi la richesse des témoignages apportés. Il s'agissait pour la plupart de participants intéressés à connaître les modalités de fonctionnement de tels stages.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des expériences et des expertises à partager

S'assurer du développement des compétences professionnelles de l'enseignant en formation professionnelle

Sandra Coulombe, professeure – UQAC

Armand Gaudreault, enseignant – Centre de formation professionnelle Jonquière

Introduction

La formation pratique du baccalauréat en enseignement professionnel comprend quatre stages. Tout en visant l'acquisition de l'ensemble des compétences requises à la prise en charge d'un groupe d'élèves en formation professionnelle, ils représentent des étapes privilégiées d'apprentissage et d'intégration des savoirs de la pratique enseignante et des compétences professionnelles. En sachant que le stagiaire est le premier agent de sa formation, comment est-il possible dans le cadre d'un stage d'intégration, en l'occurrence le quatrième du baccalauréat en enseignement professionnel (BEP), de s'assurer que les compétences professionnelles sont acquises? L'atelier avait pour but de réfléchir sur les moyens mis en place pour faire progresser les stagiaires et les inconforts vécus par les parties impliquées dans la triade, soit l'enseignant associé, le stagiaire et le conseiller de stage.

Le déroulement

Pour ce faire, l'atelier s'est déroulé en trois parties. Dès l'arrivée dans la salle de conférence, les participants à l'atelier ont été invités à compléter un questionnaire. Ce premier exercice permettait d'entrer en interaction avec les participants, et ce, avant le réel début de l'atelier. Puis une partie davantage magistrale a permis d'exposer brièvement le contexte des stages au BEP, le déroulement du quatrième stage et des enjeux liés à cette activité de formation pratique. Enfin, une partie interactive a permis de recueillir les réactions, les interventions et le point de vue des personnes participantes à l'atelier sur les enjeux liés à ce stage en enseignement professionnel.

Les contenus présentés et/ou travaillés

Au BEP de l'Université du Québec à Chicoutimi, 24 unités sont réservées pour la formation pratique (stages). Ces unités sont réparties de la façon suivante :

- ◆ Le premier stage, *Insertion dans l'enseignement en formation professionnelle*, conduit à l'obtention de 3 unités dans le programme.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des expériences et des expertises à partager

- ◆ Le deuxième stage, *Appropriation des compétences à l'enseignement en formation professionnelle*, mène à 6 unités.
- ◆ Le troisième stage, *Consolidation de l'enseignement des compétences du métier*, mène également à 6 unités.
- ◆ Le quatrième stage, *Intégration et bilan des compétences*, conduit pour sa part à 9 unités. Les chemins pour réaliser les stages divergent selon le profil de l'étudiant admis au programme.

En effet, il faut savoir que le parcours académique des étudiants variera selon leur cheminement professionnel. L'étudiant qui n'enseigne pas devra réaliser tous les stages prévus au programme. Dans le cas où l'étudiant est un enseignant en exercice, ce dernier pourra se voir accorder des unités en reconnaissance d'acquis expérientiels pour ses années d'expérience en enseignement. Il pourrait alors n'avoir qu'à faire le quatrième stage.

Le dernier stage est donc obligatoire pour tous les étudiants. Il permet de recueillir des manifestations de compétences professionnelles de l'enseignant, de saisir l'intégration et l'approfondissement des compétences développées et de proposer des pistes de formation continue. Il se déroule sur neuf semaines ou 45 jours ouvrables.

Durant tout le stage, l'étudiant a une charge complète de la tâche d'enseignement. Différentes actions permettent au stagiaire de manifester ses compétences professionnelles, au conseiller de stage de saisir des manifestations de ces compétences et à l'enseignant associé d'en témoigner.

Dans le cas rapporté dans l'atelier, la première semaine de stage a permis de réaliser une rencontre d'introduction dans laquelle les trois personnes impliquées dans la triade (enseignant associé, stagiaire et conseiller de stage) ont partagé et coordonné les différentes attentes. Elle a permis au stagiaire de prendre connaissance du guide de stage et de le comprendre, au conseiller de stage de fixer des dates, des heures et des lieux pour les moments d'observation et les moments des rencontres entre le conseiller de stage, l'enseignant associé et le stagiaire et d'informer les intervenants sur les tâches et les rôles respectifs. Elle a finalement permis d'instaurer une dynamique d'équipe, de discuter des attentes, des appréhensions et de la conception générale de l'enseignement, d'expliquer la teneur des documents que le stagiaire doit remettre au cours et à la fin du stage et de répondre aux interrogations du stagiaire et de l'enseignant associé. Trois rencontres supplémentaires ont permis à la triade de faire le point, d'orienter le stagiaire et de réaliser l'évaluation en fin de stage.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des expériences et des expertises à partager

Par la suite, le stagiaire a réalisé différentes tâches pour manifester l'ensemble des compétences professionnelles développées. Il a notamment rapporté trois cas vécus dans la classe, des cas liés au contexte de la classe, au contexte de l'école ou encore des cas liés aux règles de fonctionnement dans la classe. Il a analysé ces cas en lien avec le référentiel des compétences professionnelles de l'enseignement. Il a scénarisé deux situations d'enseignement-apprentissage, invité le conseiller de stage à observer la mise en œuvre de ces scénarios et analysé ces situations à l'aide d'une grille d'analyse. Il a également filmé deux séances d'enseignement, une en début de stage et l'autre en fin de stage, afin d'analyser sa compétence orale et il a réalisé un projet innovateur dans le cadre de sa pratique pédagogique.

À l'issue de cette partie davantage magistrale, les animateurs de l'atelier ont remis en jeu différents éléments constitutifs du stage dont sa pertinence, les éléments pour saisir la manifestation des compétences et les inconforts vécus par les personnes impliquées dans la triade. Ces éléments ont servi de sujets de discussion à la partie interactive de l'atelier et faisaient un pont avec les réponses émises par les participants dans le questionnaire complété en début d'atelier.

Ainsi, une discussion autour de la pertinence du quatrième stage a permis de conclure qu'il constituait un incontournable de la formation à l'enseignement au baccalauréat en enseignement professionnel. Ce stage permettait de faire un retour sur le cheminement universitaire, de faire des liens entre les compétences développées et le travail d'enseignant, de faire valider l'utilisation adéquate des notions apprises au BEP. Il permettait également au stagiaire de cibler ses forces et déterminer ses faiblesses, de cibler des pistes de développement professionnel (processus d'amélioration continue), de s'assurer que sa pratique était conforme avec sa personnalité et de valider son cheminement vis-à-vis le développement des compétences professionnelles de l'enseignement.

La discussion autour des éléments pouvant favoriser la profession des stagiaires a permis de statuer sur l'importance de la planification, des analyses et des visites du conseiller de stage. Du point de vue du stagiaire et des enseignants dans la salle, ces démarches permettaient d'avoir l'opinion d'une personne venant de l'extérieur du centre de formation sur les pratiques pédagogiques et de s'améliorer continuellement à partir des recommandations effectuées par cette personne externe et la réflexion sur sa pratique. Du point de vue des conseillers de stage, ces éléments permettaient de saisir des manifestations des compétences du stagiaire, des manifestations liées à sa culture, à sa capacité de communiquer à l'oral et à l'écrit, à sa capacité à planifier des situations d'enseignement-apprentissage, à les piloter, etc. et à réaliser une réflexion sur ces situations. Une légère modification au déroulement du stage a été suggérée par le stagiaire. Il aurait souhaité une visite surprise ou annoncée peu de temps à l'avance, et ce, dans le but de valider deux compétences précises, soit la compétence



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des expériences et des expertises à partager

« *Piloter des situations d'enseignement-apprentissage* » et la compétence « *Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe* ».

Quelques inconforts vécus entre les personnes impliquées dans une triade (enseignant associé, stagiaire et conseiller de stage) ont également été soulevés et discutés. Du point de vue du stagiaire, le premier inconfort soulevé concernait son statut d'enseignant dans un centre de formation professionnelle, et ce, depuis quelques années. Déjà connu dans son centre, dans son équipe, il lui était impossible de trouver un enseignant associé qui n'avait pas déjà une opinion sur son travail. Il s'avérait donc difficile pour cet enseignant associé de se détacher de ces années antérieures de collaboration pour l'encadrement ou l'évaluation du stagiaire. Pour l'enseignant associé, aller dans la classe d'un collègue pour valider ses pratiques pédagogiques constitue un malaise. Il est bon de noter que la grande majorité des enseignants associés d'expérience en formation professionnelle ont un certificat et qu'ils doivent encadrer un enseignant au baccalauréat. Du point de vue des conseillers de stage, le malaise d'arriver dans la classe de quelqu'un qui enseigne déjà depuis un moment a été soulevé comme inconfort. En effet, le stagiaire est légitimé par sa communauté d'enseignants et dans cette légitimation, les conseillers de stage doivent être bien outillés pour faire progresser le stagiaire. Ils doivent rester objectifs le plus possible, faire progresser le stagiaire, mais bien doser les éléments et les exigences concernant cette progression car neuf semaines, c'est finalement très court pour observer de véritables changements dans les pratiques enseignantes.

Enfin, la discussion avec les participants a permis de soulever la valeur de la formation pratique au baccalauréat en enseignement professionnel. En effet, la crédibilité de la formation à l'enseignement professionnel repose sur cette formation, qui doit être ancrée dans les lieux de pratique (les centres de formation professionnelle), offrir des occasions privilégiées (classe, atelier, laboratoire, etc.) pour mettre en pratique les compétences développées dans les cours théoriques. Les stages constituent ces occasions pour exercer en contexte réel les compétences développées, démontrer leur acquisition et juger de la progression des stagiaires.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des expériences et des expertises à partager

Réfléchir en collaboration sur sa pratique de stagiaire en participant à une communauté d'apprentissage en réseau

Stéphane Allaire, professeur en pratiques éducatives au secondaire – UQAC

Marie-Claude Tremblay, étudiante au baccalauréat en enseignement au secondaire – UQAC

Introduction

L'approche par compétence, l'augmentation considérable du nombre d'heures consacrées aux stages et la valorisation accrue de la réflexivité peuvent certainement être identifiées parmi les changements les plus importants qui ont été apportés aux programmes de formation des enseignants au cours des 15 dernières années au Québec. Tout au long de leur formation, les futurs enseignants sont appelés à devenir de plus en plus aptes à composer avec la réalité du contexte de la classe et s'y adapter, mais aussi faire la démonstration qu'ils prennent du recul sur ce qu'ils vivent, et ce, à des fins d'ajustement, de consolidation, de réinvestissement. La fécondité du dialogue qu'un enseignant est en mesure d'établir entre ce qu'il vit et réfléchit dans l'action, et ce à quoi il réfléchit sur l'action (Schön, 1983) est, pour plusieurs (Lieberman, 1995, 1996, 2000; Little, 1993, 2003; Fullan, 1993; Lieberman & Miller, 2000; Lieberman & Grolnick, 1996), un gage important de développement professionnel. Des approches et des outils contemporains peuvent être mis à contribution pour soutenir une telle dynamique.

L'objectif de ce texte est de relater les modalités de participation – du point de vue d'un conseiller de stage et d'une stagiaire – d'une expérience vécue dans le contexte d'une communauté d'apprentissage en réseau (Laferrrière, Breuleux, Erickson & Lang, 2002). Le texte fait suite à une présentation qui a été faite dans le cadre d'un atelier portant sur « Des expériences et des expertises à partager ». Il s'agit donc d'un texte à caractère pédagogique davantage que scientifique en ce sens qu'il ne présente pas les résultats d'une étude, bien que les pratiques relatées et illustrées soient inspirées par la recherche.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des expériences et des expertises à partager

Le concept de communauté d'apprentissage en réseau

En formation initiale des enseignants, et en contexte de stage plus particulièrement, le concept de communauté d'apprentissage en réseau nous amène à considérer l'expérience pratique en milieu scolaire selon deux principales modalités de participation. D'une part, l'apprenti enseignant est appelé à faire face à la complexité de la réalité du terrain en intervenant en classe auprès des élèves et en s'impliquant dans la vie de l'école. D'autre part, cette participation connaît un prolongement en réseau, par le biais d'Internet, alors que le stagiaire en rejoint d'autres qui partagent un contexte semblable au sien afin de réfléchir en collaboration sur leur expérience. Ainsi, tous ensemble, ils cherchent à mieux la comprendre, à aplanir des défis rencontrés, à résoudre des problèmes provenant de leur pratique, à améliorer le développement de leur compétence à enseigner et à faire apprendre. L'environnement d'apprentissage du stagiaire se transforme donc en environnement hybride, combinant de façon complémentaire les interactions en face à face à d'autres interactions sociales, qui elles sont supportées par une technologie, en l'occurrence un forum électronique.

La pertinence d'une dynamique de communauté d'apprentissage

Nombre de raisons peuvent être évoquées pour justifier l'intérêt d'une telle approche. D'abord, compte tenu de la complexité de la profession enseignante, l'espace communautaire offre un endroit de mise en commun d'idées. Cet endroit ne remplace pas le partage d'idées qui survient à l'école; il y est plutôt complémentaire. Or, la dimension écrite de la réflexion qui y prend forme a tendance à soutenir davantage l'approfondissement des questions qui y sont traitées que les échanges oraux. Ces questions proviennent la plupart du temps des stagiaires eux-mêmes, à la lumière de ce qu'ils vivent en classe et dans l'école. En privilégiant une telle approche intentionnelle (Bereiter & Scardamalia, 1993), ils veulent contribuer au rapprochement de ce qui se passe dans l'action et sur l'action de sorte à favoriser l'alimentation d'un dialogue qui les unisse.

Par ailleurs, il arrive que des étudiants se retrouvent seuls dans une école dans le cadre du parachèvement d'un stage. La possibilité de participer à une communauté en réseau rapproche dans la distance et offre une flexibilité, les traces écrites conservées sur le forum électronique pouvant être consultées à tout moment et à partir d'autres lieux par ceux et celles qui sont légitimés d'y accéder. Cela dit, un fonctionnement en communauté d'apprentissage en réseau demeure pertinent même lorsque plusieurs étudiants se retrouvent dans une même école puisque les traces réflexives qui sont élaborées demeurent consignées dans la mémoire collective du groupe. Il est donc possible de consulter les idées émises antérieurement et surtout, de les améliorer, ce qui s'inscrit dans une approche de formation et de développement professionnel participative, progressive et itérative.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des expériences et des expertises à partager

Principes promus au sein d'une communauté d'apprentissage en réseau

De quelle façon présenter le concept aux stagiaires? Comment démarrer? Voilà des préoccupations qui ne sont pas banales pour les intervenants qui accompagnent les apprentis enseignants et qui désirent les impliquer dans une approche collaborative de développement professionnel dès la formation initiale. Quelques principes bien établis sont inspirants à cet égard (IsCoL, 2001; Bielaczyc & Collins, 1999). En ce qui nous concerne, la sollicitation d'un engagement collectif à l'effet que la participation s'inscrive dans un effort d'avancement collégial occupe une place importante. Ainsi, c'est un principe de base d'une communauté d'apprentissage (Brown & Campione, 1994) qui est mis de l'avant, c'est-à-dire qu'ensemble, il s'agit de chercher à mieux comprendre quelque chose, en l'occurrence des situations, des problèmes, des enjeux provenant de l'expérience vécue sur le terrain. Ainsi, ce sont des valeurs d'entraide, d'écoute et de dialogue qui sont promues (Grégoire et Laferrière, 1998), bien plus que celles qui encouragent les débats et la suprématie d'un point de vue par rapport à d'autres. Le fait de privilégier une démarche intentionnelle, c'est-à-dire qui prend son ancrage dans les préoccupations réelles et complexes identifiées par les stagiaires, contribue à fournir une authenticité et une pertinence accrue à la participation. Quelques exemples de questions abordées par des stagiaires de deuxième année en enseignement au secondaire sont les suivants :

- ◆ Jusqu'où s'étend le rôle de l'enseignant?
- ◆ La réputation de l'enseignant, un mode de vie?
- ◆ Comment concrétiser l'évaluation par compétence?
- ◆ Quelles sont les stratégies de gestion de classe éducative qui sont concluantes?
- ◆ Comment pouvons-nous motiver les élèves?

Ainsi, pratique et réflexion ont l'occasion de se côtoyer et de s'alimenter de façon proximale.

Une fois amorcée, la communauté d'apprentissage en réseau est valorisée pour l'amélioration qu'elle apporte aux idées qu'elle développe progressivement. Ainsi, c'est par le discours écrit que les uns élaborent sur les idées des autres et que, graduellement, la compréhension des situations traitées peut se raffiner. La considération du point de vue provenant d'experts et de sources d'autorité est encouragée à titre d'éclairage de l'expérience vécue et de justification de celle-ci. Le conseiller de stage et les enseignants associés ont un rôle important à jouer à ce chapitre, de même qu'au niveau de l'apport de façons de faire et de percevoir différemment les situations. Ainsi, il n'y a pas que les stagiaires qui participent aux échanges réflexifs dans la communauté d'apprentissage en réseau. Au contraire, une présence assidue



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des expériences et des expertises à partager

des intervenants qui les entourent est cruciale en termes d'accompagnement du développement des compétences.

Par ailleurs, une fonction de support au discours écrit, dite d'échafaudage (Vygotsky, 1978), est offerte à l'intérieur du forum électronique utilisé, soit le *Knowledge Forum*. Il s'agit de brèves expressions qui suggèrent des types de contributions réflexives aux participants. Par exemple :

- ◆ Description de la situation
- ◆ Explicitation de mon intention
- ◆ J'ai pris conscience que...
- ◆ Si c'était à refaire...
- ◆ Raison de mon succès ou de mon échec
- ◆ Une façon de faire alternative
- ◆ Une stratégie efficace
- ◆ Une piste à explorer
- ◆ À l'université, nous avons appris que...
- ◆ Je prends une partie du blâme
- ◆ Voyons la réalité autrement

Ces expressions visent à guider les processus discursifs de la communauté d'apprentissage en réseau et à fournir des repères aux stagiaires quant à la nature des échanges qui prennent place dans un tel lieu.

De plus, la capacité métacognitive occupant une place importante au sein d'une communauté d'apprentissage (Bielaczyc & Collins, 1999), une grille d'analyse des contributions au forum peut être fournie aux étudiants pour les guider dans la prise de recul sur leur participation. La grille suivante (Hamel & Allaire, 2005), inspirée des niveaux d'expertise de Wiske (1998), en est un exemple.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des expériences et des expertises à partager

Niveau rudimentaire	Le participant fait preuve presque uniquement de connaissances spontanées. Il utilise des propos de sens commun et fait fi des règles de l'art, des façons de faire du domaine. Ses contributions sont en périphérie des enjeux de la pratique.
Niveau novice	Le participant manifeste une distance minimale par rapport à l'information qu'il partage. Les idées personnelles qu'il élabore à partir de cette information sont restreintes. L'intégration de cette information à son propre discours demeure superficielle.
Niveau apprenti	Le participant démontre sa compréhension de techniques et de concepts spécifiques à travers les questionnements investigués par la communauté. Il considère le point de vue de ses homologues et il élabore des idées personnelles en s'appuyant sur celles d'auteurs et d'experts qui sont reconnus dans le domaine.
Niveau maître	Le participant sait raisonner de façon globale et systémique sur son expérience de stage. Il manifeste du recul par rapport à sa propre pratique de stagiaire. Il apporte des arguments critiques qui enrichissent les idées de la communauté. Il cerne plusieurs facteurs et dimensions à une situation donnée et il en fait une analyse panoramique qui tient compte de la complexité des interactions en jeu. Il est lui-même proactif dans les pistes de solutions qu'il soumet et qu'il envisage réinvestir dans son contexte de stage.

Avantages et défis de la participation à une communauté d'apprentissage du point de vue d'un stagiaire

Parmi les avantages relatés, figurent le contact avec des expériences différentes de celles vécues dans son contexte de stage individuel, la sensibilisation à d'autres contextes scolaires, la pluralité des opinions émises et le partage de stratégies et d'astuces. Au niveau socioaffectif, sont soulignés le soutien continu, la célérité des rétroactions et le sentiment d'encouragement collectif.

En ce qui a trait aux défis, l'établissement d'un lien de confiance entre les participants devient tôt un enjeu, et des difficultés à ce chapitre sont susceptibles de limiter l'exploration d'idées différentes et la remise en question de propos. De plus, l'atteinte d'un niveau de participation constant et régulier de l'ensemble des participants de même que l'utilisation d'appuis théoriques pour soutenir les hypothèses étayées figurent aussi parmi les défis importants à aplanir.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des expériences et des expertises à partager

Avantages et défis de la participation à une communauté d'apprentissage du point de vue d'un conseiller de stage

Du point de vue d'un conseiller de stage, la dimension socioaffective est susceptible d'être l'un des premiers avantages perçus à travers les balbutiements d'une communauté d'apprentissage de stagiaires. En effet, ces derniers, en constatant que les questionnements de leurs homologues sont semblables aux leurs, peuvent avoir le sentiment qu'ils prennent part à une démarche conjointe, malgré le fait qu'une partie importante du stage soit vécue davantage en triade avec l'enseignant associé et le conseiller de stage. Tel qu'évoqué précédemment, un autre avantage a trait à l'arrimage entre la pratique et sa conceptualisation. Cet ancrage gagne d'autant en force lorsque des enseignants associés joignent la communauté d'apprentissage. Dans un tel cas, cela confère alors un niveau de cohérence accru à ce qui est accompli de part et d'autre en milieu scolaire et à l'université. La pensée des stagiaires pouvant être suivie entre les rencontres d'observation en classe, un autre bénéfice concerne la constance dans le suivi de leur cheminement. De plus, cette pensée et les raisonnements formulés sont accessibles en contexte compte tenu que les échanges réflexifs sont pour la plupart orientés à partir de questionnements qui émanent de l'expérience de terrain. Il est donc possible de constater de quelle façon un concept, une procédure, une stratégie ont été interprétés à partir d'un contexte réel. Enfin, la propension pour l'écrit en différé (communication asynchrone) facilite une distribution équitable de la parole entre les participants, ainsi qu'une centration accrue sur l'objet de discours.

Du point de vue d'un conseiller de stage, le passage d'une réflexivité technique (*techne*) à la délibération pédagogique (*phronesis*) (Van Manen, 1977) représente possiblement l'un des défis les plus considérables pour les stagiaires qui participent à une communauté d'apprentissage en réseau. Un enjeu d'intervention consiste à soutenir le discours de sorte à ce qu'il dépasse la seule quête de solutions prédéterminées et qu'il s'apparente à l'élaboration d'une pensée délibérée, documentée et intentionnelle en regard de caractéristiques contextuelles. Il apparaît que le choix des éléments d'échafaudage qui sont mis à la disposition des stagiaires sur le forum puisse avoir un impact à ce niveau (Allaire, 2006).

Conclusion

Bien que l'utilisation de technologies collaboratives demeure généralement modeste dans l'enseignement supérieur en éducation selon certains (Larose & Karsenti, 2002), leur potentiel n'est pourtant pas à négliger. En offrant des lieux de rencontre communs aux différents acteurs impliqués dans la formation des enseignants, elles peuvent contribuer au rapprochement des cultures de l'école et de l'université, et accentuer la cohérence des messages véhiculés par l'une et l'autre. Il s'agit-là d'une condition d'efficacité reconnue pour la formation des enseignants (Holmes, 1990).



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des expériences et des expertises à partager

En encourageant une approche réflexive ancrée de près au cheminement des apprentis enseignants, cela situe la formation dans une perspective constructive plutôt que déficitaire (Malo, 2006). Nous entendons par là que le développement des stagiaires est alors considéré comme un processus progressif et continu plutôt qu'un seul état final à atteindre par une appropriation de connaissances que d'autres possèdent et qu'eux n'ont pas. En outre, la place importante que prend le discours dans de telles communautés d'apprentissage en réseau met en valeur la dynamique sociale en plus de celle individuelle dans la construction des compétences et des savoirs professionnels.

Bibliographie

- ALLAIRE, S. *Les affordances socio-numériques d'un environnement d'apprentissage hybride en soutien à des stagiaires en enseignement secondaire. De l'analyse réflexive à la coélaboration de connaissances*, Thèse de doctorat, Université Laval, 2006.
- BEREITER, C. and M. SCARDAMALIA. *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*, La Salle: Open Court, 1993.
- BIELACZYK, K. and A. COLLINS. "Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice", In M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory, Vol. II*, 1999, pp. 269-292. Mahwah: LEA.
- BROWN, A. L. and J. C. CAMPIONE. "Communities of learning and thinking, or a context by any other name", *Human Development*, 21, 1994, pp. 108-125.
- HAMEL, C. and S. ALLAIRE. *Grille d'évaluation des contributions sur un forum électronique inspirée des niveaux d'expertise de Wiske*, 2005. [Document de travail non publié].
- HOLMES GROUP. *Tomorrow's schools: A report of the Holmes Group*, East Lansing, 1990.
- ISCOL. *Jalons de réussite d'une communauté d'apprentissage*, 2001. Accessible en ligne : www.iscol.org.
- LAFERRIERE, T., BREULEUX, A., Erickson, G. & Lang, M. "Network-supported PDSs: Teacher preparation and professional development for the knowledge age", *AERA*, New Orleans, 2002.
- LAROSE, F. et T. KARSENTI. *La place des TIC en formation initiale et continue à l'enseignement : Bilan et perspective*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2002.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des expériences et des expertises à partager

- LIEBERMAN, A. Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. In M. W. McLaughlin & I. Oberman (Eds.), *Teacher learning: New policies, new practices* (pp. 185-201). New York: Teachers College Press, 1996.
- LIEBERMAN, A. "Networks as learning communities: Shaping the future of teacher development". *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 2000, pp. 221-227.
- LIEBERMAN, A. and M. GROLNICK. "Networks and reform in American education", *Teachers College Record*, 98 (1), 1996, pp. 7-45.
- LIEBERMAN, A. and A. MILLER. "Teaching and teacher development: A new synthesis for a new century", In R. Brandt (Ed.), *Education in a new era* 2000, pp. 47-66. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- LITTLE, J. "Teachers' professional development in a climate of educational reform", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15 (2), 1993, pp. 129-151.
- LITTLE, J. "Inside Teacher Community: Representations of Classroom Practice", *Teachers College Record*, 105 (6), 2003, pp. 913-945.
- MALO, A. « La construction de sens et la part de la voix du chercheur : une illustration basée sur une recherche menée dans le champ de recherche sur la formation à l'enseignement à partir d'une perspective non déficitaire », *Recherche qualitative*, 26 (2), numéro thématique Approches inductives I, 2006.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner*, New York: Basic Books, 1983.
- VAN MANEN, M. "Linking ways of thinking with ways of being practical", *Curriculum Inquiry*, 6 (3), 1977, pp. 205-229.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. (ed. by Michael Cole & al.). Cambridge MASS & London ENG: Harvard University Press.
- WISKE, M. S. (Ed.). *Teaching for understanding: Linking research with practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des expériences et des expertises à partager

Courses and Practicum do not a Confident Teacher Make: Mitigating the Dissonance between Preparation and Early Teaching

*Benson, Fiona J., Director, Office of Student Teaching
Faculty of Education – McGill University*

*Riches, Caroline, Director, Undergraduate Programs DISE
Faculty of Education – McGill University*

The Process

Our workshop involved the presentation of our ongoing research in teacher education. As teacher educators we are responsible for designing teacher education programs that enable student teachers to develop into competent, confident teachers prepared for the realities of the classroom. It is no secret that there exists a sense of inadequate readiness among new teachers, a sense that suggests that we have not lived up to our responsibilities. In response, we designed a merged model of field experience and courses designed to address key issues such as better theory to practice links and practicum which better reflect classroom realities. Feedback from pilot graduates in their first year of teaching was discussed in this interactive forum in such a way as to generate critical discussion with a view to informing our own and other teacher preparation programs.

Presented Content

Our presentation began with a discussion of aspects of dissonance and harmony as experienced and expressed by Bachelor of Education (B. Ed.) program graduates in their first year of teaching:

Dissonance

"I would have loved to help with the research project however I decided not to get into teaching right away. To tell you the truth, one of the reasons I decided not to apply [for teaching positions] last March is because I did not feel prepared. Not only did I feel unprepared for an interview but I did not feel ready to have my own classroom." [B. Ed. graduate]



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des expériences et des expertises à partager

Harmony

"I would've been beside myself with nerves and I think the pilot project [IPM] really gives you a sense of, what it's all about, of the real deal, it's not something you get learning in a classroom or from a textbook and everyone experiences it differently, but just having that one run through with the support of McGill and of a CT, I think it's invaluable." [MM⁶ novice teacher]

A common lament voiced by our teacher education program graduates is that they feel inadequately prepared, by their teacher preparation program, for the realities and rigours of teaching. In order to better understand the scope of this dilemma, we gathered data, with respect to our B. Ed. programs, in the following ways:

Stakeholders' Day (workshop involving university administrators, course instructors, field supervisors, student teachers, first year teacher graduates, school administrators, cooperating teachers, elementary and secondary students)

- ◆ Town Hall (McGill students from all six B. Ed. programs)
- ◆ Survey (McGill students from all six B. Ed. programs)

The key issues mentioned were:

- ◆ a disconnect between theory and practice, courses and field experience;
- ◆ field experiences poorly synchronized with school term;
- ◆ lack of experience starting the school year, including experiencing the first day of school.

In response, we piloted a 'merged model' which integrated the courses and field experience in the third year fall semester of the 4 year B. Ed. program. Key aspects of this merged model were the following:

First Day of School

- ◆ The most valuable feature
- ◆ Student teachers inaugurated into teaching team

⁶ Merged Model.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des expériences et des expertises à partager

"I think it 100 % prepared me, as I said before, with being in the classroom before the kids get there, setting things up, getting the school year started... I feel like I'm ready to deal with beginning of the school year and classroom management and how to set up rules and procedures... I integrated, I believe just as quickly as my co-teacher." [MM student]

Realities of Teaching

- ◆ Greater insight into cycle of learning
- ◆ Better understanding of a teacher's workload

"I saw myself changing from week-to-week, I had so much time to reflect on it, and to see myself changing, my strengths growing and my weaknesses sort of disappearing. I don't think I could have done that, had I been in a regular experience. Getting to know the staff and getting involved at the beginning of the year was really nice... I didn't feel like a student teacher. If you take away the evaluation, I was just a teacher and it was amazing." [MM student]

Courses

Ongoing reflection on teaching and learning

"On Fridays, you went and you got to speak with the other teachers and see that you aren't necessarily alone and because it was hard sometimes and took a lot of energy and lot of strength... there were some great presentations [and] people brought in some wonderful lesson plans, wonderful units. And those were very truthful I have all the notes and I am keeping them." [MM student]

Theory to Practice Connections

Concrete links between theory and practice

"classroom based evaluation class, we had a project where we had to follow a student around and monitor how we adapted our teaching to this particular student. And I thought that was really good because I've never actually had to look that deeply into how one student learns and how my efforts have affected that person. So that one was really good" [MM student]



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des expériences et des expertises à partager

Confidence and readiness

Understanding what is involved

[if she hadn't experienced the beginning of a school year] "I think it would've made a huge difference, actually. You just don't feel like you're a part of the classroom. You can't really picture what it's like to be a teacher. Like you can't get that idea in your head of, oh, here's my classroom, this is a new year. And I think that [not having experienced the beginning] might sway teachers away from going into the profession." [MM student]

"but until you live and experience and really see it, there's no comparison, so I can't imagine, I would've been beside myself with nerves and I think the pilot project really gives you a sense of, what it's all about, of the real deal, it's not something you get learning in a classroom or from a textbook and everyone experiences it differently, but just having that one run through with the support of McGill and of a CT, I think it's invaluable." [MM novice teacher]

With the evidence of the success of the piloted merged model, we are proceeding to implement this merged model program-wide (Fall, 2009). In so doing we are encountering some challenges:

Budgetary

- ◆ Larger classes vs smaller cohort groups
- ◆ General workload allocation vs hand-picked instructors

Collaboration

Issues of academic power and autonomy

Finale

"Given the disturbing rates of attrition in the early years of teaching (up to 50 % in the first 7 years of teaching), there is an undeniable need for confident and able teachers in our schools, who, in finding ongoing satisfaction in teaching, will remain in the profession." (Cochran-Smith, 2005)⁷

⁷ M. COCHRAN-SMITH, *The new teacher education: For better or for worse?* Presidential address at 2005 Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Québec, 2005.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des expériences et des expertises à partager

The Points of View Expressed by Participants During or After the Workshop

Our presentation elicited a great deal of animated discussion in terms of attendees' own experiences of re-visioning teacher education. Participants were very interested in how the program-wide implementation will proceed. It is our intention to continue to report on the effects of the merged model, extending into the first five years of our graduates' teaching experience.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des expériences et des expertises à partager

L'approche culturelle dans l'enseignement⁸

Lise D'Amours, enseignante

Commission scolaire des Chênes et formatrice d'enseignants associés

*Liliane Portelance, professeure et responsable pédagogique de la formation
des formateurs de stagiaires en enseignement – UQTR*

L'approche culturelle de l'enseignement représente l'une des orientations de la formation à l'enseignement (ministère de l'Éducation du Québec, 2001). De plus, la première compétence du référentiel des compétences professionnelles d'un enseignant y est directement rattachée. Les enseignants et les futurs enseignants sont donc appelés à s'inscrire dans un rapport dynamique à la culture et même à porter un regard nouveau sur les savoirs scolaires. Pour les formateurs d'enseignants, il s'avère important, sinon essentiel, d'approfondir le sens et la portée de la compétence relative à une approche culturelle de l'enseignement.

Notre atelier s'est déroulé selon la présentation que nous en faisons ci-après. Environ vingt-cinq personnes y ont participé, des enseignants associés surtout.

Introduction

Le développement des compétences du stagiaire doit être une préoccupation constante de l'enseignant associé. Quand on parle d'éthique, de planification, d'évaluation, de maîtrise de la langue, on travaille en terrain assez connu. Mais, lorsqu'on aborde l'approche culturelle en enseignement, on se sent quelque peu hésitant, surtout quand il s'agit d'aider son stagiaire à développer une compétence en cette matière. Pour être un guide efficace et crédible, il faut avant tout réfléchir à sa propre pratique et être conscient des manifestations de son approche culturelle, comme enseignant. Cette attitude est nécessaire à l'enseignant qui veut se sentir apte à guider un stagiaire dans cette voie.

⁸ Pour la préparation de l'atelier, nous avons emprunté des éléments du *Guide pédagogique à l'intention des formateurs d'enseignants associés de l'Université du Québec à Trois-Rivières*, conçu et rédigé en 2007 par Nancy Brouillette, Liliane Portelance et Christine Lebel.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des expériences et des expertises à partager

Dans le document qui contient les orientations de la formation à l'enseignement et les compétences attendues (ministère de l'Éducation du Québec, 2001), la compétence est énoncée comme suit : *Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.*

Selon les prescriptions ministérielles, l'étudiant devrait, au terme de sa formation :

- ◆ Comprendre les différents savoirs à enseigner;
- ◆ Manifester une compréhension critique de son cheminement culturel;
- ◆ Manifester une compréhension critique des savoirs à enseigner;
- ◆ Construire des liens, dans les activités d'apprentissage proposées, avec la culture des élèves.

La fenêtre culturelle (activité 1)

Avant d'aborder la notion de culture, il nous a semblé important de vérifier les conceptions de la culture chez les participants.

Nous les avons donc invités à choisir parmi un ensemble de photos diversifiées celle qui correspondait le mieux à leur conception de la culture et une photo qui représentait un aspect de leur culture personnelle. Ils ont ensuite expliqué par écrit leurs choix et ceux qui le désiraient ont exprimé oralement leurs explications. Les idées formulées quant à la conception de la culture tournaient autour de la peinture, de la musique, de la littérature, d'activités dans la nature et de paysages sauvages, de lieux pittoresques à visiter, d'objets ou de costumes associés à différentes ethnies. Cet exercice avait pour but de faire découvrir ce qu'on entend habituellement par le terme culture.

D'après les réponses exprimées, on peut constater qu'ils rejoignent ce qu'on associe généralement à la notion de culture (Forquin, 1989), soit :

- ◆ Bagage de connaissances générales, de savoirs (souvent extrascolaires);
- ◆ Identité d'une personne, d'un groupe, d'une communauté ou d'un peuple;
- ◆ Héritage d'un patrimoine appartenant à un peuple ou d'un patrimoine universel;
- ◆ Rapport de l'homme à la nature.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des expériences et des expertises à partager

Cette partie de l'atelier s'est terminée par une suggestion : demander à son stagiaire d'exprimer sa conception de la culture et de dire en quoi, personnellement, il se sent « cultivé ».

La notion de culture

Nous avons ensuite présenté une quinzaine d'images d'enfants et d'adolescents dans des situations de leur vie en dehors de la classe, familiales ou sociales et touchant divers thèmes : fête religieuse, voyage, *piercing*, marijuana et alcool, divorce, musique, sorties culturelles ou sportives, loisirs, intérêts, maladie, entre autres.

Le but était de faire réfléchir sur le vécu des élèves en dehors de la classe : les relations aisées ou difficiles avec les parents et les amis, les coutumes familiales, les réussites ou les échecs qu'ils rencontrent en dehors de la classe (sports, cours, concours et autres), les activités auxquelles ils peuvent ou ne peuvent pas participer, les désirs qui les animent, notamment. Cette réflexion collective a permis d'introduire les expressions « culture première » et « culture seconde ».

La culture première et la culture seconde

Ces deux expressions sont parfois utilisées dans le milieu scolaire, et ce, dans des contextes diversifiés. Les stagiaires connaissent ce vocabulaire. Les participants ont indiqué à la cantonade le sens qu'ils y accordent. En tenant compte de leurs idées, il a été possible de mettre en évidence des éléments qui nous semblent essentiels à la formation du stagiaire et à celle des élèves.

Globalement, la culture première représente ce qu'on acquiert dans notre milieu familial, notre quartier, notre vie sociale tandis que la culture seconde correspond aux connaissances et aux savoirs qui nous sont transmis à l'école (Dumont, 1971). Il est donc primordial, comme enseignant et comme stagiaire, de réaliser qu'on ne peut ignorer la culture première des élèves qui nous sont confiés si on veut présenter des situations d'enseignement-apprentissage significatives pour eux, particulièrement de nos jours, avec l'hétérogénéité de la clientèle scolaire.

La culture comme rapport au monde, aux autres et à soi

Pour compléter, la notion de culture a été présentée sous l'angle du rapport au monde, aux autres et à soi (Charlot, 1997). Lorsqu'on aborde le concept de culture de cette manière, il faut généralement donner quelques explications. Nous avons voulu rendre ces termes significatifs.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des expériences et des expertises à partager

La culture est considérée comme un rapport au monde. Ainsi, la connaissance du monde qui entoure l'élève lui permet de mieux se situer dans son rapport avec celui-ci. Le fait d'avoir des groupes d'élèves de plus en plus hétérogènes entraîne que, dans la classe, il existe une diversité de visions du monde et de manières de vivre. La panoplie des pratiques culturelles en est une manifestation. La compréhension du monde n'est-elle pas influencée par les paroles des chansons que les jeunes écoutent? Certains préfèrent le rap et d'autres le hip-hop.

La culture est considérée comme un rapport aux autres. L'élève prend conscience, par ses relations avec les autres, que tous les jeunes ne possèdent pas les mêmes savoirs, que leurs centres d'intérêt à l'école sont différents et que leurs manières d'apprendre le sont aussi. L'aversion ou l'intérêt pour les mathématiques, par exemple, pourraient-ils être rattachés au climat de la classe, à la composition du groupe, à la personnalité d'un enseignant?

La culture est considérée comme un rapport en soi. L'élève apprend à mieux se connaître à travers la compréhension qu'il a de son environnement, à travers son histoire personnelle, ses préoccupations, ses attentes, sa conception de la vie, notamment. En effet, la découverte et la connaissance de soi s'inscrivent dans la découverte et la connaissance de sa propre culture. Également, par l'apprentissage, l'élève se construit une image de lui-même. Qu'en est-il de l'élève souvent en échec?

Le passeur culturel comme héritier, critique et interprète des savoirs (activité 2)

Nous avons attiré l'attention sur le fait que l'enseignant d'aujourd'hui *ne peut plus désormais prendre appui sur une culture première relativement uniforme, ni sur une culture seconde unitaire et permanente, ni même sur une culture normative communément valorisée* (MÉQ, 2001, p. 38).

Cet extrait du document ministériel portant sur la formation à l'enseignement a ouvert la porte à la réflexion sur le rôle de l'enseignant en matière d'agent culturel. L'enchaînement avec le rôle de passeur culturel s'est fait naturellement.

Le passeur culturel aide les élèves à franchir les obstacles, il les accompagne et leur permet d'accéder à d'autres rives (Zakhartchouk, 1999).

En lien avec le rôle du formateur de stagiaire, les participants ont été invités à se demander comment un enseignant associé peut aider le stagiaire à devenir un passeur culturel. Nous avons guidé leur réflexion en formulant des questions : comment peut-on en arriver à devenir un passeur culturel, qu'on soit enseignant ou stagiaire et que doit-on posséder pour être un bon passeur culturel?



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des expériences et des expertises à partager

Après avoir recueilli les réponses formulées oralement, nous avons précisé le sens des trois mots clés de la compétence professionnelle relative à une approche culturelle de l'enseignement.

- ◆ On doit agir comme *héritier* des savoirs, c'est-à-dire aider les élèves à saisir d'où vient le monde actuel et d'où proviennent les savoirs enseignés.
- ◆ On doit agir comme *critique* de ces savoirs, c'est-à-dire aider les élèves à saisir que le savoir est construit progressivement et continuellement par les humains et qu'il est ainsi passager et remplaçable.
- ◆ On doit agir comme *interprète* des savoirs enseignés, c'est-à-dire aider les élèves à leur trouver une signification, les rendre pertinents aux yeux des élèves.

Nous avons alors suggéré aux participants de se pencher en petits groupes sur le cas de Mélissa, une enseignante qui a préparé une situation d'enseignement-apprentissage en sciences. Mélissa joue les trois rôles du passeur culturel. Nous avons demandé de se référer aux explications précédentes et de trouver en quoi Mélissa joue un rôle d'héritière, de critique et d'interprète d'objets de savoirs ou de culture.

Cet exercice a permis de constater que, même s'il s'agit d'actes que l'enseignant pose souvent machinalement dans son travail, il est important qu'il en soit conscient et qu'il les verbalise pour s'assurer que son stagiaire développe les attitudes du passeur culturel dans son enseignement.

Des pistes pour le soutien offert au stagiaire

Bien entendu, le stagiaire étant au cœur des préoccupations de l'enseignant associé, les participants étaient curieux de découvrir quelques pistes pouvant l'aider à développer la compétence sur l'approche culturelle dans l'enseignement. Nous avons alors fait émerger, par une discussion, les pistes d'intervention suivantes à l'intention des enseignants associés :

- ◆ Il est important de partager mes connaissances sur l'approche culturelle;
- ◆ Il est important que le stagiaire prenne conscience de sa propre conception de la culture;
- ◆ Je peux, par mes observations, relever des manifestations d'une approche culturelle de l'enseignement chez le stagiaire;
- ◆ Je peux suggérer à mon stagiaire d'intégrer l'approche culturelle dans la planification de son enseignement;
- ◆ Je dois aider mon stagiaire à reconnaître la diversité culturelle du ou des groupes d'élèves et à en tenir compte.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des expériences et des expertises à partager

Pour terminer, nous avons formulé ces quelques idées, en mentionnant qu'il serait pertinent d'en discuter avec son prochain stagiaire.

La culture n'est pas seulement un ajout de contenus culturels, mais la mise en place de situations d'apprentissage basées sur l'activité et les recherches de l'élève, qui lui permettent d'entrevoir la pertinence des connaissances ainsi que d'en connaître le sens en les liant aux questions qui le préoccupent et à des pratiques sociales de référence.

La culture, c'est l'appréciation du savoir, la capacité de le faire sien, de le traduire, de l'interpréter, d'en faire sa CHOSE, ses MOTS, ses images, de le vivifier en le remettant en question et de rendre ce savoir utile dans sa situation.

La culture n'est pas d'abord dans les programmes, elle est dans les enseignants qui l'incarnent et la partagent, qui la rendent vivante en montrant qu'elle peut répondre à nos questions, à notre besoin de comprendre et à nos attentes. (MÉQ, 2001)

Conclusion

Cet atelier se voulait d'abord et avant tout une façon de prendre un moment pour réfléchir à notre pratique comme passeur culturel. Il nous aurait fallu beaucoup plus de temps pour traiter de ce sujet en profondeur. Toutefois, si l'atelier a permis à plusieurs de se questionner et de se remettre en question, notre but est atteint. Nos conclusions rejoignent les commentaires énoncés par des participants :

« L'atelier a été très intéressant et il a permis de saisir davantage le sens et la portée de la compétence relative à l'approche culturelle. Il aurait fallu accorder beaucoup plus de temps à un tel thème qui représente tout un défi ».

Bibliographie

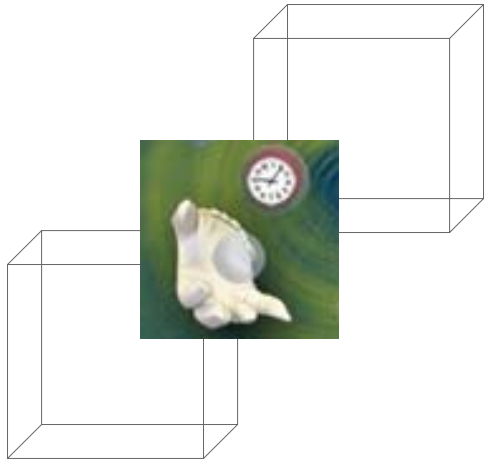
CHARLOT, B. *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997.

DUMONT, F. « Le rôle de maître : aujourd'hui et demain », *Action pédagogique*, n° 17, avril 1971.

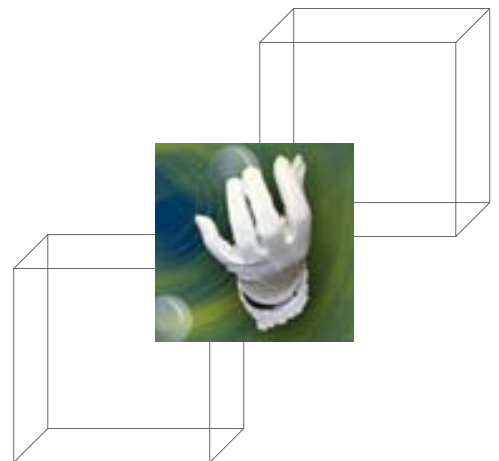
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec, 2001.

ZAKHARTCHOUK, J.-M. *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999.





Une conférence de Liliane Portelance



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Une conférence

Un cadre de référence pour la formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires

Liliane Portelance

Université du Québec à Trois-Rivières

Introduction

Ce texte reprend de manière succincte la conférence prononcée le 6 mai 2008 au colloque de l'AFORME à Chicoutimi. Vu la portée du cadre de référence à l'échelle québécoise pour la formation des formateurs de stagiaires, les organisateurs du colloque avaient jugé pertinent qu'il soit présenté aux participants.

Aspects contextuels

Dans la foulée des changements majeurs en éducation au Québec, en vigueur depuis la fin des années 90, l'importance de la formation initiale des enseignants en milieu de pratique est accentuée. De ce fait, il est devenu nécessaire de bien préparer les formateurs de stagiaires à l'exercice de leurs rôles. Les universités québécoises, en collaboration avec le milieu scolaire, ont donc conçu et mis en place leurs programmes de formation. En décembre 2006, la Table MÉLS-Universités, qui réunit des représentants des universités québécoises et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, demanda à un Groupe de travail de dresser un bilan des programmes de formation offerts et d'élaborer un cadre de référence pour la formation des deux catégories de formateurs, les enseignants associés et les superviseurs universitaires. L'objectif rattaché à ce projet de portée nationale était double. D'une part, il s'agissait de s'assurer de la cohérence entre les programmes de formation offerts aux formateurs de stagiaires et les orientations de la formation des futurs enseignants, telles que prescrites en 2001 par le Gouvernement du Québec. D'autre part, il consistait à harmoniser ces programmes, en respectant les spécificités de chaque université, pour que les stagiaires reçoivent l'encadrement requis dans tout milieu de stage au Québec.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Une conférence

Composition et démarche du Groupe de travail

La responsabilité du Groupe de travail fut confiée à l'auteure de ce texte, qui fit appel à trois spécialistes de la formation en milieu de pratique pour composer un groupe interuniversitaire nommé comité restreint. Ce comité comprenait ainsi une autre professeure d'université dont les responsabilités d'ordre pédagogique et le champ d'étude sont directement rattachés à la formation des stagiaires et au rôle des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Afin d'assurer un équilibre des expertises, les deux autres membres du comité restreint étaient responsables des contacts de leur université avec le milieu scolaire, de l'aspect organisationnel de la formation des enseignants associés et du placement des stagiaires. Le comité restreint, dont les activités se sont déroulées dans une atmosphère de collaboration étroite et soutenue, a pris en charge toutes les tâches rattachées aux objectifs du travail. L'éventail s'étendait de la production d'outils méthodologiques, pour dresser le bilan des programmes de formation existants et connaître les suggestions des personnes concernées par la formation des stagiaires, à la conception du cadre de référence pour les formations futures. La communauté universitaire a aussi été sollicitée pour la formation d'un comité aviseur. Chaque université ainsi que le MÉLS y a délégué un représentant. Ses membres ont donné leur avis sur les propositions du comité restreint, dont celles ayant trait à la collecte d'informations par questionnaires écrits et à la consultation de groupes. Dans leurs milieux respectifs, ils ont répondu aux questionnaires et organisé des rencontres collectives avec les personnes concernées par la formation en stage. Ils ont de plus participé activement à la réflexion et aux discussions qui ont mené à l'énoncé du cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires. Les séances de travail regroupant les membres des deux comités étaient marquées par la volonté de connaître et comprendre les contextes spécifiques de formation et les défis propres à chaque milieu, une attitude à la fois critique et constructive qui a permis la production consensuelle du cadre de référence.

Principales composantes du cadre de référence

Mentionnons d'entrée de jeu que l'élaboration d'un cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires illustre la reconnaissance de l'importance du travail accompli par les enseignants associés et les superviseurs universitaires, en raison des exigences rattachées à leurs rôles respectifs au regard des retombées de leurs interventions sur la qualité de la relève enseignante. Le cadre de référence comprend, pour chaque catégorie de formateurs, les orientations de la formation qui leur est destinée, les compétences à développer en continuité, des thèmes et des stratégies de formation. En l'énonçant, le Groupe de travail s'est appuyé sur le fait que l'enseignant associé et le superviseur universitaire poursuivent en concertation des objectifs communs, et ce, malgré les spécificités de leurs rôles. C'est pourquoi les compétences attendues respectivement de l'un et de l'autre s'harmonisent en cohérence et complémentarité tout en revêtant un sens propre au champ d'intervention de chacun.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Une conférence

L'éthique professionnelle occupe une place de choix, représentant une exigence qui se situe à la fois en amont et en aval et tout au long de la formation des enseignants associés et des superviseurs. Elle est définie à la fois comme un ensemble d'attitudes et de comportements servant de point d'ancrage et d'outil pour la formation et comme un objet d'amélioration continue. De façon particulière, l'éthique professionnelle concerne le savoir-être-en-relation (Gohier, 1997)⁹ du formateur, dont les manifestations influencent la construction de l'identité professionnelle du stagiaire.

Il n'est pas possible de rendre compte de l'esprit derrière la lettre en présentant dans un espace restreint les principales composantes du cadre de référence. Pour mieux saisir le sens qui leur est accordé, nous invitons les lecteurs à consulter sur le site du MÉLS le *Cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires* ou encore un document plus complet intitulé *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires – Cadre de référence – Rapport de recherche*. Les deux sections suivantes, consacrées respectivement à la formation des enseignants associés et à la formation des superviseurs universitaires, donnent un aperçu de l'ensemble.

Cadre de référence pour la formation des enseignants associés

Dans les paragraphes suivants, nous ne présentons que les orientations et les compétences attendues.

Orientations de la formation

Trois orientations représentent les finalités de la formation des enseignants associés. Aucune n'a plus d'importance que les autres.

◆ La professionnalité de l'enseignant associé comme formateur de terrain

L'enseignant associé a une double identité : enseignant et formateur d'enseignants. Il est d'abord un enseignant expérimenté et compétent. Il est appelé à développer une identité de formateur d'adultes qui aspirent à développer les compétences professionnelles exigées d'un enseignant.

⁹ C. GOHIER, « Éthique et déontologie : l'acte éducatif et la formation des maîtres professionnellement interpellés », dans M. P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebluis et G.A. Legault (Éds.), *Les défis éthiques au quotidien en éducation* (pp. 191-206), Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 1997.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Une conférence

◆ Le développement professionnel du stagiaire

L'enseignant associé est appelé à bien saisir le sens de chacune des compétences professionnelles et d'en tenir compte dans l'exercice de son rôle. Il a la possibilité d'observer quotidiennement le stagiaire et de le questionner sur les choix sous-jacents à ses actes professionnels.

◆ La concertation entre les formateurs des milieux scolaire et universitaire

L'enseignant associé est appelé à établir et maintenir avec le superviseur un rapport interprofessionnel qui répond aux exigences de la collaboration et de la concertation, afin d'éviter que des messages contradictoires soient adressés au stagiaire.

Compétences attendues

Les compétences attendues de l'enseignant associé sont rassemblées en cinq énoncés. Toutes ces compétences sont considérées comme essentielles à l'exercice de son rôle auprès du stagiaire.

◆ Compétence relative au développement de l'identité professionnelle du stagiaire

Cette compétence signifie que l'enseignant associé se révèle apte à soutenir le développement de l'identité professionnelle du stagiaire en fonction du cheminement qui lui est propre et des objectifs formels de la formation à l'enseignement.

◆ Compétences relatives au développement des compétences professionnelles du stagiaire

Ces compétences signifient que l'enseignant associé se révèle apte à guider le stagiaire dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée, mais également dans l'apprentissage des pratiques d'enseignement susceptibles d'actualiser les orientations ministérielles de la formation des élèves.

◆ Compétence relative à la pratique réflexive du stagiaire

Cette compétence signifie que l'enseignant associé se révèle apte à aider le stagiaire à poser un regard critique sur ses actes professionnels en manifestant lui-même un agir réflexif.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Une conférence

- ◆ Compétence relative aux relations interpersonnelle et interprofessionnelle avec le stagiaire

Cette compétence signifie que l'enseignant associé se révèle apte à interagir avec son stagiaire avec respect et de manière à établir un climat d'apprentissage et une relation de confiance de nature professionnelle.

- ◆ Compétence relative à la collaboration en vue d'une formation cohérente du stagiaire

Cette compétence signifie que l'enseignant associé se révèle apte à travailler de concert avec les différents intervenants universitaires et, particulièrement, avec le superviseur.

Cadre de référence pour la formation des superviseurs universitaires

À l'instar de la section précédente, nous exprimons de manière brève et incomplète le cadre de référence pour la formation des superviseurs universitaires. Nous n'indiquons que les orientations et les compétences attendues.

Orientations de la formation

Les trois orientations de la formation des superviseurs universitaires recoupent celles de la formation des enseignants associés. Il s'agit de buts ultimes attribués à la formation dont aucun n'est considéré plus important que les autres.

- ◆ La professionnalité du superviseur comme formateur universitaire

La professionnalité du superviseur est teintée, entre autres, par son lien avec le milieu universitaire. Elle concerne son rôle de médiateur des savoirs théoriques abordés à l'université, lui permettant de favoriser chez le futur enseignant une pratique réflexive fondée sur des savoirs formellement reconnus. Elle se caractérise alors par son adhésion aux fondements de la formation à l'enseignement.

- ◆ Le développement professionnel du stagiaire

Le superviseur est appelé à contribuer de manière significative au développement professionnel de chaque stagiaire qu'il supervise ainsi que du groupe de stagiaires qu'il rencontre au cours des séminaires. Il exerce son rôle avec les ressources qui lui sont propres, dans le respect des exigences universitaires.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Une conférence

◆ La concertation entre les formateurs des milieux universitaire et scolaire

Le superviseur est appelé à connaître et comprendre les caractéristiques des milieux scolaires qui accueillent les stagiaires afin de mieux exercer son rôle en tant que coformateur du stagiaire. La discussion et les échanges de points de vue avec l'enseignant associés favorisent l'apport réciproque d'un formateur à l'autre.

Compétences attendues

Les compétences attendues des superviseurs universitaires sont regroupées en cinq énoncés. Ces compétences sont à la fois distinctes et complémentaires de celles des enseignants associés. Elles sont toutes considérées essentielles à l'exercice du rôle du superviseur.

◆ Compétence relative à une approche différenciée de la formation du stagiaire

Cette compétence signifie que, tout en tenant compte des exigences universitaires, le superviseur se révèle apte à s'adapter au contexte de stage et au stagiaire. En contact avec plusieurs stagiaires et enseignants associés, il est en mesure de différencier ses interventions avec le souci constant d'inciter le stagiaire à construire son identité d'enseignant. Au cours des séminaires de stage, il se révèle apte à susciter l'édification d'une identité collective forte.

◆ Compétence relative au développement des compétences professionnelles du stagiaire

Cette compétence signifie que le superviseur, ayant une bonne connaissance des orientations de la formation des élèves et des moyens de les actualiser, se révèle apte à guider le stagiaire dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée.

◆ Compétences relatives à une approche intégrative de la formation du stagiaire

Ces compétences signifient que le superviseur se révèle apte à établir et faire établir par le stagiaire des liens entre les savoirs formels et les savoirs expérientiels. Elles indiquent aussi qu'il manifeste sa capacité à aider l'étudiant à se responsabiliser par rapport à sa pratique professionnelle en l'incitant par une attitude encourageante à prendre des initiatives pédagogiques, à en exposer les fondements et à identifier les moyens d'améliorer son agir professionnel.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Une conférence

- ◆ Compétences relatives au climat d'apprentissage et au développement d'une communauté d'apprentissage

Ces compétences signifient que le superviseur se révèle apte à entretenir avec le stagiaire des relations personnelles et professionnelles empreintes de respect et à créer les conditions nécessaires aux échanges professionnels entre stagiaires en vue de la coconstruction de savoirs liés à la profession.

- ◆ Compétences relatives à la collaboration

Ces compétences signifient que le superviseur se révèle apte à exercer un leadership collaboratif au sein de la triade, à travailler en concertation avec l'enseignant associé en vue d'une formation cohérente du stagiaire et à développer avec son partenaire un rapport de coformation.

Conclusion

Nous concluons en insistant sur quelques conditions à satisfaire pour que la mise en œuvre du cadre de référence soit effective. Son actualisation dans les différents milieux devra prendre appui sur les savoirs expérimentiels et théoriques qui font déjà partie du répertoire des ressources de l'enseignant associé et du superviseur expérimentés. Elle dépendra de la participation de toutes les instances concernées par la formation en milieu de pratique : ministère, universités, commissions scolaires et établissements scolaires publics et privés, syndicats. Elle est aussi tributaire de l'appropriation des fondements du cadre de référence et de l'ouverture au changement. D'ores et déjà, l'implication active de représentants de tous les milieux dans la conception et l'élaboration de ce cadre de référence et leur volonté d'entraide en vue de l'harmonisation des programmes de formation nous autorisent à un certain optimisme.

Liste des membres du Groupe de travail

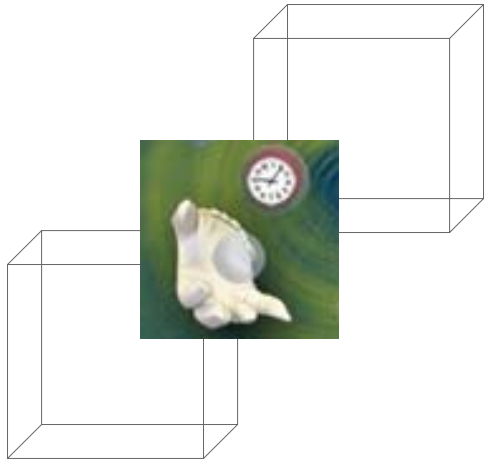
Liliane Portelance, Université du Québec à Trois-Rivières, responsable;

Colette Gervais, Université de Montréal, Michel Lessard, Université de Sherbrooke et Paul Beaulieu, Université du Québec à Trois-Rivières, membres du comité restreint;

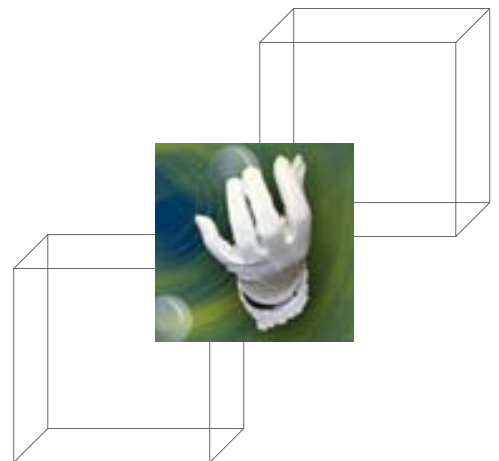
Nicole Morency, Université de Montréal, André Beauchesne, Université de Sherbrooke,

Monique L'Hostie, Université du Québec à Chicoutimi, Louise Camaraille, Université du Québec à Montréal, Chantal Desrosiers, Université du Québec à Rimouski, Christine Lebel, Université du Québec à Trois-Rivières, Paul Brousseau, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Joanne Pharand, Université du Québec en Outaouais, France Ouellet, Université Laval, Fiona J. Benson, Université McGill et Marie-Josée Larocque, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, membres du comité aviseur.





Une conférence de Nicole Bouchard



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Une conférence

La relation intersubjective comme enjeu fondamental de la formation pratique

Nicole Bouchard, doyenne des Études de cycles supérieurs et de la recherche – UQAC

L'invitation qui m'est faite de prendre la parole à un moment charnière de ce rendez-vous constitue une occasion privilégiée de dialoguer avec des praticiens et des chercheurs sur la mission de l'université québécoise. En effet, les enjeux liés à la formation pratique ne concernent pas seulement les facultés et départements des sciences de l'éducation, mais toutes les disciplines universitaires. Comment maintenir le lien de confiance entre les différents partenaires? Comment aider le ou la stagiaire à évoluer de manière positive dans l'espace transitionnel du milieu universitaire et scolaire? Comment lire la complexité des liens et relations qui se tissent au cœur de ce métissage? Ce questionnement ouvre sur l'enjeu fondamental de la formation pratique : à savoir l'enjeu relationnel et ce qu'il dévoile de promesses et de désillusions. Il me semble que l'on ignore trop souvent la complexité du réseau relationnel dans lequel évolue le stagiaire. D'ailleurs, une bonne part des insuccès des stagiaires s'explique par un échec ou un conflit relationnel. Il convient donc de tenter de comprendre ce qui se vit au cœur de ces relations¹⁰.

Il revient à Michel Serres¹¹ d'avoir mis en évidence ce rapport de violence au sein des relations humaines. À partir d'une relecture des usages et coutumes liés aux échanges entourant les repas et des pratiques d'abus qui y sont liés, il élabore une théorie élémentaire des relations et des pratiques humaines, théorie qu'il qualifie de parasitaire. Pour Serres, le mode parasitaire représente l'étalon relationnel qui régit l'ensemble des échanges entre les humains. Il leur impose de se battre et de s'affronter les uns aux autres. C'est ainsi qu'on parle de logique relationnelle parasitaire. Dans son sens littéral, parasiter veut dire : manger à côté de. Une observation des différentes pratiques humaines montre que le parasite, qui mange à côté de, mange bientôt aux dépens de son hôte, quelquefois jusqu'à l'épuisement complet de ce dernier. Le fœtus dans le sein maternel reproduirait ce type de relation. L'enfant s'accroche à la mère en prenant tout et ne donnant rien de lui, sinon ses déchets.

¹⁰ Cette section de l'article qui parle de la double logique relationnelle s'inspire largement de notre thèse doctorale : Nicole BOUCHARD, *Quand une femme devient mère*, Montréal, Fides, 1995.

¹¹ Michel SERRES, *Le parasite*, Paris, Grasset, 1980.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Une conférence

Système d'abus avant toute forme de communication, la relation coule dans un seul sens, jamais dans l'autre. L'enfant devenu adulte prolongera dans sa vie amoureuse et professionnelle ce mode relationnel tributaire d'un mécanisme qui refuse toute forme de mutualité. Loi du chacun pour soi qui régirait notre système économique et peut-être notre système d'éducation où, souvent, l'étudiant est un objet de formation, objet de qui l'on parle, mais sans que l'on puisse tenir compte vraiment de ce qu'il vit, ce qu'il est. Il nous semble que le processus de stage est tout entier habité par la fragilité des relations interpersonnelles. Il suffit qu'un membre de la relation brise le lien de confiance pour que le tout tourne en cauchemar. Comment penser les relations en dehors de cette violence toujours possible et jamais très loin de nos interactions?

Contrairement à ce qu'avance Michel Serres, il existerait un autre mode relationnel. Selon Hélène Rouch, biologiste et féministe française, la logique parasitaire se construirait sur l'oubli à la fois biologique et culturel de l'espace transitionnel du placenta¹². Pour la mère, le lien au placenta est vital. Sans ce dernier et ses sécrétions hormonales, il ne pourrait y avoir gestation. Très proche des tissus maternels, il permet à la mère d'accueillir sans rejet la différence génétique de l'enfant, dont 50 % du patrimoine génétique provient du père. La femme possède donc cette capacité fabuleuse d'accueillir la différence de l'autre, de la nourrir sans provoquer de réaction de rejet et sans mourir. Espace de coopération, le placenta permet l'équilibre des échanges de telle sorte que le fœtus puise sa subsistance à même sa mère, mais dans un territoire qui lui est consenti. Il y a consentement à laisser grandir la vie, de se donner sans autre désir que celui peut-être d'y risquer la sienne. Pour le fœtus, le lien au placenta ne se réduit pas au cordon ombilical. Sait-on que c'est le fœtus qui donne naissance au placenta et non la mère? À l'instar de son père, l'enfant dépose sa propre semence dans le corps de sa mère. Ainsi le fœtus n'est pas un parasite comme l'avance Serres, mais il crée, construit lui-même cet espace tiers géniteur d'altérité. Entre la mère et l'enfant, le placenta met en place un mystérieux processus de négociation pour que l'un et l'autre des partenaires trouvent l'espace suffisant pour grandir sans épuiser l'autre dans la relation. Alors que la relation parasitaire cherche l'intimité, la solitude à deux, la relation placentaire regarde et concerne tout le monde. Extérieur à la relation mère-fœtus, le point de vue du tiers abolit l'inégalité fondamentale du seul face à face intersubjectif. Ce tiers introduit au cœur de la relation le manque qui fait que la mère et l'enfant ont besoin l'un de l'autre.

Il nous semble que ce modèle relationnel du tiers inclus est très prometteur pour penser la formation pratique. Enseigner en formation des maîtres dans cet horizon, c'est comme adulte

¹² Hélène ROUCH, « Le placenta comme tiers », dans Luce Iriagaray (dir.), *Langage. Le sexe linguistique*, vol. 85, mars 1987, p. 71-79.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Une conférence

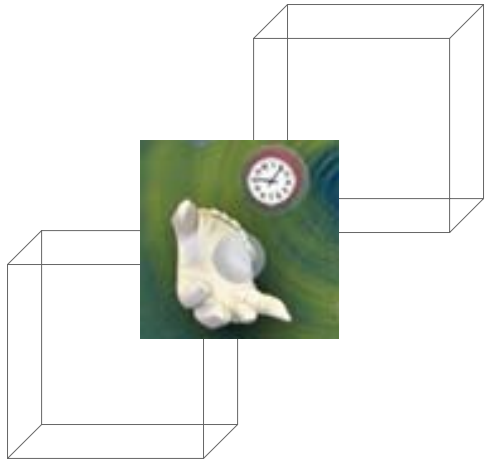
renoncer à notre désir de toute puissance et apprendre à composer humblement avec les ombres et les lumières de nos vies.

La construction de relations « placentaires » amène à abandonner la vision unilatérale définissant l'être humain par la seule rationalité (homo sapiens) ou la seule technique (homo fabers). Comme le rappelle Edgar Morin, l'être humain est complexe et il est à la fois homo sapiens et homo demens, homo faber et homo ludens, homo empiricus et imaginarius, prosaicus et poeticus. Je vous propose d'ajouter à cette nomenclature l'homo placentarius.

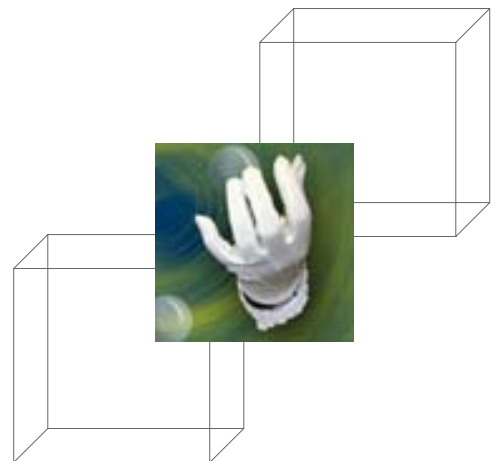
Il me semble que les éducateurs d'aujourd'hui et du futur sont fabriqués à même ces leviers que sont l'entrée dans une nouvelle forme de compréhension de l'autre, de soi et du monde et la prise de conscience aiguë que l'autre devant moi qu'est l'étudiant est un être singulier que je ne peux ramener à l'une ou l'autre de ses parties. Il est plus que ce que j'observe, analyse, évalue.

En terminant, j'aimerais vous souhaiter une bonne fin de colloque. Il est rassurant de constater qu'à l'abri de la quête sans fin à la subvention, qu'à l'écart de la rumeur de la performance, des hommes et des femmes prennent le temps ensemble de réfléchir sur ce qui est au cœur d'une des relations les plus mystérieuses et complexes, celle qui unit professeur-étudiant, maître-disciple. Je soupçonne que cette relation est porteuse d'humanisation pour toute notre culture. Je vous invite donc, chers collègues du monde de l'éducation, à redevenir visibles et être fiers de ce que vous êtes et de ce que vous faites.





Des groupes de discussion



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

Pour un accompagnement du stagiaire centré sur l'acquisition de connaissances et leur application : une analyse cognitive de la planification pédagogique en adaptation scolaire

Julien Mercier, professeur du département d'éducation et formation spécialisées – UQAM

Monique Brodeur, professeure au département d'éducation et formation spécialisées – UQAM

Line Laplante, professeure au département de linguistique et de didactique des langues – UQAM

Caroline Girard, étudiante – UQAM

Les chercheurs en formation des enseignants (Gervais et Portelance, 2005; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf et Wubbels, 2001; Putnam et Borko, 2000), malgré des dissensions concernant les moyens, sont d'accord à l'effet que les pratiques quotidiennes des enseignants devraient s'appuyer sur les résultats empiriques récents concernant l'efficacité des interventions. Ces mêmes auteurs montrent que les enseignants n'utilisent pas la théorie pertinente de façon optimale. Conséquemment, leurs élèves ne reçoivent pas le meilleur enseignement possible. À cette fin, les enseignants doivent diagnostiquer des problèmes, concevoir des interventions et faire le suivi de l'efficacité de celles-ci, sur la base des connaissances pertinentes (Clark et Peterson, 1986; Schoenfeld, 2000; Sherin, Sherin, et Madanes, 2000).

Problématique et cadre théorique

Favoriser l'utilisation par les enseignants des connaissances théoriques pourrait tirer profit de modèles qui décrivent les processus cognitifs et les connaissances impliqués dans l'utilisation de connaissances théoriques dans la pratique par des novices et des experts, et qui décrivent comment ces processus et connaissances évoluent dans le temps (Lajoie, 2003). Des modèles qui expliquent comment les novices apprennent ces habiletés sont aussi requis. Lorsque cette trajectoire vers l'expertise est balisée, un étayage approprié pour les futurs enseignants peut être élaboré et testé. En effet, il semble productif de mettre l'accent sur ces habiletés dans la formation initiale, de sorte qu'elles deviennent routine aussitôt que possible. La planification pédagogique, une activité importante dans l'exercice de l'enseignement, est considérée comme un levier de choix afin de favoriser l'articulation théorie-pratique. Ainsi, une attention particulière devrait être consacrée à la planification pédagogique en stage, le stage d'enseignement étant souvent vu comme le lieu privilégié pour l'application et l'enrichissement des contenus universitaires.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

L'objectif de l'étude présentée est d'élaborer un modèle cognitif de raisonnement pédagogique et de tester ce modèle empiriquement. À partir d'un modèle de planification pédagogique basé sur des théories cognitives et validé empiriquement, on propose certaines orientations pour les formateurs d'enseignants dans la mise en place des conditions d'apprentissage en stage et dans la rétroaction concernant l'apprentissage du stagiaire, en favorisant le développement d'habiletés spécifiques à l'adaptation scolaire.

Les écrits conduisent à postuler un modèle de raisonnement pédagogique formé de trois modules articulés dans une vision de la cognition centrée sur les connaissances (Mercier et Frederiksen, 2007) : la compréhension du cas, le diagnostic et l'élaboration des interventions (voir la figure 1). La compréhension du cas est basée sur l'activation d'un ou plusieurs schémas sur la base des éléments d'information fournis et accessoirement des connaissances de l'enseignant. Le diagnostic comporte l'élaboration d'une ou plusieurs hypothèses et du test de celles-ci, avec une étape d'organisation hiérarchique des hypothèses lorsque plus d'une hypothèse est formulée. Enfin, le module d'élaboration des interventions comprend l'identification et la planification des buts, leur hiérarchisation, puis l'identification et la planification des actions, accompagnées des justifications pertinentes selon le diagnostic, les effets attendus, les contraintes d'application et les moyens disponibles. Ces trois modules, en raison de leur interdépendance fonctionnelle, sont articulés par un processus de résolution de problème qui agit comme structure de contrôle de la performance de la tâche globale.

Méthode

Participants

L'échantillon comprend 12 futurs enseignants (étudiants) en adaptation scolaire et 4 enseignants en adaptation scolaire.

Tâche et environnement

Examiner des liens entre l'activité cognitive et des retombées d'apprentissage au moyen du modelage cognitif requiert une tâche d'apprentissage signifiante et authentique. Les participants doivent planifier une série de trois leçons à propos d'un sujet de leur choix, dans le cadre de l'intervention orthopédagogique en lecture. L'enseignement de la lecture est choisi en raison de l'étendue des connaissances disponibles sur le sujet. Dès qu'ils ont besoin d'écrire des idées, les participants ont pour consigne d'utiliser l'ordinateur et le traitement de texte fournis. Ils doivent aussi penser à voix haute, c'est-à-dire verbaliser toutes les idées qui leur viennent en tête.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

Collecte et analyse des données

Les données recueillies sont issues de protocoles à voix haute. La modélisation des processus est basée sur des catégories présentées précédemment, en postulant que les processus cognitifs peuvent être décomposés en une série d'étapes discrètes et séquentielles et de niveaux de granularité variés (Anderson, 2002). Des statistiques fréquentielles et des probabilités conditionnelles (quantitatives) sont utilisées pour présenter les données de l'ensemble de l'échantillon.

Résultats

Tel que montré au tableau 1, la planification des actions représente 10 % du temps, alors que l'évaluation de la performance compte pour 5 %. L'identification des actions pédagogiques représente 27 % de l'activité de raisonnement pédagogique, la compréhension textuelle du cas 21 % et le test d'une hypothèse diagnostique 9 %.

	CODES	DURÉE	DURÉE RELATIVE
Résolution de problème (planification)	Planif. but	13	0.0084
	Planif. action	144	0.0928
	Interprét. état	43	0.0277
	Test cond.	19	0.0123
Compréhension du cas	El. cas	337	0.2173
	El. connaissances	67	0.0432
	Question	17	0.0110
Diagnostic	Elab. hyp	15	0.0097
	Org. hyp	3	0.0019
	Rel. info-hyp	133	0.0858
	Confirm. hyp	6	0.0039
	Rejet_hyp	15	0.0097
	Id. but pédago	77	0.0496
	Hier. buts	2	0.0013
Planif. Intervention	Id. action	411	0.2650
	Id. prérequis	61	0.0393
	Id. corequis	14	0.0090
	Id. postrequis	6	0.0039
	Id. effet	31	0.0200
	Id. contrainte	32	0.0206
	Résolution de problème (évaluation)	Evalue	85
Corrige		20	0.0129
	Total	1551	1.0000

Tableau 1 – Distribution des fréquences associées aux composantes du raisonnement pédagogique



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

En termes de séquence de processus, la compréhension du cas apparaît comme très modulaire. Le diagnostic, quant à lui, implique un retour constant à l'information du cas. Quand on arrive à l'élaboration de l'activité pédagogique, on ne tient pas compte des difficultés de l'élève, telles qu'elles devraient être identifiées à travers le diagnostic. Enfin, on se « regarde aller » exclusivement dans l'élaboration de l'activité.

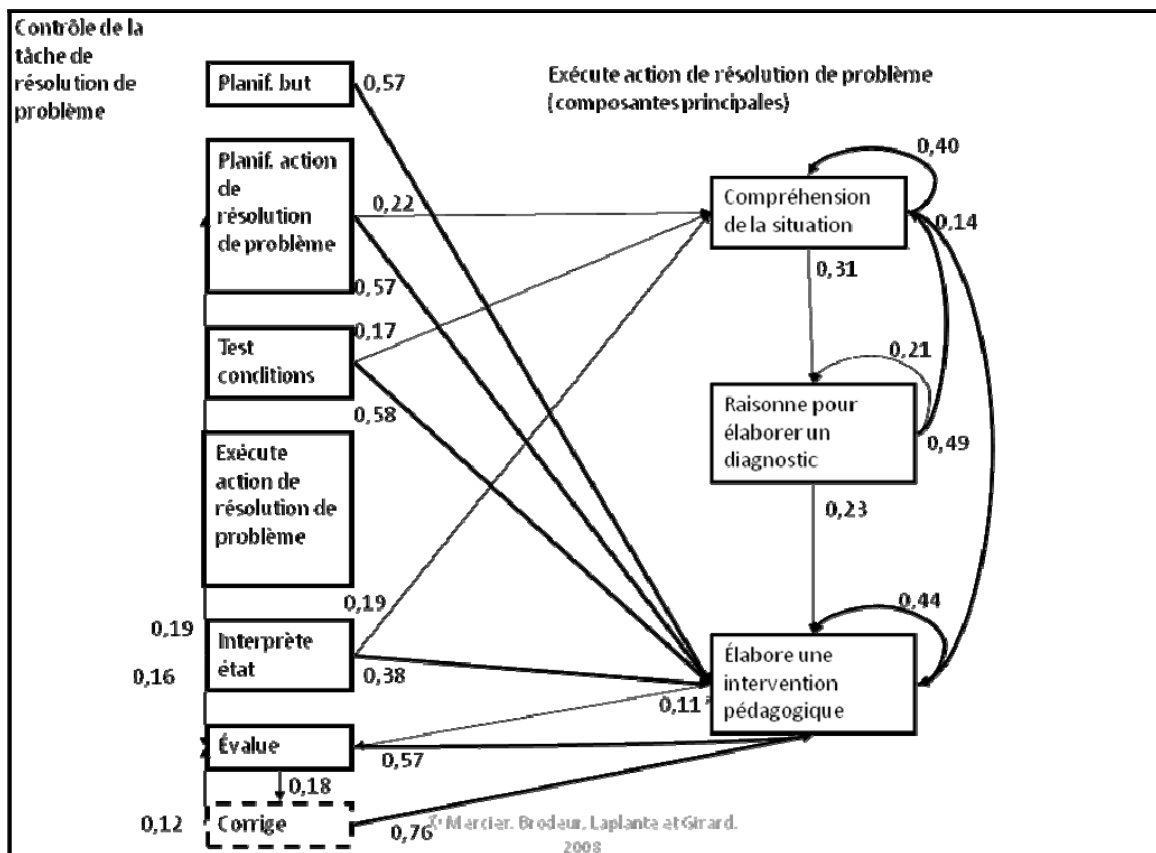


Figure 1 – Probabilités conditionnelles

Discussion

Les résultats permettent plus spécifiquement de soutenir les formateurs au regard de la planification pédagogique, et plus largement dans l'articulation théorie-pratique dans la formation à l'enseignement. Ainsi, le maître associé gagnerait à soutenir le stagiaire au regard des trois composantes du raisonnement pédagogique. Considérant l'importance que devrait avoir le diagnostic dans la différenciation pédagogique propre à l'adaptation scolaire, une attention particulière devrait être accordée à la qualité du diagnostic et à la correspondance de la planification des activités avec ce diagnostic. Dans la mesure où la planification pédagogique est une porte d'entrée de choix pour la « théorie » dans la « pratique », il conviendrait d'aider le stagiaire à faire le lien entre la planification pédagogique et la prise de décision de l'enseignant dans la phase interactive de l'enseignement. Ce lien gagnerait d'ailleurs à faire l'objet d'études empiriques.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

Bibliographie

- ANDERSON, J. R. "Spanning seven orders of magnitude: a challenge for cognitive modeling", *Cognitive science*, 26, 2002, pp. 85-112.
- CLARK, C. H. and P. L. PETERSON. *Teachers' thought processes*. In M.C. Wittrock et M. Amarel (Éd.). *Handbook of research on teaching*, New-York, NY: Macmillan, 1986.
- GERVAIS, C. et L. PORTELANCE. *Des savoirs au cœur de la profession enseignante*, Éditions CRP, Sherbrooke, 2005.
- KORTHAGEN, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., and Wubbels, T. *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- LAJOIE, S. P. "Transitions and trajectories for studies of expertise", *Educational Researcher*, 32, (8), 2003, pp. 21-25.
- MERCIER, J. and C. FREDERIKSEN. "Individual differences in graduate students' help-seeking process in using a computer coach in problem-based learning", *Learning and Instruction*, 17, 2007, pp. 184-203.
- PUTNAM, R. T. and H. Borko. "What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?", *Educational Researcher*, 29, 1, 2000, pp. 4-15.
- SCHOENFELD, A. H. "Models of the teaching process", *Journal of mathematical behaviour*, 18, 3, 2000, pp. 243-261.
- SHERIN, M. G., Sherin, B.L., and Madanes, R. "Exploring diverse accounts of teacher knowledge", *Journal of mathematical behaviour*, 18, 3, 2000, pp. 243-261.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

Le processus didactique : l'exercice de la pensée professionnelle enseignante

Marie Alexandre, doctorante en Éducation – Université de Sherbrooke

Enseigner est une activité cognitive complexe, hautement contextualisée et spécifique à un contenu (Chen et Ennis, 1995; Hashew, 2005; Park, Oliver, 2007). De ce fait, la personne enseignante produit un savoir enseigner de son expérience de pratique personnelle (Park, Oliver, 2007). En ce sens, le construit didactique de contenu¹³ est une unité du répertoire du savoir didactique spécifique à un contenu, bâtie et détenue par la personne enseignante dans l'enseignement régulier d'un contenu familier (Hashew, 2005). Par ailleurs, le processus de transformation (Shulman, 1987; Van Driel, Verloop, Wobbe deVos, 1998) est la capacité à convertir le savoir de contenu dans des formes pédagogiquement efficaces et adaptées aux différentes habiletés et au vécu étudiants (Deng, 2007; Pardhan, Mohammad, 2005; Shulman, 1987). Dès lors, la pensée professionnelle enseignante est un processus didactique (Chen et Ennis, 1995; Cochran, DeRuiter, King, 1993; Fernandez-Balboa et Stiehl, 1995; Shulman, 1987) à quatre phases.

D'abord, la phase d'interprétation renvoie à une réflexion critique (Cochran *et al.*, 1993) ainsi qu'à l'analyse du contenu et du matériel d'enseignement (Shulman, 1987 ; van Dijk et Kattmann, 2007) ; ces auteurs soulignent qu'en cours de pratique, la personne enseignante acquiert une compréhension de l'enseignabilité du contenu¹⁴. Cette notion fait référence à la description de l'intérêt et des éléments de difficultés dans l'apprentissage de ce contenu ainsi que la conscience de ses capacités personnelles dans son enseignement (Chen et Ennis, 1995). De plus, on identifie deux types de compréhension conceptuelle : la compréhension instrumentale avec la terminologie et les procédures associées à la discipline et la compréhension relationnelle avec, entre autres, les schèmes de pensée de la discipline (Kinach, 2002). À ce titre, Kinach (2002) rapporte, chez de futurs enseignants en mathématiques, un savoir de contenu inadéquat ainsi que des difficultés d'implantation de stratégies innovatrices. Ensuite, la phase de représentation est l'utilisation d'un répertoire varié de

¹³ Pour notre part, la prise en compte systématique du contenu inscrite dans la définition de Hashweh (2005) rejoint la préoccupation du champ de la recherche didactique. C'est pourquoi, nous proposons le terme construit didactique enseignant en traduction à « Teacher pedagogical constructions ».

¹⁴ Ce savoir est inclus dans le savoir didactique. Il permet des réponses adaptées de la personne enseignante face à des situations diverses et non anticipées sur un contenu spécifique.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

représentations adaptées à un contenu (Chen, Ennis 1995; Cochran *et al.*, 1993; Fernandez-Balboa et Stiehl, 1995; Shulman, 1987). Définie par la similarité entre deux concepts, l'un supposé familier alors que l'autre non, Hulshof et Verloop (2002) mentionnent un usage peu fréquent de l'utilisation spontanée de l'analogie métaphorique¹⁵ chez des enseignants expérimentés.

Troisièmement, la phase de sélection est le choix dans le répertoire pédagogique de stratégies d'enseignement adaptées aux caractéristiques étudiantes (Shulman, 1987; Fernandez-Balboa et Stiehl, 1995). Plus spécifiquement, les orientations sur le contenu sont une composante centrale de la prise de décision enseignante (Brooks, 2006; Magnusson, Krajcik, Borko, 1999). Ainsi, la personne enseignante est un élément essentiel de la conception d'environnements d'apprentissage (van Dijk et Kattmann, 2007). Finalement, la phase d'adaptation aux caractéristiques étudiantes prend en compte les conceptions étudiantes ainsi que les difficultés dans l'apprentissage du contenu (Chen, Ennis 1995; Cochran *et al.*, 1993; Shulman, 1987). Viiri (2003) indique le peu de conscience enseignante des difficultés et des schèmes de raisonnement étudiant ainsi que la difficulté d'anticipation de ce dernier. Or, les fausses croyances étudiantes sur un sujet donné peuvent être classées selon un nombre restreint de catégories qualitatives (Viiri, 2003).

En conclusion, les constructions cognitives professionnelles enseignantes sont des unités du savoir de la pratique enseignante. Dès lors, une formation à la pensée professionnelle enseignante s'exerce par l'apprentissage des phases du processus didactique.

Bibliographie

- BROOKS, C. "Geographical knowledge and teaching geography", *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(4), 2000, pp. 353-369.
- CHEN, A. Ennis, C. D. "Content Knowledge transformation: An Examination of the relationship between content knowledge and curricula", *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 1995, pp. 389-401.
- COCHRAN, F. K., DeRuiter, J. A. and King, R. A. "Pedagogical content knowing: An Integrative Model for Teacher Preparation", *Journal of Teacher Education*, 44(4), 1993, pp. 263-272.
- DENG, Z. "Transforming the Subject Matter: Examining the Intellectual Roots of Pedagogical Content Knowledge", *Curriculum Inquiry*, 37(3), 2007, pp. 279-295.
- FERNANDEZ-BALBOA, J. M. and J. STIEHL. "The Generic Nature of Pedagogical Content Knowledge Among College Professors", *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 1995, pp. 293-306.

¹⁵ L'analogie métaphorique utilise deux domaines différents ou éloignés. À l'opposé, l'analogie non métaphorique est une comparaison à l'intérieur d'un même domaine.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

- HASHWEH, M. Z. "Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge", *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(3), 2005, pp. 273-292.
- HULSHOF, H., and N. VERLOOP. "The use of analogies in language teaching: representing the content of teachers' practical knowledge", *Journal of curriculum studies*, 34(1), 2002, pp. 77-90.
- KINACH, B. M. "A cognitive strategy for developing pedagogical content knowledge in the secondary mathematics methods course: toward a model of effective practice", *Teaching and Teacher Education*, 18, 2002, pp. 51-71.
- MAGNUSSON, S., Krajcik, J. et Borko, H. The Complex Nature and Sources of Teachers' Pedagogical Knowledge. In J. Gess-Newsome et N. G. Lederman (dir.), *Nature, Sources and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching*, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1999, pp. 95-132.
- PARDHAN, H., and R. F. MOHAMMAD. "Teaching science and mathematics for conceptual? A rising issue", *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 1 (1), 2005, pp. 1-20.
- PARK, S. and OLIVER J. S. "Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals", *Research Science Education*, 37(2), 2007, pp. 1-24.
- SHULMAN, L. S. "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform", *Harvard Educational Review*, 57(1), 1987, pp. 1-22.
- VAN DIJK, E.M and U. KATTMANN. "A research model for the study of science teachers' PCK and improving teacher education", *Teaching and Teacher Education*, 23, 2007, pp. 885-897.
- VAN DRIEL, J. H., Verloop, N. and de Vos, W. "Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge", *Journal of Research in Science Teaching*, 35(6), 1998, pp. 673-695.
- VIIRI, J. "Engineering teachers' pedagogical content knowledge", *European Journal of Engineering Education*, 28(3), 2003, pp. 353-359.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

Une réflexion contextualisée sur des pratiques pédagogiques d'enseignants associés et de stagiaires en dernière année de formation

Annie Malo, professeure adjointe – UQAM

Pauline Desrosiers, professeure associée – Université Laval

Enrique Correa Molina, professeur adjoint – Université de Sherbrooke

Colette Gervais, professeure titulaire – Université de Montréal

Réfléchir de façon structurée sur sa pratique est une composante importante du travail d'un professionnel de l'enseignement retenue dans le référentiel des compétences (MÉQ, 2001). Cette compétence est également requise pour l'enseignant associé qui accompagne un stagiaire dans son apprentissage. L'apport du travail d'accompagnement et d'échange entre un enseignant associé et un stagiaire est d'ailleurs reconnu (COFPE, 2005). Cependant, des enseignants associés, quoique expérimentés, se disent peu à l'aise pour objectiver leur pratique de même que pour accompagner leurs stagiaires à le faire. Outre, les réserves des partenaires à s'exprimer ouvertement au sujet de leur pratique, ils feraient peu appel à des repères concrets propices à des échanges fructueux, riches et intégrés au quotidien (Gervais et Desrosiers, 2005).

Une recherche

Une recherche collaborative visant l'exploration de moyens de mettre en mots les savoirs a été conduite avec onze dyades d'enseignants et de stagiaires en dernière année de formation, œuvrant dans quatre écoles, primaires et secondaire, de Montréal et de Québec. Quatre chercheurs universitaires, auteurs de ce texte, et des superviseurs universitaires ont également participé à la recherche. Trois buts étaient poursuivis :

- 1) Développer une meilleure compréhension de la pratique enseignante des enseignants associés et des stagiaires;
- 2) Favoriser une meilleure communication de l'expérience entre enseignants expérimentés et stagiaires;
- 3) Susciter un apprentissage réciproque lors des échanges sur la pratique.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

Pour ce faire, un des outils proposés aux dyades pour contextualiser les échanges et stimuler la réflexion a été la vidéoscopie (Tochon, 2002). Les dyades se sont rencontrées à trois ou quatre reprises en cours de stage pour réfléchir sur des pratiques de leur choix. Ces rencontres ont été enregistrées, transcrites et codifiées.

Les rencontres de réflexion partagée et la vidéoscopie

Dans le présent texte, qui résume la présentation de l'atelier offert à un auditoire nombreux lors du colloque, deux objectifs sont poursuivis. Le premier consiste à présenter des repères, issus de la recherche, pouvant guider les participants lors des rencontres de réflexion partagée entre stagiaires et enseignants associés. Le deuxième est d'illustrer, à l'aide de brefs extraits de dialogues collectés et analysés en cours de recherche, les rôles pouvant être joués par les participants et des modes d'échange caractérisant la discussion. Une attention spéciale est accordée aux rôles de narrateur et de facilitateur joués par les stagiaires lors des rencontres.

Les rencontres de réflexion partagée entre un stagiaire et un enseignant associé consistent en une discussion approfondie sur une expérience pédagogique choisie. Il s'agit pour les participants de s'offrir un moment et un lieu pour effectuer un échange ciblé, alimenté par un matériel d'appui concret. Ces rencontres de réflexion partagée visent à prendre conscience de logiques d'action, à évaluer, à partir de différentes perspectives, une pratique particulière et à anticiper, de façon éclairée, des suites à prendre. La pratique qui fait l'objet de la discussion peut être réussie ou poser problème. Elle peut représenter une expérience en émergence ou une pratique installée ; elle doit être jugée importante et signifiante par la personne qui la choisit. La vidéoscopie peut être utilisée comme déclencheur de la discussion, au début de la rencontre, ou alors tout au long de la discussion dans un aller-retour entre visionnement et échange.

Au cours d'une rencontre de réflexion partagée portant sur une pratique pédagogique particulière, plusieurs angles de discussion peuvent être abordés par les interlocuteurs. Certains réfèrent :

- 1) À la dimension publique, observable par une autre personne, soit ce qui se passe en classe lors de la situation (actions de l'enseignant, des élèves, caractéristiques de l'environnement, etc.);
- 2) À la dimension cachée, qui n'est pas visible à l'observateur (intentions, émotions, savoirs, etc.). Afin de susciter l'apprentissage réciproque, il est apparu riche et stimulant de proposer, au cours de ces rencontres, d'alterner les rôles de narrateur et de facilitateur entre l'enseignant et le stagiaire.

Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

Les rôles de narrateur et de facilitateur assumés par les stagiaires

Le rôle de narrateur consiste à décrire, commenter une expérience qu'il a conduite, à l'aide d'un matériel d'appui. Pour ce faire, il est important que le narrateur se prépare à la rencontre de réflexion partagée en sélectionnant les séquences filmées qui seront plus particulièrement discutées. Au début de la rencontre, le narrateur met en contexte son expérience : les motifs du choix de cette pratique pédagogique, l'identification du groupe, de la matière, de la période de l'année. En interaction avec le facilitateur, il commente et analyse sa pratique en faisant appel aux différents repères proposés.

Dans le cadre de la recherche, il est important de souligner que lorsque les stagiaires ont agi comme narrateur de leurs pratiques, ce sont eux qui, habituellement, ont initié le récit après le visionnement de la séquence vidéo. Leurs interventions verbales ont été deux à quatre fois plus nombreuses que celles de l'enseignant, alors le facilitateur. Par ailleurs, des éléments tant de la dimension publique que de la dimension cachée de la pratique ont été évoqués.

Le rôle du facilitateur consiste à écouter le narrateur, mais aussi à interagir avec lui, notamment en lui posant des questions, de façon à alimenter son récit, à le soutenir dans l'élaboration de son commentaire et de son analyse. Ces questions peuvent explorer les dimensions publique et privée de la pratique et s'appuyer sur différents repères fournis aux participants.

Un des résultats intéressants de la recherche concerne les stagiaires lorsqu'ils jouent le rôle de facilitateur. Ils interrogent, certes, l'enseignant associé, mais ils expriment eux aussi, par la même occasion, des savoirs, des représentations, des appréciations, etc. En outre, les résultats de la recherche démontrent que les modes d'échange entre les participants sont plus riches et variés que ce qui était anticipé par les chercheurs. Le questionnement n'a pas été l'unique mode employé par les facilitateurs, qu'ils soient enseignants associés ou stagiaires. Plusieurs modes d'échange ont été déployés lors des rencontres de réflexion partagée : questionner, interpréter, affirmer, reformuler, suggérer, acquiescer, etc.

Le tableau présenté à la fin du texte illustre deux extraits tirés d'une rencontre de réflexion partagée entre un stagiaire et un enseignant associé. Dans le premier extrait, le stagiaire joue le rôle du narrateur de sa pratique et son enseignant associé joue le rôle du facilitateur. À l'inverse, dans le deuxième extrait, l'enseignant associé joue le rôle du narrateur de sa pratique et le stagiaire celui de facilitateur. Il est à noter que dans ce cas, la pratique choisie par l'enseignant découlait d'une proposition du stagiaire. Ces extraits illustrent succinctement une diversité de modes d'échange et d'angles de discussion abordés par les participants à la recherche.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

En conclusion

Les résultats de la recherche démontrent l'intérêt d'intégrer en cours de stage des moments d'échange formel sur des pratiques pédagogiques; les séquences vidéo servant à orienter et à appuyer la discussion; l'alternance des rôles favorisant la coconstruction des savoirs.

Dans toutes les rencontres de réflexion partagée enregistrées au cours du projet de recherche, la discussion a porté spécifiquement sur la situation pédagogique visionnée. Elles ont permis au narrateur d'explicitier sa pratique pédagogique et celui-ci a joué le rôle principal lors de la discussion, qu'il soit stagiaire ou enseignant. Elles ont non seulement incité les enseignants et les stagiaires à s'exprimer ouvertement au sujet de leur pratique, mais elles les ont soutenus dans l'élaboration de leurs points de vue et expériences. Elles ont été des moments et des lieux propices à des échanges fructueux, riches et intégrés au quotidien. Considérant ces pistes prometteuses, des questions surgissent. Une démarche de réflexion partagée entre enseignants et stagiaires peut-elle s'intégrer tout au cours de la formation? Quels moyens, autres que la vidéoscopie, peuvent servir de déclencheurs ou de soutien à l'objectivation des pratiques?

De nombreux participants à l'atelier ont été vivement stimulés par les pistes d'accompagnement qu'offre ce dispositif. Bon nombre ont dit y trouver un nouveau souffle, des repères pour soutenir les stagiaires et les formateurs, enseignants associés et superviseurs, dans la mise en mots des savoirs. Des personnes ont exprimé leur intention d'initier à court terme leurs partenaires à la réflexion partagée.

Bibliographie

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant [COFPE]. *La formation en milieu de pratique. De nouveaux horizons à explorer*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Gouvernement du Québec, 2005.

GERVAIS, C. et P. DESROSIERS. *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec: Presses de l'Université Laval, 2005.

Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ]. *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec, 2001.

TOCHON, F. V. *L'analyse de pratique assistée par vidéo*. Sherbrooke: Éditions du CRP, 2002.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

Situation : Une situation d'écriture sur l'animal préféré des élèves

Situation problématique, choisie par le stagiaire				1 ^{re} année du primaire; matière : français
Interlocuteur	Rôle	Angle de discussion	Mode d'échange	Dialogue
EA	Facilitateur	Adaptation	Questionner	Si c'était à refaire, qu'est-ce tu garderais, qu'est-ce que tu améliorerais?
ST	Narrateur	Appréciation	Interpréter	C'était un peu long, il y avait de la redondance, à la fin, les enfants étaient fatigués...
ST	Narrateur	Adaptation	Répondre	Je réduirais le nombre d'éléments.
EA	Facilitateur	Stratégie d'enseignement	Questionner	Que pourrais-tu suggérer aux enfants qui ne savent pas comment écrire un mot?
ST	Narrateur	Stratégie d'enseignement	Répondre	Les inviter à lire les étiquettes, à chercher par eux-mêmes.
EA	Facilitateur	Savoir	Reformuler	Leur fournir des points de repère.
EA	Facilitateur	Stratégie d'enseignement	Suggérer	Dans les cas de doute, mettre une étoile à côté du mot, puis vérifier.
ST	Narrateur	Représentation	Affirmer	Leur dire que ce n'est pas grave de faire des erreurs.
EA	Facilitateur	Appréciation	Acquiescer	Oui, c'est ça.

ST9, n, EA9, f, (RA3), 15, 8, 22, 24-27; 46-51

Situation : Le début d'une période au local d'informatique

Situation satisfaisante, choisie par le stagiaire				3 ^e année du primaire
Interlocuteur	Rôle	Angle de discussion	Mode d'échange	Dialogue
ST	Facilitateur	Appréciation	Questionner/ Interpréter	Est-ce que le temps consacré aux consignes était raisonnable / ou est-ce que cela aurait pu être un petit peu moins long?
EA	Narrateur	Appréciation	Répondre/ Justifier	J'avoue que je préfère prendre un petit peu plus de temps / et m'assurer que tous les élèves ont compris.
ST	Facilitateur	Élèves	Décrire/ Questionner	J'ai vu que certains élèves avaient hâte de commencer. / Est-ce qu'il y a une façon de gérer ça?
EA	Narrateur	Stratégie d'enseignement	Répondre	J'essaie de leur faire prendre conscience que des fois, en allant trop vite, ils vont manquer de l'information.

EA 10, n, ST10, f, (RA3), 10-13, 16-17, 19-20, 24-26, 30-31



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

L'apport du forum en ligne à l'activité réflexive des stagiaires en enseignement au secondaire au regard de leur développement professionnel

Daniel Therrien, superviseur en formation pratique à l'enseignement, étudiant de 2^e cycle en Technologies Éducatives – Université Laval

Problématique

Le contexte général

L'accompagnement des stagiaires en enseignement au secondaire est une question préoccupante. Comment, en effet, assurer un travail de qualité dans une situation où le temps manque, où l'éparpillement géographique représente un problème majeur? Dans de telles conditions, l'idée de mettre en place un dispositif en ligne favorisant l'encadrement à distance des stagiaires et l'apprentissage collaboratif de la pratique paraît pertinente.

Une grande partie du travail de supervision consiste à accompagner les futurs enseignants dans une conscientisation progressive des actes de la pratique. En effet, ces étudiants tentent de développer un savoir pédagogique reconnu, issu de l'observation de la pratique et de la pensée réflexive, qu'ils expriment sous forme d'échanges collaboratifs et de journal professionnel. Notre recherche vise principalement à favoriser l'émergence d'interactions entre les stagiaires et entre eux et leur formateur, au moyen d'un environnement de partage à distance, pour mieux soutenir cette conscientisation. Au regard d'échanges collaboratifs et d'une construction collective de concepts pour la pratique, la plateforme WebCT et son forum ont été choisis, car ils nous semblaient des instruments efficaces d'accompagnement à distance des stagiaires, et de médiatisation de leur activité réflexive.

Le contexte du stage I

Au stage I en enseignement au secondaire, à l'Université Laval, les étudiants sont confrontés à une situation où l'exercice des actes d'enseignement se limite à un minimum d'activités, soit deux courtes prestations. Leur temps d'immersion professionnelle est donc, en majeure partie, consacré à observer un enseignant associé, à prendre des notes et à réfléchir pour être capables, ensuite, de livrer ce qu'ils comprennent de la pratique de l'enseignement au secondaire. C'est précisément dans ce but que nous avons élaboré un dispositif pédagogique afin de favoriser les échanges collaboratifs que médiatisent des ordinateurs en réseau. Cette



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

approche est reconnue comme le « Computer Supported Collaborative Learning » (CSCL) (Stahl et Hesse, 2008). Plusieurs recherches menées en ce sens ont d'ailleurs permis de concevoir et d'évaluer des environnements d'apprentissage collaboratifs favorisant la richesse des interactions (Dillenbourg, 2007). Nous avons adopté cette approche « située » de l'apprentissage (Greeno, 2006; Lave, 1991; Wenger, 2005) pour développer notre propre dispositif où les stagiaires pouvaient échanger sur leurs observations et tenter de dégager des concepts valides pour la pratique. Le forum de WebCT a donc servi d'instrument pour la collaboration entre stagiaires et pour l'accompagnement de supervision universitaire. Tous les étudiants sollicités, soit cinq, ont accepté de participer à notre expérimentation. Leur activité réflexive s'est déployée à l'intérieur d'un scénario conçu pour établir un climat social sain et pour favoriser non seulement les échanges d'un premier niveau de conscience, mais aussi l'affinement des représentations.

Un scénario collaboratif

L'objectif principal du travail en activité réflexive est de construire et de développer une prise de conscience de la tâche enseignante, dans tous ses aspects professionnels. Les stagiaires sont donc sollicités afin de livrer ce qu'ils perçoivent de cette tâche, ce qui les affecte ou ce qui atteint un premier niveau de conscience, que Vermersch (2000) appelle la conscience directe des faits.

Initier le processus

Les étudiants sont invités à se présenter dans le forum; en déclinant leur identité, en présentant leurs principales orientations et leurs intérêts principaux, ils sont initiés au processus d'échange au moyen d'une activité visant d'abord la convivialité et la socialisation. Plusieurs échanges entre eux auront donc cette connotation et seront considérés comme distincts aux fins de l'analyse des données.

Favoriser les échanges collaboratifs

Notre deuxième type d'activité consiste à questionner cette conscience directe des faits afin que les stagiaires racontent des événements qui sont liés au vécu du stage et qui revêtent une valeur critique. Les échanges sont alors orientés vers une description de la nature exacte des faits, et donc à une connaissance factuelle la plus exacte possible. Déjà, cette activité conduit à une conscience plus élaborée et aide les stagiaires à mieux comprendre une situation qui, au départ, présente un caractère problématique davantage d'ordre affectif.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

La nature dialectique de leur analyse, à partir de la mémoire directe des faits, amène ensuite les stagiaires à l'expression d'un point de vue plus réfléchi, et par conséquent à une prise de conscience plus éclairée de la situation. Ce travail d'objectivation à caractère collaboratif représente pour nous un moment fort de l'activité réflexive et sera concrétisé dans la production collective d'énoncés conceptuels; cette production est livrée en fin de stage. Nous les invitons à développer ultérieurement ce qu'ils ont compris, dans l'écriture de leur journal professionnel.

Mouvement itératif

Le mouvement précédent se reproduit de façon régulière, à l'invitation du superviseur, chaque fois que des séminaires d'analyse de pratiques ont lieu dans le milieu scolaire ou qu'un stagiaire soulève, dans le forum, une question qui lui pose problème. Même si les stagiaires ne sont pas invités à collaborer chaque semaine, leurs échanges donnent lieu à des prises de conscience significatives concernant les enjeux de la tâche d'enseignement au secondaire.

Méthodologie

Au terme du stage I de 2008, nous avons recueilli les textes des échanges et les journaux professionnels des cinq stagiaires. Nous avons également consulté les notes que nous avons condensées dans un journal de recherche. Ces données ont été examinées selon une approche inductive (Poupart et al., 1997).

Résultats

L'analyse montre clairement que les stagiaires sont préoccupés principalement par des situations qui mettent en scène l'enseignant et sa gestion de classe. Leurs premières réactions expriment souvent une prise de position qui les ramène à leur vécu d'étudiant du secondaire. Le questionnement que nous avons initié, représenté dans notre mémoire comme le mouvement de la conscientisation réflexive (Vermersch, 2000), avait comme objectif de les amener à dépasser la simple conscience directe des faits, et l'expression socio-affective, pour les conduire vers une conscience plus objective d'une situation éducative.

Voici un exemple d'échanges illustrant cette transformation des représentations. Lors d'un de ces échanges entre trois des stagiaires, deux d'entre eux ont répondu à leur collègue en se référant à des éléments théoriques pour expliquer une situation problématique que ce dernier avait exposée. Notons que nous ne sommes pas intervenus dans cet échange. Un message subséquent, dans le forum, du stagiaire ayant initié la discussion montre que celui-ci a modifié son interprétation des faits, et que la situation de gestion de classe observée prenait pour lui un tout autre sens. Le journal professionnel qu'il a ensuite rédigé exposait de façon



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

beaucoup plus objective une situation éducative où le rôle que jouait l'enseignant associé devenait significatif pour la réussite des élèves. Le stagiaire se situait maintenant du côté du geste professionnel, et non plus du côté des élèves réprimandés.

Discussion

Deux préoccupations semblent se dégager de notre atelier. En premier lieu, l'intérêt de ne cibler que de petits groupes (Campos, 2004) pour cette activité d'apprentissage trouve son fondement dans l'intensité des échanges et dans l'objectif d'aller au-delà de l'analyse superficielle de la pratique. Comment, en effet, serait-il possible d'accompagner l'analyse réflexive d'étudiants dans un laps de temps assez court, et selon la disponibilité de supervision prévue au contrat universitaire, et ce, dans un grand groupe? Cela paraît impossible.

En second lieu, l'activité réflexive menée dans le forum ne vient-elle pas doubler celle que représente le journal professionnel? Elle représenterait plutôt l'amorce d'une réflexion, une initiation à l'analyse réflexive qui tolère une forme de langage plus proche de l'oral, plus spontanée, différente de la forme écrite, plus châtiée, qui est propre au journal professionnel. Nos attentes au regard de la profondeur de la réflexion exprimée dans ce journal peuvent alors être plus élevées que pour les verbalisations contenues dans le forum.

Conclusion

Nous estimons que l'approche que nous préconisons contribue au développement des compétences professionnelles des étudiants en enseignement au secondaire. D'un point de vue global, il semble que les stagiaires ont affiné leur compréhension de l'acte d'enseigner et ont réfléchi à leur orientation professionnelle. Nous souhaitons de plus que l'activité réflexive collaborative, telle que déployée dans notre expérimentation, leur dévoile cette capacité, une fois en poste, de s'engager dans une démarche collective de développement professionnel.

Bibliographie

CAMPOS, M. *L'intégration des forums de discussion dans l'enseignement supérieur*. Montréal, Centre d'études et de formation en enseignement supérieur (CEFES), 2004, 85 p.

DESLAURIERS et PIRES. « L'induction analytique ». Dans : Poupart, Deslauriers, Pires, et al. *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Gaétan Morin, éditeur, Boucherville, 1997, 405 p.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

- DILLENBOURG, P. *Scénariser les activités de l'apprenant : une activité de modélisation*. Centre de recherche CIRTA, Actes du colloque, Scénario, 2007.
- GREENO, J. G. *Learning in Activity*. Dans: *The Cambridge Handbook of The Learning Sciences*. Cambridge University Press, New-York, 2006, p. 79 à 96.
- LAVE, J. *Acquisition des savoirs et pratiques de groupe*. Dans *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII, 1991, p. 145-162.
- STAHL, G. et F. HESSE (2008). *Explorations of participation in discourse*. *Ijcscl*, 3 (3).
- VERMERSCH, P. (2000). *Conscience directe et conscience réfléchie*. CNRS, GREX.
- WENGER, E. (c2005). *La théorie des communautés de pratique. Un design pour l'apprentissage*. Traduit et adapté par Fernand Gervais. Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 15-22.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

Développer la compétence relative à la concertation pédagogique par le partage de savoirs

Liliane Portelance, professeure-chercheure et responsable du Groupe de travail sur la formation des formateurs de stagiaires – UQTR

Colette Gervais – Université de Montréal

Introduction

Au cours de cet atelier, nous avons d'abord présenté une étude menée avec des stagiaires et des enseignants associés. Cette présentation a été suivie de quelques questions adressées à l'ensemble des participants, des enseignants associés surtout, deux enseignantes débutantes et quelques superviseurs universitaires de stage.

Problématique et objet de recherche

Au terme de sa formation, le futur enseignant doit avoir développé de façon satisfaisante la compétence professionnelle relative à la collaboration au sein d'une équipe pédagogique. Ainsi, il lui est demandé de montrer qu'il est apte à « contribuer de manière pertinente aux travaux de l'équipe enseignante », « critiquer de façon constructive les réalisations de l'équipe et apporter des suggestions novatrices en matière pédagogique » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 123). Le stage peut l'aider à progresser sur ce plan, surtout s'il existe une dynamique de partage des savoirs au sein de la dyade formée de l'enseignant et du stagiaire. En effet, le stage peut se révéler une occasion de formation réciproque pour l'enseignant associé et le stagiaire (Pelpel, 1991; Boutet, 2003). Dans un contexte de changements majeurs, comme l'est l'actuel renouveau pédagogique en cours au Québec, le partage de leurs savoirs respectifs est davantage probable, chacun désirant apprendre au contact de l'autre (Portelance, 2005). Toutefois, le stage n'est pas toujours une occasion favorable à la circulation bidirectionnelle des savoirs. Des obstacles peuvent entraver l'expression des savoirs (Martin, 2002).

L'objet de la recherche concerne le développement de la compétence relative à la concertation pédagogique par le partage des savoirs. Ce partage existe-t-il?



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

Qu'en disent les autres chercheurs?

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à cette thématique, en ce qui concerne la collaboration en milieu scolaire (Novoa, 2004), les savoirs respectifs de l'enseignant associé et du stagiaire (Perrenoud, 1996), la nature de leurs savoirs (Tatum et McWhorter, 1999), les meilleurs moyens de partager ces savoirs (Smith, 2002), la place occupée par la réflexion (Gervais et Correa, 2005), et les exigences du partage des savoirs (Braund, 2001). Nous avons concentré notre investigation sur la nature des savoirs partagés.

Concernant la nature des savoirs, Altet (1996) établit une distinction entre savoirs théoriques et savoirs pratiques. Elle subdivise les premiers en savoirs « à » enseigner (savoirs disciplinaires) et savoirs « pour » enseigner (savoirs psychopédagogiques et didactiques) et les seconds en savoirs « sur » l'enseignement (savoir d'ordre procédural) et savoirs « de » l'enseignement (savoirs issus de l'expérience en enseignement). Shulman (1987) dresse une liste d'objets de savoirs composée, par exemple, du curriculum, du contenu enseigné, des situations d'apprentissage, des finalités éducatives, des élèves.

Méthodologie de la recherche

Les résultats exposés portent sur l'expression des savoirs relatifs à la conception et au pilotage de situations d'enseignement-apprentissage. Ils proviennent des données recueillies entre décembre 2004 et avril 2007, à l'occasion de trois stages distincts et auprès de 14 dyades composées d'un enseignant associé et d'un stagiaire finissant du baccalauréat en enseignement secondaire. Les stages se sont déroulés dans des classes de 1^{re} à 5^e secondaire. Les disciplines enseignées comprennent le français, l'histoire, la géographie, les mathématiques, les sciences physiques, la physique et la chimie.

Pour avoir accès au partage des savoirs, nous avons étudié les savoirs exprimés au cours d'échanges verbaux au sein de la dyade. Des conversations ont donc été enregistrées sur bande sonore. Elles se sont déroulées avant et après l'enseignement du stagiaire et portaient sur deux situations d'enseignement-apprentissage conçues et pilotées par ce dernier. Les propos ont été codés à l'aide d'un logiciel, cocodés et coanalysés par les chercheuses et deux assistants de recherche.

Nous inspirant à la fois de Altet (1996) et de Shulman (1987), nous avons défini les savoirs théoriques comme un ensemble de savoirs formalisés, de croyances, de théories personnelles et de conceptions qui ne portent pas de façon directe sur les actions professionnelles concrètes du stagiaire ou de l'enseignement. Ils servent à comprendre, expliquer, orienter (Le Boterf, 2002). Quant aux savoirs pratiques, nous les avons associés à l'expérience professionnelle. Ce sont des savoirs rattachés directement aux actions déjà posées, potentiellement porteuses de savoirs construits par la réflexion. Ils se rapportent à ce qui a été fait, observé, entendu, ressenti.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

Savoirs exprimés

Quelques résultats sont présentés brièvement. Ils portent sur les savoirs théoriques et les savoirs pratiques des enseignants et des stagiaires.

Savoirs théoriques des enseignants associés

Les enseignants s'expriment avant tout sur la psychopédagogie, la didactique et l'apprentissage, mais aussi sur le programme et les situations d'enseignement-apprentissage. En voici des illustrations.

Savoirs sur l'apprentissage

À son stagiaire qui dit manquer d'expérience pour observer les détails et saisir les subtilités, l'enseignant précise : *« L'essentiel pour eux, c'est d'établir le lien entre la masse et la chaleur massique et de bien savoir que ces deux quantités-là vont ensemble ».*

Savoirs sur le programme

Une enseignante montre à sa stagiaire, qui lui demande jusqu'où aller dans la transmission d'informations aux élèves, sa connaissance du programme en vigueur : *« Tu pourrais juste parler de l'autre type de catastrophes, pas jusqu'au point d'accentuer, mais juste pour qu'ils le sachent ».*

Savoirs sur les situations d'enseignement-apprentissage

Une enseignante fait une suggestion à sa stagiaire :

Sur les coniques, on pourrait faire un beau projet, comme faire un visage ou n'importe quoi, tu sais. Ça pourrait être une toile à partir du zéro du plan cartésien, mais en utilisant juste des coniques. Là, ils pourraient faire un bonhomme, ils pourraient faire une coccinelle, juste des coniques, puis nous donner l'équation de chacune des coniques qui ont été utilisées.

Savoirs théoriques des stagiaires

Comparativement aux enseignants associés, les stagiaires expriment beaucoup plus de savoirs théoriques. Ce résultat n'est pas étonnant, étant donné que les cours universitaires font partie de leur quotidien. Leurs savoirs théoriques concernent surtout les situations d'enseignement-apprentissage à caractère novateur et les buts d'enseignement qui y sont rattachés, ainsi que le programme de formation des élèves.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

Savoirs sur les situations d'enseignement-apprentissage à caractère novateur

Dans le but d'en discuter avec l'enseignante, une stagiaire lui présente l'activité qu'elle a préparée :

L'activité, c'est une publicité sur l'hydroélectricité. La mise en situation est : « Je viens de m'acheter une maison et je dois choisir une forme d'énergie pour alimenter ma demeure; j'ai fait appel à la Cie Créole pour prendre ma décision ». Ils doivent trouver un slogan accrocheur et avoir quatre arguments convaincants qui traitent des avantages de l'hydroélectricité vus en classe.

Savoirs sur les buts d'enseignement

Sans que les enseignants les y incitent, les stagiaires énoncent leurs intentions d'enseignement. L'une d'elles justifie son choix d'activité par le raisonnement suivant : « *Les élèves doivent donner un petit cours selon ce qu'ils ont appris, pour faire profiter de leurs connaissances; c'est un peu le principe de l'enseignement par les pairs* ». Un autre stagiaire montre qu'il veut motiver les élèves : « *Le but de cette activité [produire un examen de poésie] est de faire une révision. Plutôt que de faire une révision de manière magistrale, je les fais réviser eux-mêmes. C'est eux qui vont choisir ce qu'ils veulent lire* ».

Savoirs sur le curriculum

Les étudiants connaissent le programme de formation des élèves et les concepts sur lesquels ses orientations prennent appui. Au sujet des compétences, Marielle affirme : « *Quand le jeune fait la tâche, tu observes s'il a acquis la compétence* ». Il est question des savoirs à enseigner lorsque Jean-Philippe déclare : « *Ça vise un élargissement, puis une découverte d'une matière qui n'est pas nécessairement vue dans le cours, dans le corpus du programme du Ministère* ».

Les stagiaires semblent aptes à actualiser à bon escient les concepts psychopédagogiques et didactiques étudiés à l'université. Certains propos le montrent clairement.

Sur la diversification des outils d'enseignement, l'une affirme : « *On nous apprend qu'il faut diversifier nos outils. Au début, j'ai fait des cartons, ensuite des feuilles et là, des exercices supplémentaires* ». Sur le décloisonnement et l'approche culturelle de l'enseignement, une autre indique : « *Attacher les mathématiques. Tu sais, c'est important qu'on leur dise d'où ça vient, où ça s'en va un peu aussi* ». Les stagiaires savent que l'apprentissage nécessite l'établissement de liens avec les connaissances antérieures : « *Ils sont toujours sollicités par la vente, la publicité. Donc, je me disais que ça faisait appel à des choses qu'ils connaissent* ». Un seul exemple permet d'illustrer une actualisation non pertinente des savoirs



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

théoriques. Ainsi, au sujet de l'interdisciplinarité, une étudiante associe les disciplines de manière superficielle. Elle déclare ce qui suit : « *Dans la bande dessinée, ils ont besoin de crayons. C'est un dessin qu'ils font. C'est certain que ça va en combinaison avec le cours d'arts. Oui, je crois à l'interdisciplinaire de ce point de vue-là* ».

Savoirs pratiques des enseignants associés

Les enseignants associés expriment des savoirs pratiques nombreux et variés, généralement très appréciés des stagiaires. Connaissant bien leurs élèves, ils font part de leurs observations, telles que « *ces élèves-là n'aiment pas le changement* » ou « *ces jeunes n'ont aucune compétence en collaboration* » ou encore « *les élèves pensent qu'ils ont du temps, ils se fient* ». Selon l'expérience qu'ils en ont, les enseignants parlent aussi de méthodes d'enseignement. L'un approuve la suggestion du stagiaire : « *Ils vont réentendre sept ou huit fois les avantages de l'hydroélectricité. C'est vraiment de la répétition. C'est bon, c'est une partie, aussi, de l'enseignement* ». Un autre y va de ses conseils : « *Ce que tu peux faire aussi est de faire écrire le mot au tableau au lieu de toujours leur demander de l'épeler. Cela fait varier la forme et tout le monde peut voir le mot au tableau* ». D'autres savoirs, peu nombreux, sont davantage d'ordre didactique : « *Il faut leur parler en termes d'unités. Par exemple, quand tu leur parles d'une quantité d'énergie, tu essaies de la convertir en grammes. Tu dois procéder par simplification des unités* ».

Savoirs pratiques des stagiaires

Les stagiaires formulent leurs savoirs pratiques au cours des rencontres de rétroaction qui suivent leur enseignement. Ils parlent du déroulement des activités, de la compréhension des élèves et de leur participation. Ils font preuve de leur capacité à faire des observations sur leur enseignement et les élèves et à les analyser : « *Ça les a un peu fait réfléchir, et aussi j'ai vu dans les regards qu'ils se questionnaient, ils voulaient savoir où je voulais en venir avec la pollution de la Centrale* ». Le contact avec la classe les incite aussi à construire des savoirs qui sont en rupture avec leurs représentations antérieures : « *J'ai été surprise, à la fin et pendant la lecture, de voir le niveau d'intéressement des garçons. Parce que les garçons voulaient tout m'expliquer* ». D'autres nouveaux savoirs sont moins encourageants : « *Les élèves ne se sont pas impliqués. C'était bien écrit dans le bas de la feuille que l'implication était la clé de réussite* ».



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

Comparaisons et interprétation des savoirs exprimés

- ◆ Si les stagiaires expriment de nombreux savoirs théoriques, qu'ils actualisent de façon pertinente dans la conception et le pilotage des situations d'enseignement-apprentissage, les enseignants associés pour leur part en expriment peu. Connaissant la propension des stagiaires à accorder peu de crédit aux savoirs transmis par l'université, il est étonnant de constater l'utilisation qu'ils en font.
- ◆ Ni les uns ni les autres n'abordent les savoirs disciplinaires, c'est-à-dire les savoirs qui portent précisément sur les contenus à enseigner, sinon de manière indirecte. En contexte d'enseignement secondaire, souvent associé à une spécialité disciplinaire, ce résultat peut surprendre.
- ◆ Les stagiaires formulent leurs savoirs pratiques en mettant en évidence leur capacité à faire une analyse réflexive et à construire de nouveaux savoirs. Comparativement, les savoirs pratiques exprimés par les enseignants sont beaucoup plus abondants, surtout ceux qui portent sur les élèves, ce qui témoigne de leur connaissance expérientielle de l'enseignement et de leur intérêt pour la réussite éducative.

Commentaires des participants

À la lumière de nos constats et en rapport avec le développement de la compétence relative à la concertation pédagogique, nous avons posé les questions suivantes :

- ◆ Quelle est l'importance pour un enseignant associé d'être en mesure de justifier ses choix psychopédagogiques et didactiques? Quelles sont ses compétences à cet égard?
- ◆ Comment l'enseignant associé peut-il aider le stagiaire à développer la compétence relative à la concertation pédagogique?
- ◆ Au sein de la dyade, quels rôles et quelles stratégies favorisent le mieux le développement de la compétence du stagiaire en matière de concertation pédagogique?

Ces questions ont déclenché une participation très active des personnes présentes. Une discussion animée a permis d'approfondir les objets de réflexion collective. La majorité des commentaires ont porté sur le fait que les enseignants associés ne semblent pas à l'aise de verbaliser leurs savoirs. Voici l'essentiel des propos des participants.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

Les commentaires des enseignants associés

Les enseignants associés qui ont exprimé leur point de vue ont paru surpris des résultats de la recherche. D'après certains commentaires, on peut supposer qu'ils se sont sentis dévalorisés et choqués de l'être :

- ◆ « Les contenus, c'est supposé être su. »
- ◆ « Ils [les stagiaires] arrivent de l'université, ce n'est pas notre travail de recommencer tout ça. »
- ◆ « C'est à eux de se manifester, de demander. C'est leur stage! »
- ◆ « Ils veulent beaucoup être, il faut leur apprendre à devenir ».
- ◆ « Je crois que les élèves doivent être la priorité des deux. C'est encore ma priorité, même quand j'ai un stagiaire. »
- ◆ « Veulent-ils vraiment entendre ce que l'on a à dire. Sont-ils ouverts? »
- ◆ « Certains stagiaires sont offusqués chaque fois qu'on dit quelque chose. »
- ◆ « Des fois, ils en savent plus que nous sur certaines choses. »
- ◆ « Je me considère comme un enseignant associé qui donne énormément. »
- ◆ « Ça me surprend beaucoup tout ça. Il me semble qu'on donne notre meilleur. »

Les commentaires des superviseurs

Au contraire des enseignants associés, les superviseurs n'ont pas paru étonnés par les résultats de la recherche.

- ◆ « J'ai aussi remarqué ça. Ce n'est pas vraiment un automatisme de dire ses savoirs. »
- ◆ « Pourtant, on le répète tout le temps dans nos visites que les moments d'échanges sont importants. »

Ils ont suggéré des voies d'amélioration de la situation.

- ◆ « Ça prend une structure. »
- ◆ « Faudrait que les stagiaires le disent quand ça ne va pas. »



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

Les commentaires des anciennes stagiaires

Les anciennes stagiaires s'entendaient pour dire que la concertation entre l'enseignant associé et le stagiaire n'est pas quelque chose de simple et naturel. Elles considèrent que les enseignants associés ne prennent pas nécessairement les devants pour partager leurs savoirs. Dans leur position d'« évalué », les stagiaires n'osent pas faire de demande à cet égard.

« Lors de mes stages, je devais forcer, tirer les vers du nez de mes enseignants associés pour avoir de la rétroaction ou pour savoir quoi que ce soit. Je devais l'obliger à me donner trois commentaires positifs et trois commentaires négatifs. Malgré ça, c'était encore difficile d'avoir du jus ».

« Il ne faut pas oublier que nous sommes évalués en stage... Nous sommes dans une position délicate. »

Conclusion

Nous souhaitons présenter les résultats de notre recherche à des personnes directement concernées par la formation en milieu de pratique. Nous avons constaté que l'objet de la recherche et ses résultats ont suscité beaucoup de commentaires de la part des participants. En ce sens, l'atelier a été l'occasion d'un questionnement individuel et collectif. Il a permis à tous, praticiens et chercheuses, de mieux saisir les enjeux de l'expression des savoirs et même leurs impacts possibles sur la formation des stagiaires. La question relative au développement de la compétence liée à la concertation pédagogique n'est certes pas réglée, mais nous avons constaté qu'elle peut susciter des débats constructifs chez les principaux intéressés.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

Le mystérieux rôle des superviseurs de stage

Marc Boutet, professeur agrégé, Faculté d'éducation – Université de Sherbrooke

Line Gagné, étudiante à la maîtrise et conseillère pédagogique,

Faculté d'éducation – Université de Sherbrooke

Chantale Thiffault, étudiante à la maîtrise et superviseure,

Faculté d'éducation – Université de Sherbrooke

Présentation

L'accompagnement ponctuel des expériences de stage par des personnes superviseuses s'ajoute à celui offert quotidiennement aux stagiaires par les enseignants qui les accueillent dans leurs classes. Depuis quelques années, à travers diverses activités de recherche et de formation, nous nous sommes préoccupés de mieux comprendre la contribution de cet accompagnement à la formation des futurs enseignants. Présents régulièrement en milieu scolaire tout en ayant l'occasion d'interagir avec les autres formateurs du milieu universitaire, les superviseurs occupent une position privilégiée d'intervention à la frontière de deux contextes de formation où les étudiants évoluent en alternance tout au long de leur programme. Cette zone frontière est un territoire d'intervention relativement mystérieux et inconnu. Pour bien l'occuper, les personnes mandatées par l'université pour superviser l'expérience de stage doivent, d'une part, prendre en compte les caractéristiques subjectives qui influencent l'apprentissage de chaque stagiaire : ses connaissances antérieures, ses conceptions de l'action enseignante, ses visées personnelles, son processus individuel d'apprentissage. D'autre part, la supervision doit accorder une place à tous les savoirs nécessaires à l'enseignement : savoirs disciplinaires (la matière à enseigner), savoirs curriculaires (les programmes d'enseignement), savoirs pédagogiques et didactiques (les savoirs professionnels produits par la recherche en sciences de l'éducation), savoirs d'expérience.

Nous présenterons d'abord le cadre conceptuel à partir duquel nous cherchons à mieux comprendre le rôle des superviseurs. Puis nous exposerons quelques résultats de recherche ainsi que le questionnement qu'ils suscitent au regard du rôle des superviseurs. Les considérations méthodologiques ainsi que le détail des résultats seront précisés dans un chapitre de l'ouvrage collectif qui sera publié dans les prochains mois, l'espace disponible dans ces actes du colloque ne le permettant pas.

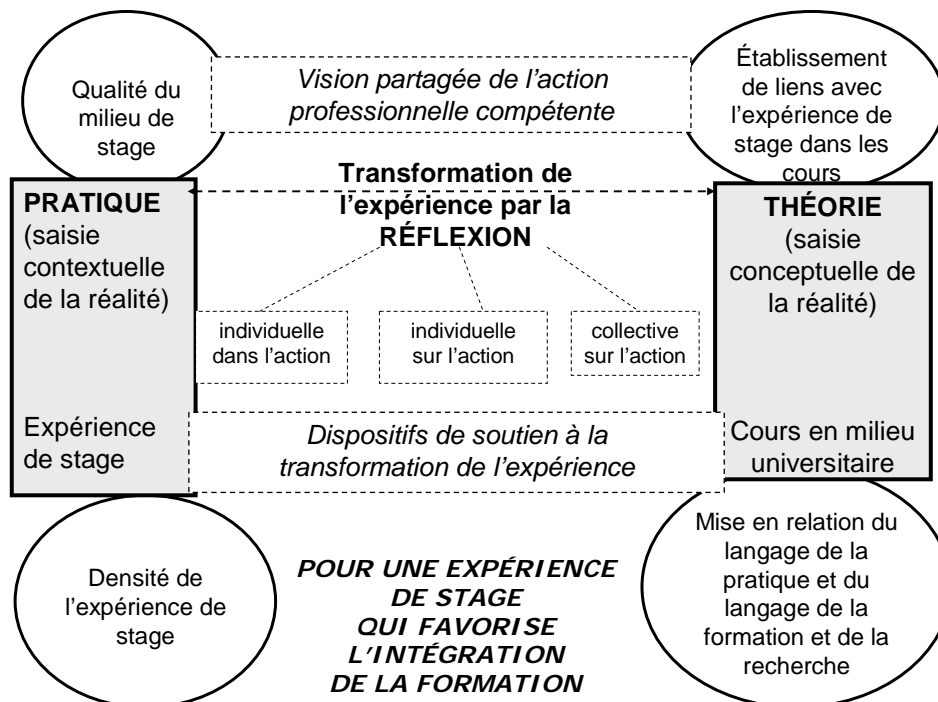


Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

Cadre conceptuel

Le schéma suivant (Boutet, 2005) illustre les principales conceptions sous-jacentes à notre façon de poser le problème de l'exercice d'une supervision pédagogique conçue comme action médiatrice (par contraste avec une supervision centrée sur l'évaluation), c'est-à-dire cherchant à favoriser, comme toute médiation éducative (Cardinet, 1995), l'établissement de bonnes relations entre un apprenant et un objet d'apprentissage.



Notons d'abord que l'expérience de stage est ici considérée comme l'axe d'intégration d'un programme de formation à l'enseignement, comme le suggère le titre du schéma (*Pour une expérience de stage qui favorise l'intégration de la formation*). Cela signifie que c'est principalement en stage que peuvent à la fois se construire et se démontrer les compétences professionnelles, le reste des activités de formation contribuant, pour la plupart, à l'acquisition par les étudiants de ressources à mobiliser dans l'action réelle. Ce choix ne constitue pas un jugement sur la relative importance des cours et des stages, mais cherche plutôt à situer clairement leurs contributions respectives au développement de l'expertise professionnelle.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

Cette conception n'oppose pas non plus la pratique à la théorie. Le schéma les présente comme deux modes différents de saisie de la réalité de l'enseignement, réunis par une démarche réflexive définie comme transformation de l'expérience par la réflexion. Cette démarche est favorisée par les éléments de contexte décrits dans les cercles qui encadrent le schéma. En contexte scolaire, la *qualité du milieu de stage* réfère aux caractéristiques du modèle d'enseignement et d'encadrement offert aux stagiaires dans la classe et dans l'école où ils font leur stage, alors que la *densité de l'expérience de stage* varie selon les plus ou moins grandes responsabilités professionnelles confiées aux stagiaires. En contexte universitaire, les efforts qui sont faits dans les cours pour *établir des liens* entre leurs propositions didactico-pédagogiques et l'expérience de stage, de même que pour *mettre en relation* le langage de la pratique avec le langage de la formation et de la recherche, sont des efforts favorables à une démarche réflexive de chaque étudiant lui permettant de lier cours et stages.

La présence de ces contextes favorables n'est cependant pas suffisante pour assurer une formation intégrée. Le cœur du schéma illustre le rôle et l'importance de dispositifs de soutien à la transformation de l'expérience. La supervision pédagogique est au cœur de ces dispositifs : entre guides de stage, grilles d'évaluation, journaux de bord, etc., elle s'applique à accompagner les processus individuels de développement des compétences professionnelles. La tâche des superviseurs en est une de soutien à la réflexion transformatrice de l'expérience. Le véritable défi de leur intervention est de contribuer à ce que dans la tête de chaque stagiaire s'effectue la liaison entre les savoirs propositionnels et les situations réelles de pratiques, liaison qui ne peut s'effectuer que par la réflexion des stagiaires sur les composantes de leur action réelle auprès des élèves.

Des résultats de recherche qui questionnent

Certains résultats de trois recherches menées au cours des dernières années apportent un éclairage sur la réalité de la pratique de ce type de supervision. La **première recherche** permet de comparer la contribution des superviseurs et celle des enseignants associés à la réflexion des stagiaires. Elle a été menée auprès d'un groupe de huit superviseurs et d'un groupe de sept enseignants associés. Chaque groupe a visionné séparément les enregistrements vidéos de deux stagiaires en action auprès de groupes d'élèves du primaire. Par la suite, une discussion a eu lieu au cours de laquelle les participants commentaient la prestation de la stagiaire à partir de la question suivante : « *Que lui diriez-vous en rencontre de rétroaction?* ». Les propos ont été enregistrés puis analysés à l'aide de grilles permettant de décrire les objets auxquels chaque groupe accordait de l'importance. Aucune différence n'a été constatée entre les deux groupes :



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

- ◆ l'utilisation des stratégies d'enseignement est le sujet qui a été le plus discuté;
- ◆ en deuxième ordre d'importance, ce sont les caractéristiques personnelles de la stagiaire et ses compétences;
- ◆ la même importance relative a été accordée par les deux groupes aux trois pôles du triangle didactique (le stagiaire – les élèves – les objets d'apprentissage).

Cette similarité des propos entre les deux groupes suscite un questionnement au sujet de la contribution spécifique des superviseurs. En effet, il semble ici que leurs perspectives sur des situations d'enseignement-apprentissage sont assez semblables à celles des enseignants associés. On peut donc se demander ce que leurs rétroactions apportent de plus à la réflexion des stagiaires par rapport à celles des enseignants associés.

Une **seconde recherche**, intitulée *Pour un dialogue réflexif entre superviseurs et supervisés*, a tenté de mieux comprendre comment les superviseurs de stage peuvent favoriser un approfondissement de la réflexion de leurs stagiaires lors des rencontres de rétroaction postobservation en classe. Nous nous attardons ici à deux des objectifs spécifiques qu'elle poursuivait, à savoir : *décrire les sujets discutés dans les rencontres de rétroaction et identifier les niveaux de réflexion émergeant au fil de l'échange*. Cette étude de cas avait pour objet la pratique de huit superviseurs. Les données recueillies proviennent d'enregistrements vidéo d'une rencontre par personne superviseure avec un de ses stagiaires. Une grille d'analyse a été bâtie pour chaque objectif de recherche afin d'analyser les propos des superviseurs lors des entretiens.

Une des grilles permettait d'identifier les sujets discutés, à partir des dix variables de l'organisation des conditions d'apprentissage définies par Bru (1991). Le tableau suivant révèle que ce sont les variables du climat d'apprentissage, du choix et de l'organisation des connaissances et de l'organisation temporelle qui ont constitué 75 % du contenu des rencontres de rétroaction.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

VARIABLES DISCUTÉES	NOMBRE DE SÉQUENCES	
Climat d'apprentissage (P3)	46/124	(37 %)
Choix et organisation des connaissances (C1)	30/124	(24 %)
Organisation temporelle (D8)	18/124	(15 %)
Matériel (D10)	9/124	(7 %)
Traduction des objectifs en activités (C2)	7/124	(6 %)
Registre de la communication (P5)	5/124	(4 %)
Lieux et organisation de l'espace (D7)	3/124	(2 %)
Répartition des initiatives entre l'enseignant et les apprenants (P4)	2/124	(1,6 %)
Modalités d'évaluation (P6)	2/124	(1,6 %)
Groupement des élèves (D9)	2/124	(1,6 %)

S'il peut sembler que le rôle de médiation du superviseur justifie l'importance accordée à la variable du choix et de l'organisation des apprentissages (C1), il est plus étonnant qu'autant d'importance soit accordée aux variables du climat d'apprentissage (P3) et de l'organisation temporelle (D8), variables qui sont très liées aux choix et aux conseils de l'enseignant associé. Par ailleurs, le peu de séquences de discussion portant sur la traduction des objectifs en activités (C2) et sur les modalités d'évaluation (P6) peut surprendre si l'on considère que le superviseur a normalement plus d'influence sur les moments de la préaction et de la postaction que sur celui de l'interaction dans le cycle de l'intervention professionnelle du futur enseignant.

Une autre grille permettait d'identifier les divers niveaux de réflexion dans les entretiens de rétroactions. Van Manen (1977) explique que le niveau de réflexion dépend de l'intérêt cognitif de celui qui exerce cette réflexion. Si l'intérêt cognitif porte surtout sur les aspects du « comment faire », tentant d'établir des liens causaux entre les moyens utilisés et les fins visées, il se situe au *niveau technique*. Si l'intérêt cognitif est plutôt orienté vers les élèves et ce qu'ils apprennent ou développent lors de la situation d'apprentissage, il se situe au *niveau pratique*. Par ailleurs, si l'intérêt cognitif se distancie encore plus de la personne elle-même, se préoccupant davantage des enjeux émancipatoires et du fondement des choix faits lors de la situation d'apprentissage, il se situe au *niveau critique*. L'analyse révèle que 53 % des préoccupations discutées étaient de niveau technique, 46 % de niveau pratique et 1 % de niveau critique. L'enseignant associé est pourtant généralement mieux placé pour prendre en compte les inévitables préoccupations de son stagiaire sur les moyens à utiliser pour atteindre les objectifs (niveau technique), alors que la réflexion sur les enjeux critiques est beaucoup moins facile à induire et doit faire l'objet d'une médiation que le superviseur semble mieux placé pour exercer.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

Enfin, une **troisième recherche**, qui a analysé les propos des superviseurs tenus au cours de 25 entretiens différents de rétroaction, a permis d'établir que la très grande majorité de ces propos visaient à soutenir l'explicitation par les stagiaires de leurs interventions, alors qu'une très infime portion portait sur l'établissement de liens entre les cours et les stages. Ce résultat est interpellant relativement à la capacité des superviseurs d'introduire une certaine distance dans la réflexion des stagiaires et à soutenir la transformation de leur expérience, en somme à théoriser leur pratique.

En guise de brève conclusion

Les questions soulevées par ces résultats de recherche rendent *mystérieux* le rôle des superviseurs dans la formation des futurs enseignants. À quoi sert exactement leur intervention, entre les multiples propositions faites aux étudiants par leurs nombreux cours et l'influence marquante que les modèles de leurs enseignants associés exercent sur eux? Même si nous demeurons convaincus de l'importance du rôle des superviseurs de stage, nous croyons fermement que cette question doit être clairement répondue afin que la supervision pédagogique livre tout son potentiel de transformation des pratiques enseignantes.

Bibliographie

BOUTET, M. *Évaluer des compétences en situation de formation en milieu de pratique professionnelle*, communication présentée dans le cadre du 3^e colloque *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur*, Lille, juin 2005.

BRU, M. *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse : Éditions universitaires du Sud, 1991.

CARDINET, A. *Pratiquer la médiation en pédagogie*, Paris : Dunod, 1995.

VAN MANEN, M. "Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical", *Curriculum Inquiry*, 6 (3), 1977, p. 205-228.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

Enseignants associés et superviseurs : compétences attendues des uns à l'égard des autres dans le cheminement des stagiaires

Joanne Pharand, professeure au département des sciences de l'éducation – UQO

Paul Boudreault, professeur au département des sciences de l'éducation – UQO

Problématique

Les enseignants associés et les superviseurs sont des intervenants de première ligne dans le développement professionnel des stagiaires. Les rôles et responsabilités de ces deux formateurs sont explicitement décrits dans les documents de stage des universités. Cependant, c'est dans le contexte réel des stages qu'ils manifestent diverses compétences à l'accompagnement des stagiaires de même qu'à leur collaboration mutuelle. Les recherches spécifiques aux perceptions de chacun quant à leurs compétences réciproques sont peu nombreuses (Boudreault & Pharand, 2008; Correa Molina, 2008; Rousseau et al., 2005; Boutet, 2002). Quelles compétences caractérisent les enseignants associés et les superviseurs dans l'accompagnement progressif des étudiants? Comment les uns perçoivent-ils les compétences des autres? La présente recherche tente de répondre à ces questions afin de connaître les perceptions des enseignants associés et des superviseurs de stages par rapport aux compétences d'ordre personnel et professionnel des uns et des autres.

Méthodologie

L'échantillon prévu pour cette recherche était composé de 15 enseignants de la région de l'Outaouais et de 10 superviseurs de stage de l'université du Québec en Outaouais (UQO). Pour des raisons administratives, se sont présentées aux ateliers seulement trois enseignantes du primaire possédant, en moyenne, 18 ans d'expérience en enseignement et ayant reçu, en moyenne, neuf stagiaires depuis les huit dernières années. Les superviseurs, au nombre de neuf, ont une moyenne de 31 ans d'expérience comme enseignants au primaire ou au secondaire, directeurs d'établissement ou conseillers pédagogiques. Ils possèdent, en moyenne, neuf ans d'expérience en supervision de stages dans l'un ou l'autre des programmes de formation à l'UQO.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

Les perceptions des uns et des autres ont été recueillies lors de quatre ateliers de réflexion. Regroupés selon leur groupe d'appartenance, les répondants ont participé à deux ateliers d'une durée de trois heures. La collecte des données a été faite pendant ces ateliers à l'aide d'un logiciel, développé par Boudreault et Kalubi (2006), permettant de voir apparaître les énoncés sur un grand écran et de faire valider les réponses par les participants. Entre le premier et le deuxième atelier, une pondération de 0 à 9 a été attribuée à chacun des énoncés afin de dégager les priorités accordées par les participants. Le second atelier avait pour but de proposer des pistes de solution en fonction des énoncés prioritaires. Une analyse autant quantitative que qualitative des données a été effectuée de manière rigoureuse. Elle a permis de distinguer les compétences requises selon les formateurs et de ressortir les particularités et les points d'entente de leurs perceptions réciproques.

Résultats

L'analyse des résultats permet de tracer un profil des compétences attendues par les uns à l'endroit des autres. Pour les besoins de cette synthèse, seulement quelques résultats sont présentés autour de trois thèmes : les attentes, les compétences d'ordre personnel et les compétences d'ordre professionnel attendues. Les résultats plus détaillés feront l'objet d'une publication ultérieure alors que l'échantillon des enseignants associés sera plus élevé.

Perceptions d'enseignantes associées à l'endroit des superviseurs

De prime abord, les enseignantes associées estiment avoir rencontré des superviseurs ouverts, à l'écoute et en respect de leur expertise, mais aussi d'autres plus cloisonnés ayant des exigences jugées trop élevées par rapport aux stagiaires. Elles s'attendent à ce que les superviseurs fassent « le pont » entre les aspects théoriques et pratiques de la formation. Par contre, elles insistent sur le fait que ceux qui connaissent le terrain ne perdent pas la réalité de l'enseignement. Selon elles, les superviseurs devraient être capables de dédramatiser des situations stressantes et être conscients de tout ce qui est demandé aux stagiaires. Dans cette optique, elles s'attendent à ce qu'ils modulent leurs exigences en fonction des stages I et II puis III et IV. Elles apprécient le temps investi à l'échange avec eux et la souplesse de certains. Enfin, elles disent percevoir des aspects que les superviseurs ne voient pas et espèrent que cette situation soit mieux reconnue.

Concernant les compétences d'ordre personnel des superviseurs, les répondantes disent apprécier la compagnie d'une personne ouverte d'esprit, facile d'accès, chaleureuse, empathique, enjouée puis adaptée aux jeunes stagiaires d'aujourd'hui. Pour les compétences d'ordre professionnel, les répondantes mentionnent les indicateurs suivants : agir comme un soutien à la stagiaire; considérer l'observation comme une étape plutôt qu'une finalité; reconnaître les forces du stagiaire; prendre en compte leurs commentaires sur l'ensemble du stage; transformer l'image de juge-évaluateur en celle de formateur.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

Somme toute, selon ces enseignantes associées, les superviseurs devraient accompagner les stagiaires en tout temps, dans un climat constructif, et travailler à développer la confiance chez les débutants. Enfin, si les superviseurs sont associés à l'aspect plus théorique de la formation, ils devraient, selon les répondantes, être aussi très proches du terrain, mieux connaître et prendre en compte la réalité des salles de classe.

Perceptions de superviseurs à l'endroit des enseignants associés

Les superviseurs de stage estiment entretenir des rapports professionnels avec la plupart des enseignants associés. Ils déplorent cependant l'absence parfois trop fréquente de la classe de la part de certains. Ils aimeraient que les enseignants associés soient disponibles tout au long du stage, surtout en stage I, et fassent preuve de plus de rigueur dans le soutien à la planification de leçons, surtout en stage II. Ils les invitent à donner des rétroactions continues à la suite d'observations fréquentes en classe et à justifier l'évaluation formative donnée aux stagiaires.

Selon ces superviseurs, la compétence d'ordre personnel prioritaire que devrait développer les enseignants associés est d'être conscients de leur rôle de formateurs. Ils les invitent également à développer leurs capacités d'accueil, de bonne écoute, d'objectivité et d'engagement envers les stagiaires. Quant aux compétences d'ordre professionnel, elles comptent plusieurs indicateurs : avoir à cœur la réussite des stagiaires; connaître sa matière; être un modèle professionnel; suivre le guide de stage et respecter les demandes de l'université; avoir la passion de la profession, du dynamisme, du positivisme; suivre le Programme de formation de l'école québécoise; utiliser davantage le matériel en provenance du MÉLS; fournir, à l'avance, la matière à planifier; faire preuve de transparence, dire les « vraies choses »; soutenir la pratique réflexive.

Enfin, ils estiment important de revenir, en cours de stage, sur les objectifs de départ des stagiaires. Si les superviseurs reconnaissent que la compétence relative à l'enseignement concerne davantage les enseignants associés, ils estiment ce soutien quotidien essentiel au cheminement des stagiaires.

Perceptions communes

Enseignantes associées et superviseurs s'entendent sur la nécessité de connaître et de clarifier, dès le début des stages, les attentes des uns envers les autres. Ces formateurs disent travailler avec des personnes, avant tout, et soulignent l'importance de tenir compte de la dimension humaine dans l'accompagnement. Professionnellement, ils estiment devoir posséder une très bonne qualité de la langue orale et écrite. Enfin, pour eux, les stagiaires



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

sont en processus continu d'apprentissage et l'évaluation formative devrait refléter cette progression de la maîtrise des compétences professionnelles du MÉQ (2001).

Accompagnement modulé des stages

Au terme de ces quelques résultats, se pointent les prémisses d'un accompagnement progressif particulier à chacun des stages. Le stage I serait caractérisé par un accompagnement quotidien de l'enseignant associé puis par un encadrement plus serré du superviseur qui aiderait les stagiaires à se faire confiance. Le stage II demanderait un accompagnement de l'enseignant associé dans les activités d'enseignement puis un suivi des deux formateurs dans la planification globale de l'enseignement. De plus, le modelage par l'enseignant associé devrait être observé plus intensément par les stagiaires. Le stage III exigerait un modèle d'enseignement et de gestion disciplinaire de la classe inspirant pour les stagiaires. Le stage IV commanderait un accompagnement par des professionnels engagés ainsi qu'un investissement plus grand de la part des directions d'établissement.

Alors que les enseignants associés ont exprimé le désir de voir le rôle de formateur des superviseurs plus présent et affirmé, ces derniers ont émis le même souhait à leur endroit. Ce concept de formateur serait à consolider dans l'esprit des uns et des autres. Celui de co-formateurs (Gervais & Desrosiers, 2005) encore plus. Enfin, il ressort de toutes les données recueillies que les occasions de discussion et de concertation entre ces deux formateurs, guides et accompagnateurs du développement professionnel des stagiaires, devraient être plus fréquentes afin de mieux connaître le travail respectif des uns et des autres et d'établir une réelle complémentarité des rôles.

Bibliographie

- BOUDREAULT, P. et J. C. KALUBI. *Animation de groupes : une démarche réflexive d'analyses*. Montréal : Éditions Carte Blanche, 2006.
- BOUDREAULT, P. et J. PHARAND. L'accompagnement par les enseignants associés. Dans M. Boutet & J. Pharand (Dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (pp. 5-30). Québec : PUQ, 2008.
- BOUTET, M. Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. Dans M. Boutet & N. Rousseau (Dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 81-94). Québec : PUQ, 2002.
- CORREA MOLINA, E. Perception des rôles par le superviseur de stage. Dans M. Boutet & J. Pharand (Dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (pp. 73-90). Québec : PUQ, 2008.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

GERVAIS, C. et P. DESROSIERS. *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec : PUL, 2005.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec, 2001.

ROUSSEAU, N., St-Pierre, L., Deslandes, R., Dufresne, M. & Vézina, C. La supervision de stages en adaptation scolaire : perceptions des stagiaires, des enseignants associés et des chargés de supervision eu égard aux habiletés et attitudes attendues des superviseurs. Dans N. Rousseau (Dir.), *Se former pour mieux superviser* (pp. 19-34). Montréal : Guérin, 2005.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

Un forum de discussion entre formateurs pour soutenir l'accompagnement de stagiaires en enseignement secondaire : résultats d'une recherche

France Lacourse, département de pédagogie, Faculté d'éducation – Université de Sherbrooke et chercheure – Centre de recherche en intervention éducative (CRIE-CRIFPE)

Geneviève Nault, Secteur PERFORMA, Faculté d'éducation – Université de Sherbrooke et chercheure – Centre d'études et de recherche en enseignement supérieur (CERES)

Une problématique ancrée dans le soutien à l'accompagnement

Faire ses premiers pas comme accompagnateurs de stagiaires est une expérience généralement marquante. Alors, comment un enseignant du milieu scolaire associé à la formation initiale peut-il mieux connaître le programme de formation auquel il collabore ainsi que les savoirs étudiés par les stagiaires? Comment peut-il faire connaître son point de vue sur sa compréhension des contenus enseignés et des outils d'accompagnement?

Les interventions des enseignants associés et leurs pratiques produisent un effet important sur la réussite de la pratique d'enseignement des stagiaires (Gervais et Portelance, 2005; Gervais et Desrosiers, 2005). Ils assument au moins trois rôles : celui d'accompagnateur en offrant de l'aide régulière et des conseils au stagiaire; de médiation entre les outils, les savoirs, savoir-faire et savoir-être. Une réunion annuelle de concertation devient insuffisante pour répondre aux besoins des enseignants associés. De plus, les responsables universitaires de la formation pratique ont l'obligation d'offrir un soutien et une formation appropriée aux enseignants associés (MÉLS, 2008). Aussi, dans le contexte actuel de professionnalisation de l'enseignement, il devient intéressant de développer une approche de soutien réflexif pour les enseignants associés aux programmes.

En 2005-2006, nous avons développé un espace de communication (forum) entre des formateurs de stagiaires de deuxième année de formation en enseignement secondaire et des superviseurs de stage. Ce dispositif devait à la fois répondre aux questions soulevées et mieux soutenir l'harmonisation des interventions d'accompagnement des stagiaires en vue de leur développement professionnel.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

Les fondements conceptuels

Le codéveloppement en réseau comme stratégie de réflexivité

La communauté de pratique en réseau permet de réduire l'isolement professionnel et de favoriser l'intercompréhension (Campos, 2004) en vue d'une construction de sens intersubjective. Ce qui définit le codéveloppement professionnel, c'est son caractère social, c'est-à-dire cette volonté qu'ont les personnes de vouloir apprendre les unes des autres en vue d'améliorer leurs pratiques (Payette et Champagne, 1997), dans une perspective sociocognitive de développement. C'est ainsi que les savoirs sont habituellement mis à contribution afin d'être bonifiés, complexifiés et parfois déconstruits lors des échanges.

Par ailleurs, il faut relever le rôle de l'accompagnateur universitaire (Salmon, 2000; Gervais et Desrosiers, 2005). L'animateur de forum se déplace sur le continuum du statut de guide jusqu'à occuper le statut d'expert. Selon la nature des forums de discussion et la formule pédagogique utilisée dans le forum, le statut de l'animateur peut se déplacer sur le continuum (Nault, 2005). Dans le contexte de notre projet d'innovation, le rôle de guide nous est apparu le plus approprié pour amorcer des échanges démocratiques au sens de Campos (2004), c'est-à-dire basé sur la participation de tous, au même niveau d'intervention. Dans le rôle de guide que nous retenons, l'animateur présente le forum, les objectifs, il poste un message de bienvenue, il répond au premier message pour accueillir et encourager, il voit à susciter les échanges, à faire des demandes de précisions ou à réajuster le tir s'il y a lieu.

L'expérience réflexive pour Dewey permet « d'envisager rétrospectivement ce qui a été fait, de manière à dégager les significations diverses, lesquelles deviennent pour l'intelligence, une sorte de capital en réserve pour les expériences futures. Là est le cœur de l'organisation intellectuelle et de la discipline de l'esprit » (1968, p. 143). Un processus que Schön (1987) a nommé réflexion-en-cours-et-sur-l'action. Partant de cette représentation de la réflexivité, nous pouvons dire que le sens commun de la réflexivité se conçoit comme un rapport à soi fondé sur l'introspection, puis l'explicitation de l'implicite dans l'action de l'individu. Nous croyons que les fondements de ce processus reposent sur l'idée de la réflexivité comme modalité confiante d'accès au singulier. En formation à l'enseignement, le cadre de référence devient pour les enseignants associés et les superviseurs celui des orientations des programmes. À ce moment-ci, nous pouvons dire que la multiplicité des plans de la réflexivité nécessite la diversité des méthodes pour mieux comprendre les pratiques d'accompagnement des stagiaires autour des différentes étapes de leurs parcours.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

Collecte des données

Contexte et participants

Pour atteindre les objectifs poursuivis, nous avons ciblé le stage II *Enseignement en responsabilité limitée (3 crédits)* offert au baccalauréat en enseignement au secondaire. Les enseignants associés ont été sollicités sur une base volontaire lors d'une rencontre de concertation à l'université et ont été relancés par les superviseurs qui avaient accepté de participer à la recherche lors d'une sollicitation personnalisée. Un forum de discussion a été créé auquel l'équipe de formation de l'université (la responsable des stages et le conseiller pédagogique), deux personnes superviseuses de stage (dont une s'est retirée) ainsi que sept enseignants associés de disciplines différentes (histoire, anglais et français) avaient accès. L'équipe de gestion a demandé aux enseignants associés et superviseurs d'intervenir au moins une fois par semaine sur le forum au moment du stage intensif. Quant à l'équipe de formation, leur contribution était de clarifier des éléments des outils d'accompagnement ou en relation avec les objectifs de formation, ce qui correspond au rôle de guide.

Analyse du corpus de données

L'analyse du corpus de données comprend deux parties. Nous avons d'abord procédé à une analyse quantitative du corpus de données pour identifier le nombre de messages pour chaque participant au forum, le nombre de messages transmis par chacun, la moyenne des messages et le temps de délai de réponses. Au terme du projet, les messages qui ont été échangés dans le forum de discussion ont été compilés. Nous pouvons dire qu'au cours de la période du 29 mars au 31 mai 2006, 99 messages ont été postés : 49 par les enseignants associés, 21 par les deux personnes superviseuses et 29 par l'équipe de formation. La période d'échanges la plus intense a été celle des quatorze jours du stage intensif.

La deuxième étape a conduit à l'analyse approfondie des messages et des réponses de l'ensemble des participants. Le logiciel Excel a été retenu pour organiser en tableau le corpus de données et dégager les thèmes à partir d'une démarche compréhensive. Huit thèmes, présentés dans le tableau 2, ont été identifiés en relation avec les deux objectifs du projet.

Thèmes	
La journée de concertation et de formation	La réalité de l'enseignement
La préparation des stagiaires avant le début du stage	L'évaluation des stagiaires
La mise en place de la réforme au secondaire	La quantité de travail demandée aux stagiaires
L'intérêt au regard de l'enseignement	Le calendrier du stage II

Tableau 2 – Liste des thèmes du forum de discussion



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

Discussion et discussion

Bien que la portée de notre étude soit modeste, nous considérons qu'un niveau de réflexivité a été atteint, et ce, à partir des débats sur les enjeux de la réalité de la profession véhiculée par le milieu scolaire, les conditions d'accompagnement des stagiaires et la manière de procéder à leur évaluation. Des significations diverses ont été dégagées lors de l'analyse plus approfondie des thèmes, ce qui a permis de distinguer le capital des milieux de formation. De plus, des implicites de l'action d'accompagnement, comme mettre le stagiaire en pleine responsabilité le plus rapidement possible, ont été explicités, ce qui permet de prendre en compte par les formateurs cette représentation et rappeler les objectifs du stagiaire débutant. Pour accéder à ce processus, nous constatons qu'un climat de confiance a été créé par les personnes superviseuses et les membres de gestion des programmes, en vue d'accéder aux expériences singulières. Les échanges ont été démocratiques en soutenant la liberté de pensée (Campos, 2004). Les participants ont pu profiter du savoir de chacun sur l'accompagnement compte tenu du partage des idées avec l'ensemble. En bref, l'expérience démontre un intérêt des enseignants associés, en particulier chez les nouveaux, à partager leurs pratiques d'accompagnement et les visées de la formation. Parmi les défis à relever, il reste à exploiter le forum de discussion avec tous les enseignants associés et leur personne superviseuse. Dans le but de rénover les pratiques d'accompagnement des stagiaires, de favoriser une identité de groupe de formateurs, de soutenir le partenariat concerté, la mise en place de forums de discussion doit se poursuivre en formation pratique et les ressources doivent être présentes.

Bibliographie

- CAMPOS, Milton. *L'intégration des forums de discussion dans l'enseignement supérieur*. Montréal : Centre d'études et de formation en enseignement supérieur, 2004.
- DEWEY, J. *Expérience et éducation*. Paris : Colin, 1968.
- FAVRE, D. *Transformer la violence des élèves*. Paris : Dunod, 2007.
- GERVAIS, C. et L. PORTELANCE. *Des savoirs au cœur de la profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage*. Sherbrooke : Éditions du CRP, 2005.
- GERVAIS, C. et P. DESROSIERS. *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 2005.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Des groupes de discussion

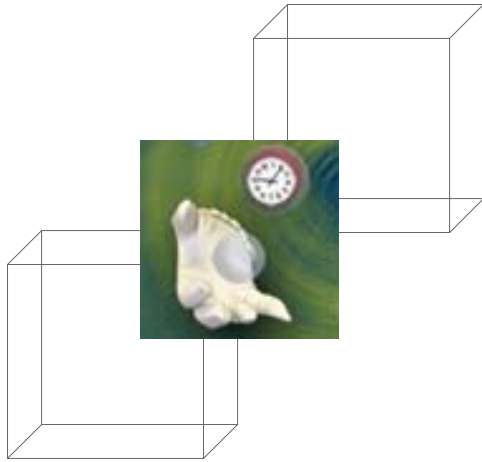
GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec : Gouvernement du Québec, 2008.

NAULT, G. *Étude du fonctionnement et du potentiel d'une communauté de pratique en ligne pour le développement professionnel d'enseignants novices*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal, 2005.

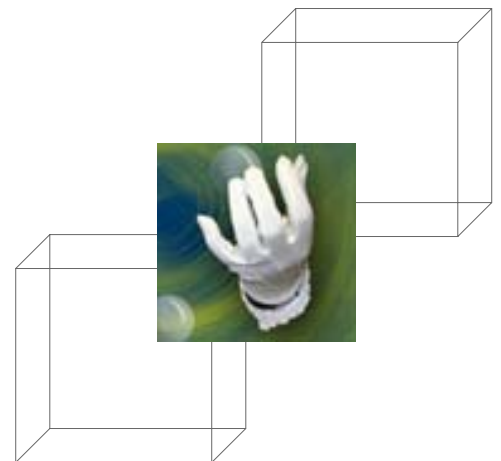
SALMON, G. *E-moderating: the key to teaching and learning online*. London: Kogan Page, 2000.

SCHÖN, D. A. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass, 1987.





La conférence de clôture de Paul Inchauspé



Du tâtonnement à l'acte professionnel

La conférence de clôture

Les « savoirs de base » qui constituent le métier

Paul Inchauspé, Colloque de l'AFORME, 11-13 mai 2008

Plutôt que d'arriver avec un sujet déjà tout préparé, j'ai choisi d'assister pendant ces deux jours à des ateliers et de vous livrer à leur terme, sommairement et sans filet, quelques réflexions suscitées par ce que j'y ai entendu.

Comblant un manque : nommer les savoirs qui éclairent la pratique

Un des thèmes sous-jacents abordés dans beaucoup d'ateliers a été celui de la constitution de l'identité professionnelle lors des stages : comment passer de la situation d'étudiant en éducation à celle d'enseignant dans les écoles, comment passer du tâtonnement des débuts de la pratique à un acte professionnel, comment peut se construire progressivement cette identité à travers les stages.

Je ne parlerai pas de la richesse de ce que j'ai entendu sur le sujet, mais d'une interrogation qui m'est revenue plusieurs fois durant ces deux jours. On constate, chez beaucoup de superviseurs de stages, une préoccupation, celle d'établir un lien entre ce qui est appris dans les cours et la pratique de l'enseignement. On veut sans doute se prémunir contre la critique souvent entendue : à l'université, je n'ai rien appris qui m'ait aidé dans le métier. Mais je ne suis pas sûr que les moyens utilisés (on signale le lien entre tel contenu de cours et le problème vécu) soient efficaces et convainquent le stagiaire. Pourquoi? Parce que l'approche des connaissances dont il a besoin pour diriger et éclairer son action d'enseignant ne correspond pas à celle que nécessite l'élaboration d'un cours universitaire en sciences de l'éducation.

Les connaissances nécessaires pour comprendre (théorie) ou pour agir (praxis) n'ont pas les mêmes visées. Les premières cherchent à expliquer, les secondes à mettre en œuvre des stratégies d'action. Les premières s'appuient sur la logique, les secondes sur des évidences anthropologiques. Le stagiaire en éducation qui doit affronter une classe n'a que faire à ce moment-là de la théorie. Il a besoin de certains principes d'action qui lui permettront de mieux maîtriser ce qu'il doit réaliser. Il en est de même de tout apprentissage d'une pratique et plus généralement d'un métier, celui du conducteur automobile ou du joueur de hockey ou de l'acteur (voir : *La formation de l'acteur* de Stanislavsky) ou du chef d'orchestre (voir : *Entretiens sur la musique* de Furtwängler). C'est pour cela qu'il existe en musique, en



Du tâtonnement à l'acte professionnel

La conférence de clôture

cuisine, en gestion ou en golf des « classes de maîtres » ou les apprentis apprennent ces savoirs tacites de caractère général (ce ne sont pas des techniques, mais plutôt des principes d'action) qui font la marque des grands professionnels.

D'où ma question et ma suggestion : L'AFORME constitue un bassin extraordinaire de praticiens de l'enseignement, praticiens de qualité puisqu'on les a choisis pour encadrer de futurs enseignants. Il y a donc là, implicites, tacites, des savoirs de l'ordre de la praxis qui sont au cœur même du métier d'enseignant. Pourquoi donc ne pas les mettre au jour et les formuler? C'est l'attention à ces savoirs, puis leur intériorisation progressive, qui aideront le stagiaire à réaliser l'intégration entre la théorie et la pratique. Pour qu'une telle intégration puisse se faire chez un praticien, elle doit passer par un intermédiaire : la prise de conscience de ces connaissances particulières (des principes d'action) qui éclairent la pratique.

La formulation de ce corps de doctrine de la praxis que je souhaite paraît d'autant plus nécessaire qu'au Québec, à la différence de la Belgique (cf. la conférence de Carine Dierkens), seuls quelques très rares professeurs universitaires assurent l'encadrement des stagiaires. Les autres évoluent dans leur sphère propre. Aussi sans la formulation d'un tel référent qui guide l'action, la distance entre théorie et pratique risque de continuer à s'accroître.

Quelques « savoirs de base »

Le niveau de formulation de ces savoirs n'est pas facile à établir. Ce ne sont pas des techniques bien qu'elles éclairent leur choix. Ce ne sont pas des applications de théories bien que des théories se soient développées en relation avec eux. Ce sont des espèces d'évidences anthropologiques qui sont au cœur de la pratique enseignante et dans lesquelles, quand on parle entre gens du métier, on se reconnaît.

Plutôt que de ratiociner sur la nature de ces savoirs, je vais pour en donner une idée me jeter à l'eau. Si j'avais à dire à un apprenti enseignant les quelques « savoirs de base » que je juge importants, les quelques préoccupations qui devraient guider son entrée, puis son progrès, dans la pratique de l'enseignement, que lui dirai-je? J'ai retenu ici trois savoirs de base.

Se préoccuper du temps

« L'espace est le lieu de ma puissance, le temps celui de mon impuissance ». Le temps est notre maître, rien ne se fait sans lui, rien ne se fait contre lui.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

La conférence de clôture

Respecter les durées. Celles de la compréhension (lesquelles varient selon les objets et selon les élèves); celles de la pratique (la durée de l'exercice est différente de celle de la compréhension); celles de la maturation (nécessité de l'oubli et donc du retour, de la reprise) ; celles des rythmes de progression des élèves (se distinguent-ils entre forts et faibles ou rapides et lents?).

Choisir les moments et équilibrer les temps. Les moments de la journée : ceux pour la théorie, ceux pour la pratique; l'équilibre entre le temps de la découverte et le temps de la formalisation des savoirs; l'utilisation des plages temporelles longues ou réduites selon le type d'activités : découverte, enseignement, application, révision; le placement dans le temps des périodes de temps spécialisées : évaluation diagnostique, révision, intégration, examen.

Diminuer les pertes de temps : mise en train, installation, changement d'activités, multitâches.

Avoir des idées claires sur ses rapports au savoir

Le métier d'enseignant est un métier qui s'exerce dans le domaine du savoir. Pour l'exercer correctement, il est important de se positionner par rapport au savoir. Ce n'est pas parce qu'on a un savoir-faire technique qu'on a la capacité et le goût d'enseigner. Il faut aussi aimer le savoir et aimer le communiquer.

Avoir des idées claires par rapport au savoir enseigné ou à enseigner. Savoir enseigner, ce n'est pas exposer son savoir. On n'enseigne pas pour soi, on enseigne pour l'autre. Aussi enseignement et pédagogie sont liés. « On ne comprend pas bien une chose que quand on est capable de l'expliquer à sa grand-mère » (Albert Einstein) et l'inverse est aussi vrai : « C'est en l'expliquant qu'on comprend bien une chose ». Bien maîtriser son savoir est nécessaire pour bien le transmettre. Les pédagogues qui ont une telle maîtrise des savoirs à enseigner sont les meilleurs quand ils n'oublient pas que c'est l'autre qui doit faire sien ce savoir qu'ils maîtrisent. Aussi enseigner un savoir, c'est faire de la pédagogie : c'est inventer, trouver des moyens pour que l'autre découvre, apprenne, comprenne, maîtrise pour lui-même. Enseigner, c'est donc convertir le contenu de ce qu'on sait dans des formes pédagogiquement efficaces qui tiennent compte des niveaux d'aptitudes des élèves tout comme des difficultés propres à l'objet à maîtriser.

Avoir des idées claires par rapport aux différentes finalités des savoirs transmis aux élèves. On n'enseigne pas de la même façon, et on n'insiste pas sur les mêmes choses, selon la finalité recherchée : pour l'examen, parce que c'est dans le programme, parce que ces savoirs sont prérequis à d'autres, parce que c'est une maîtrise de procédés permettant de gagner du temps, de résoudre des problèmes, parce que ça permet de comprendre son environnement,



Du tâtonnement à l'acte professionnel

La conférence de clôture

son histoire, parce que cela donne des outils qui permettent de remettre en cause les choses?... (Si cette dernière préoccupation m'importe, je mettrai l'accent sur le développement de l'argumentation, présenterai la science comme construction progressive de thèses qui s'opposent aux précédentes, l'art, comme résultante du mouvement imitation – révolte – dépassement).

Se questionner sur son propre intérêt au savoir, sur son appartenance à la confrérie de gens du savoir. Car comment transmettre un goût pour le savoir si on ne l'a pas soi-même. Les savoirs que l'on transmet sont des savoirs culturels, des savoirs déjà constitués. S'intéresse-t-on pour soi-même à ces savoirs, aux conditions de leur apparition? L'intérêt porté aux savoirs se manifeste par l'intérêt porté aux outils de transmission des savoirs : livres, revues... Lit-on? On remarque vite si quelqu'un est un lecteur ou non. « Il y a ceux qui lisent et les autres, il n'y a pas de plus grande différence entre les hommes ». Et peut-on être lucide si on n'écrit pas?

Considérer la classe comme un lieu de création

École (*skolé* : loisir), lieu où l'élève se construit en construisant. « Sortir de la minorité, c'est se servir de son propre entendement sans la direction d'autrui » (Kant). C'est ce que l'école doit viser avec les élèves plutôt que de les maintenir elle-même dans la minorité.

Les situations et formes différentes de la stimulation et de l'exercice de l'activité chez les élèves : lors de l'exposé magistral, dans l'alternance des formes d'apprentissage, dans la différenciation des lieux, des regroupements d'élèves, des durées, dans les moments d'interaction entre élèves, dans les moments de contacts personnalisés, dans les activités d'intégration entre disciplines diverses, dans le travail personnel...

Le désir. L'envie, au cœur du désir d'apprendre et de comprendre. Les pannes de désir; le manque de désir; stimuler le désir; alimenter le désir; soi-même (l'enseignant) comme modèle de désir; passer du plaisir reçu au plaisir conquis; faire découvrir le plaisir de la difficulté dépassée; l'expression des attentes et l'éveil du désir...

L'œuvre. S'exprimer, agir, s'exercer; les différentes formes de travaux; l'œuvre comme objectivation de soi; les traces de l'œuvre (le portfolio); le brouillon et l'œuvre; l'évaluation : le droit à l'erreur (évaluation formative) et le jugement (évaluation sommative); la praxis collective des productions communes...

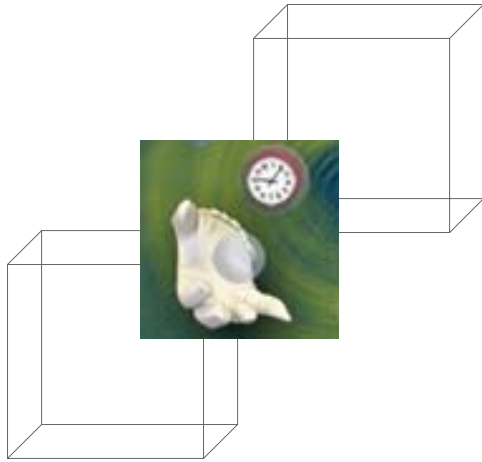


Du tâtonnement à l'acte professionnel

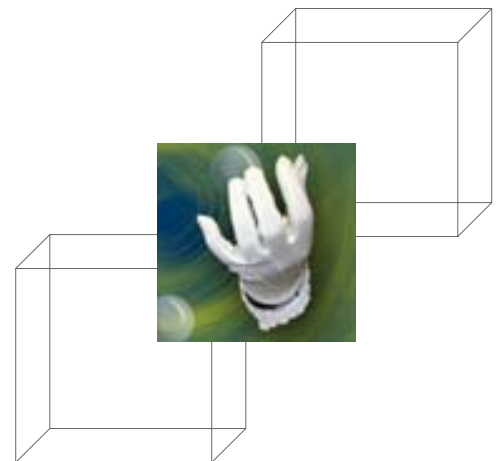
La conférence de clôture

Le temps, le savoir, l'activité, le désir, la création, l'œuvre (et je pourrais ajouter l'espace : organisation matérielle, rapport avec l'environnement) sont quelques-unes des réalités anthropologiques qui constituent le champ dans lequel s'exerce le métier d'enseignant. Les réalités de ce champ sont antérieures aux constructions conceptuelles que les sciences de l'éducation ont élaborées à partir d'elles. Ces réalités sont aussi l'horizon plus ou moins conscient des méthodes et techniques pédagogiques inventées à travers le temps. C'est donc sur ce terrain que l'on peut trouver ces « savoirs de base » du métier, des savoirs qui ne sont pas de l'ordre d'analyses complexes, mais de l'ordre de principes un peu carrés (je les ai exprimés ici au moyen de verbes), des savoirs d'expérience, dont l'évidence apparaît rapidement à celui qui s'en inspire dans sa pratique, des savoirs sur lesquels on peut donc s'appuyer pour « faire », pour exercer un métier, celui d'enseignant.





Annexe I – Le résumé des autres ateliers



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Annexe I – Le résumé des autres ateliers

La supervision des stagiaires, prise en charge en équipe : un partenariat avantageux

Glorya Pellerin, professeure – UQAT

Lorraine Nobert, professeure invitée – UQAT

Anne-Frédérique Karsenti, directrice au primaire

La formation pratique en éducation implique la participation de plusieurs acteurs qui ont chacun leur rôle à jouer dans l'accompagnement des stagiaires et qui font usage de stratégies d'intervention différentes. À certains moments de la formation, les directions d'école occupent une place prépondérante dans l'accompagnement alors que dans d'autres, leur rôle est davantage ponctuel. En fait, quelle place prennent les directions? Quelles responsabilités leur sont octroyées? Cet atelier se voulait un exposé de la situation vécue à l'UQAT, particulièrement à la CSRN. Une présentation sommaire de la structure des quatre stages y a été présentée. Par la suite, le témoignage d'une partenaire ayant joué successivement tous les rôles (superviseure, enseignante associée et direction) a permis de mettre en lumière la place réservée aux directions d'école dans les stages.

Accompagner un stagiaire en classe multiâge : défis et stratégies

Édith Gaudreault, enseignante associée

Anik-Maïa Gentes-Perron, finissante au BEPEP en avril 2007

Stéphane Allaire, professeur, UQAC

Au cours de cet atelier, l'expérience d'une enseignante associée et d'une stagiaire ayant travaillé ensemble en classe multiâge dans le cadre du quatrième stage a été présentée. Intégrée dans un projet de recherche sur l'intervention éducative en classe multiâge, l'analyse de cette expérience a permis d'identifier certains défis spécifiques à la réalisation d'un stage dans un tel contexte ainsi que les stratégies déployées par l'enseignante associée pour aider la stagiaire à progresser. Présenté sous forme de partage d'expérience, cet atelier a permis, entre autres, de discuter des adaptations nécessaires dans le travail d'encadrement des stagiaires dans différents contextes.



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Annexe I – Le résumé des autres ateliers

Accompagnement de la relève enseignante à l'aide de la pratique réflexive

*Jean-Michel Dôme et Julie Sauvageau, enseignants et coordonnateurs
du Programme d'Accompagnement de la Relève Enseignante (PARÉ) – Cégep de Jonquière*

Présentation du modèle d'accompagnement instauré au Cégep de Jonquière. À l'aide de témoignages d'enseignants inscrits au programme, et de la projection vidéo d'un atelier d'analyse collective des pratiques, les deux formules d'accompagnement offertes ont été exposées. Il s'agit de la formule en dyade où l'enseignant de la relève est jumelé à un enseignant d'expérience et de la formule collective où des enseignants de la relève se regroupent pour réfléchir sur leurs interventions pédagogiques. Discussions et échanges ont suivi.

Apprendre à être enseignant associé, c'est possible!

*Christiane Pilote, professeure invitée – UQAC
Nathalie Murray, enseignante – Conseil régional de prévention
de l'abandon scolaire (CRÉPAS)*

Une équipe multidisciplinaire de l'UQAC a conçu quatre blocs de formation d'une journée chacun afin de supporter les enseignants associés dans leur tâche auprès des stagiaires. Ces formations vont de la découverte des différents styles d'enseignants-formateurs jusqu'aux différentes responsabilités dans l'évaluation en passant par les rôles de guide et d'accompagnateur des stagiaires. Cet atelier (exposé, activités, échanges) a fait vivre aux personnes présentes quelques-uns des exercices concrets qui sont présentés lors de ces formations. Les participants ont été à même de constater toute la pertinence et l'importance de ce perfectionnement.

Du tâtonnement à l'acte professionnel

Annexe I – Le résumé des autres ateliers

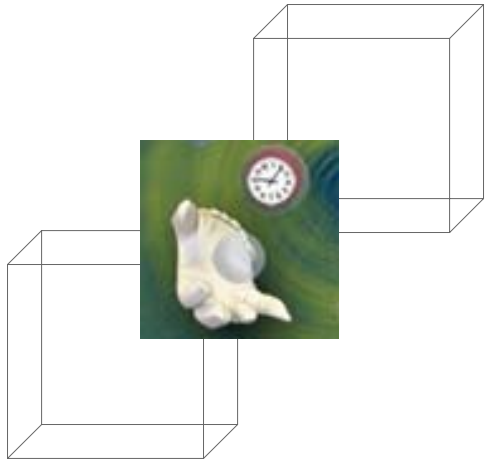
Le processus de développement professionnel : regard sur un profil structurant

Sylvie Ouellet, responsable des stages en adaptation scolaire – UQTR

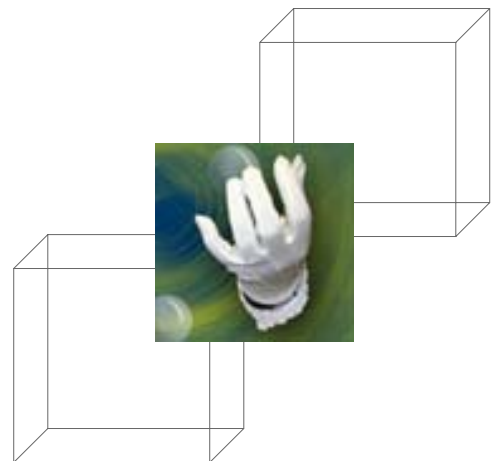
Martin St-Pierre, enseignant associé

L'atelier invite les participants à partager leurs réflexions sur le Profil de sortie du référentiel des compétences professionnelles (MÉQ, 2001) à partir d'une expérience d'encadrement : le profil structurant la formation en milieu de pratique. Une courte présentation de l'approche en adaptation scolaire à l'UQTR sera proposée afin d'amorcer la discussion de groupe. Le Profil structurant permet de porter un regard sur les quatre stages.





Annexe II – Le programme officiel



Colloque
15 et 16 mai 2008

des enseignants associés
des directions d'établissement
des superviseurs de stage
des formateurs universitaires

UQAC
Université du Québec
à Chicoutimi

L'AFORME

L'association
pour la formation
à l'enseignement



**Du tâtonnement à l'acte professionnel :
Comment favoriser la progression des stagiaires?**

Inscription : <http://edupsy.uqac.ca/aforme2008> • Information : (418) 545-5011 poste 4321

Programme officiel

**Jeudi 15 mai
Vendredi 16 mai
2008**



Mot du recteur

C'est avec enthousiasme que nous recevons, en nos murs, les congressistes du VI^e colloque de l'Association pour la formation à l'enseignement. Votre présence, chez nous, n'est pas étrangère aux préoccupations constantes de notre personnel enseignant envers la formation de ceux qui deviendront les maîtres de demain.

L'intérêt que vous manifesterez lors de ce colloque à la progression des stagiaires est un choix d'autant plus important que, dans le contexte actuel où nous nous interrogeons constamment sur notre système d'éducation, il devient impératif que ceux qui forment se préoccupent de ceux qui devront utiliser cette formation. Nul doute que ce colloque sera bénéfique à leur avancement.

Je vous souhaite un séjour créatif, avec des rencontres constructives, et sachez que pour nous, la réussite scolaire est non seulement une priorité institutionnelle, mais une préoccupation quotidienne.

Bon colloque!

Michel Belley
Recteur, UQAC

Mot du comité organisateur

Bienvenue à vous qui avez à cœur de former la relève enseignante!

Votre participation au colloque indique clairement que vous êtes de ces personnes qui s'engagent avec générosité pour relever le défi stimulant de faire progresser des stagiaires. Voilà pourquoi les membres du comité organisateur sont très heureux de vous accueillir à ce VI^e colloque de l'Association pour la formation à l'enseignement dédié à l'importante question des stages. Soyez assurés que le comité a tout mis en œuvre pour faire un succès de cet événement et pour assurer la qualité des activités au programme des deux journées. Nous espérons sincèrement que le colloque sera pour vous une occasion de rencontres fructueuses, d'échanges dynamiques et de réflexions riches sur les pratiques, les expériences et les recherches des uns et des autres. Nous souhaitons que l'événement contribue ainsi à un partage des idées pour l'avancement des connaissances de chacun.

Bon colloque!

Monique L'Hostie, présidente, UQAC
François Guillemette, vice-président, UQTR

Mot du président

Qu'est-ce que nous cherchons exactement à travers tous ces colloques que nous tenons depuis 2000 ? Pourquoi donc trouvons-nous intérêt à nous réunir ainsi, à Trois-Rivières, à Sherbrooke, en Outaouais et maintenant à l'Université du Québec à Chicoutimi, pour réfléchir sur nos pratiques d'accompagnement des stagiaires ? Ces questions m'habitent au moment où nous débutons ce VI^e colloque. Alors que les trois premiers correspondaient à un besoin évident de rompre nos solitudes professionnelles, il me semble que, depuis que l'AFORME a succédé à l'AQUFOM et a pris en charge l'organisation du colloque, nous sommes plutôt à la recherche d'une nouvelle identité professionnelle, celle de formateurs d'enseignants à partir de situations authentiques d'enseignement-apprentissage. Authentique, voilà, je crois, le mot-clé de notre démarche collective.

Nous sommes les témoins privilégiés du questionnement authentique des stagiaires sur leur action réelle auprès de vrais élèves. Nous ne travaillons pas avec des profils, des modèles, des statistiques, des propositions générales. Non, nous intervenons dans le spécifique, le contextuel, l'individuel. Nous ne demandons pas aux stagiaires d'appliquer nos idées, nous nous efforçons plutôt d'accompagner l'émergence des leurs. Nous parlons moins que nous écoutons. Nous soutenons plus que nous évaluons. Nous n'avons d'autres normes que celles d'aider les stagiaires à construire des réponses adaptées aux besoins des élèves, de chaque élève.

Nous partageons donc une identité nouvelle, au carrefour de toutes les disciplines à enseigner et en aval des résultats de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. C'est une identité encore fragile, qui se définit par une mise en relation des savoirs construits dans l'expérience d'enseigner et des savoirs formalisés par la recherche. C'est aussi une identité de faiseurs d'identités, celle de chaque stagiaire que nous accompagnons dans l'accomplissement de son projet de formation, une identité de constructeurs de cohérence, qualité indispensable à la réussite d'une intervention éducative, une identité de producteur de praticiens réflexifs, qui savent dialoguer avec les situations complexes qu'ils rencontrent, non seulement avec leurs propres mots, mais aussi avec les mots de leur communauté de pratique et les mots des propositions théoriques. C'est enfin une identité bien humble, au service de l'autre.

Ce VI^e colloque s'est donné pour objectif de réfléchir au passage des premiers pas hésitants à une action professionnelle intégrée. Ce n'est pas de rupture que nous discuterons, mais bien de continuité, continuité entre une intention forte, personnelle, qui conduit au choix d'être enseignant, et un parcours de formation qui permet de le devenir, en référence avec des repères professionnels partagés.

Pour la première fois, ce colloque a été pris entièrement en charge par un comité organisateur local, le comité exécutif de l'AFORME n'ayant joué qu'un rôle discret à distance. L'engagement de l'équipe de l'UQAC a été perceptible à chaque étape de cette organisation, à partir des leçons tirées du dernier colloque jusqu'à l'élaboration et la mise en œuvre de celui-ci. Nous avons droit cette année à un colloque longuement réfléchi, pour que s'articule de mieux en mieux le questionnement collectif que nous approfondissons au fil des années avec des réponses de plus en plus pertinentes fournies à la fois par des résultats de recherche et par des bons exemples de pratiques d'accompagnement. Il faut certes féliciter le comité organisateur pour ce programme dense, inspirant et équilibré. Merci de nous accueillir si bien chez vous.

Poursuivons donc notre dialogue et voyons où cela nous conduira cette fois. Et, comme d'habitude, que le plaisir de se retrouver ensemble soit au rendez-vous !

Marc Boutet, président
Association pour la formation à l'enseignement (AFORME)
Professeur à l'Université de Sherbrooke

Conférenciers invités

Jeudi 15 mai, 13h30

Local P0-5000

Madame Carine Dierkens

Professeure-chercheure à l'Université Libre et Haute École de Bruxelles.

« Évaluer la progression d'un stagiaire : stratégies et moyens »

Le titre de ma conférence, « Évaluer la progression d'un stagiaire : stratégies et moyens », renvoie non seulement à l'idée d'instrumentation de l'accompagnement pédagogique dans une situation de pratique professionnelle, mais aussi aux variables personnelles qui détermineront un parcours de formation. Dans un premier temps, j'aborderai les paramètres propres au stagiaire, agissant comme obstacles ou facilitateurs de sa progression. Dans un deuxième temps, j'envisagerai la perspective des formateurs et les difficultés qu'ils rencontrent pour assurer un accompagnement et une évaluation continue de qualité. « Quels sont les possibles dans quel jeu de contraintes » sera ensuite la question d'appui pour envisager le cadre pédagogique légal et institutionnel auquel nous sommes soumis, les possibles à déployer – à bricoler – dans ce cadre et certains moyens spécifiques mis en oeuvre. Enfin, je conclurai par une réflexion sur le rapport entre éthique et évaluation des stagiaires.

Vendredi 16 mai, 8h30

Local P0-5000

Madame Liliane Portelance

Professeure-chercheure et responsable du Groupe de travail sur la formation des formateurs de stagiaires à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

« Compétences attendues des formateurs de terrain »

Les enseignants associés et les superviseurs universitaires offrent au stagiaire un soutien au développement de compétences professionnelles. Mais, quelles sont les compétences attendues pour ces formateurs. À la demande des universités québécoises et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, un groupe de travail composé de représentants de tous les milieux universitaires a élaboré un cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires. Pour chacune des deux catégories de formateurs, les aspects suivants sont à considérer dans le cadre de référence : orientations de la formation, compétences attendues, thématiques de formation et stratégies pédagogiques. La conférence présentera ce cadre de référence, de même qu'une réflexion sur les compétences déjà développées par les formateurs, leur professionnalisation et la concertation de leurs interventions auprès du stagiaire.

Vendredi 16 mai, à 15h00

Local P0-5000

Monsieur Paul Inchauspé

Président du Groupe de travail sur la réforme du curriculum et consultant en éducation.

« Synthèse des travaux du colloque »

Programme du colloque

Mercredi, 14 mai 2008

De 17h à 20h : Inscription à l'Hôtel Le Montagnais
(pour les participants logeant à l'hôtel)

Soirée libre

Jeudi, 15 mai 2008

- | | | |
|-------|--|-------------------------------------|
| 8h00 | Accueil et inscription
Pavillon principal | P0-5000 |
| 8h30 | Mot de bienvenue de Mme Francine Belle-Isle,
vice-recteur à l'enseignement et à la recherche, UQAC

Mot du président de l'AFORME, M. Marc Boutet | |
| 9h00 | Introduction au colloque, Mme Monique L'Hostie,
présidente du comité organisateur, UQAC | |
| 9h15 | Ateliers de travail collectif : Comment favoriser la progression des stagiaires ? | (p.6) |
| 10h30 | Pause santé | Centre social du Pavillon Principal |
| 11h00 | Ateliers de travail collectif | (p.8) |
| 12h00 | Dîner | Cour intérieure de l'UQAC |
| 13h30 | Conférence de Mme Carine Dierkens, professeure-chercheure,
Université Libre et Haute École de Bruxelles
<i>« Évaluer la progression d'un stagiaire : stratégies et moyens »</i> | P0-5000 |
| 14h30 | Des expériences et des expertises à partager :
Des équipes de terrain proposent des ateliers afin de partager avec les
participants au colloque une expérience réussie en matière d'accompagnement
de stagiaires ou de débutants en enseignement. | (p.10) |
| 15h15 | Pause santé | Centre social du Pavillon Principal |

Programme du colloque (suite)

- 15h45 Des expériences et des expertises à partager (suite) (p.12)
- 16h30 Fin des ateliers P0-5000
Assemblée générale des membres de l'AFORME
- 18h00 Vin de l'amitié et banquet
Hôtel Le Montagnais

Vendredi, 16 mai 2008

- 8h30 Communication de Mme Liliane Portelance, professeure-chercheure, responsable du groupe de travail sur la formation des formateurs de stagiaires, UQTR P0-5000
« *Compétences attendues des formateurs de terrain* »
- 9h15 Synthèse des ateliers de travail collectif et panel P0-5000
- 10h15 Conclusion de Mme Nicole Bouchard, doyenne des Études de cycles supérieures et de la recherche, UQAC P0-5000
- 10h30 Pause santé Centre social du Pavillon Principal
- 11h00 Groupes de discussion à partir de communications scientifiques : des résultats de recherche en lien avec la thématique du colloque sont présentés puis discutés dans la perspective d'un meilleur arrimage de la recherche et de la pratique (p.14)
- 12h00 Dîner Cour intérieure de l'UQAC
- 13h30 Groupes de discussion à partir de communications scientifiques (suite) (p.16)
- 14h45 Pause santé Hall d'entrée du local P0-5000
- 15h00 Conférence de M. Paul Inchauspé, président du Groupe de travail sur la réforme du curriculum et consultant en éducation P0-5000
« *Synthèse des travaux du colloque* »
- 16h00 Fin du colloque

Jeudi 15 mai, 9h15

**ATELIERS
DE TRAVAIL COLLECTIF**
Comment favoriser
la progression
des stagiaires ?

Résumé des ateliers

1: Culture et communication

Local P2-4140

Connaître la culture générale de la société et la culture des élèves, connaître les contenus à enseigner, communiquer oralement et par écrit dans une langue de qualité et en intégrant les TIC dans l'ensemble de ses actes professionnels.

Indicateurs de progression pour l'atelier 1 :

- une maîtrise des contenus à enseigner;
 - une connaissance critique de sa culture et de celle des élèves;
 - une facilité à construire les savoirs avec les élèves et à faire des liens significatifs entre les savoirs;
 - une aisance et une précision dans la langue orale (articulation, débit, portée de voix, vocabulaire juste et pertinent, clarté et cohérence de l'expression orale);
 - une aisance et une précision dans la langue écrite (orthographe et syntaxe, construction logique des énoncés, vocabulaire juste et pertinent, clarté et cohérence de l'expression écrite);
 - une habileté à détecter les erreurs de la langue parlée ou écrite et une capacité à proposer des remédiations;
 - une utilisation pertinente et intégrée des TIC, autant dans son enseignement que dans les autres aspects de sa pratique;
 - une capacité à aider les élèves à utiliser les TIC.
-

2: Planification, enseignement et évaluation

Local P1-6350 (2A)

Local P1-6340 (2B)

Créer, préparer, planifier, réaliser, piloter et évaluer des situations d'apprentissage.

Indicateurs de progression pour l'atelier 2 :

- une planification centrée sur la démarche d'apprentissage et qui tienne compte des besoins de chaque élève;
- une interaction soutenue avec les élèves en fonction d'une intention pédagogique cohérente avec le programme de formation;
- une préparation de contextes d'apprentissage diversifiés;
- une utilisation des formules de travail coopératif;
- une habileté à établir des liens entre les apprentissages et à soutenir le transfert;
- une utilisation de différentes situations d'apprentissages, par exemple, un questionnement riche et des problèmes pertinents;
- une démarche d'évaluation continue et centrée sur la progression des apprentissages;
- des approches pédagogiques qui favorisent l'autonomie des élèves;
- une capacité à repérer les forces et les difficultés des élèves dans la progression des apprentissages;
- une capacité à proposer des situations d'apprentissage qui aident à surmonter les difficultés.

3: Gestion de classe, adaptation et différenciation

Local P3-1000 (3A)
Local P3-1050 (3B)

Gérer le groupe-classe; assurer un climat favorable à l'apprentissage; adapter ses actes professionnels selon les besoins et les rythmes différents de chacun des élèves.

Indicateurs de progression pour l'atelier 3:

- une routinisation de la gestion de classe impliquant les élèves;
- une facilité à maintenir un climat favorable à l'apprentissage;
- une intervention générale adéquate face aux comportements indésirables;
- une propension à confier des responsabilités aux élèves;
- une approche différenciée qui favorise l'apprentissage des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, de comportement ou un handicap;
- une animation de la vie du groupe qui favorise l'intégration de chacun des élèves dans la classe et l'école et qui prévient l'exclusion.

4: Coopération et collaboration

Local P2-3120

Coopérer avec l'équipe-école, les parents et les différents partenaires sociaux dans l'œuvre d'éducation; collaborer avec les collègues pour les aspects spécifiquement didactiques et pédagogiques.

Indicateurs de progression pour l'atelier 4:

- une communication avec les parents dans un esprit de collaboration dans le suivi de l'élève;
- une coopération dans le respect de l'autre, en particulier dans son rôle spécifique à l'intérieur de l'équipe-école;
- une facilité à soutenir les élèves dans leur implication dans les projets de l'école;
- une collaboration étroite et continue avec l'équipe pédagogique;
- une préférence pour la collaboration par rapport au partage des tâches.

5: Professionnalisme

Local P1-6170

S'engager dans sa formation initiale et continue; agir avec professionnalisme et sens de la responsabilité.

Indicateurs de progression pour l'atelier 5:

- un engagement avec conviction dans des activités qui peuvent améliorer sa pratique;
- une réflexion continue sur sa pratique et sur ses besoins de développement professionnel;
- une facilité à avoir recours aux ressources existantes et disponibles sur la pratique enseignante;
- une capacité de remise en question de ses conceptions et des ses pratiques;
- une ouverture aux résultats des recherches pertinentes en sciences de l'éducation;
- un jugement dans le respect de l'éthique et de la déontologie reconnues dans son milieu professionnel;
- une capacité à justifier ses choix et ses actes professionnels avec des arguments solides.

Jeudi 15 mai, 11h00

**ATELIERS
DE TRAVAIL COLLECTIF**
Comment favoriser
la progression
des stagiaires ?

Résumé des ateliers

1: Culture et communication

Local P2-4140

Connaître la culture générale de la société et la culture des élèves, connaître les contenus à enseigner, communiquer oralement et par écrit dans une langue de qualité et en intégrant les TIC dans l'ensemble de ses actes professionnels.

Indicateurs de progression pour l'atelier 1 :

- une maîtrise des contenus à enseigner;
- une connaissance critique de sa culture et de celle des élèves;
- une facilité à construire les savoirs avec les élèves et à faire des liens significatifs entre les savoirs;
- une aisance et une précision dans la langue orale (articulation, débit, portée de voix, vocabulaire juste et pertinent, clarté et cohérence de l'expression orale);
- une aisance et une précision dans la langue écrite (orthographe et syntaxe, construction logique des énoncés, vocabulaire juste et pertinent, clarté et cohérence de l'expression écrite);
- une habileté à détecter les erreurs de la langue parlée ou écrite et une capacité à proposer des remédiations;
- une utilisation pertinente et intégrée des TIC, autant dans son enseignement que dans les autres aspects de sa pratique;
- une capacité à aider les élèves à utiliser les TIC.

2: Planification, enseignement et évaluation

Local P1-6350 (2A)
Local P1-6340 (2B)

Créer, préparer, planifier, réaliser, piloter et évaluer des situations d'apprentissage.

Indicateurs de progression pour l'atelier 2 :

- une planification centrée sur la démarche d'apprentissage et qui tient compte des besoins de chaque élève;
- une interaction soutenue avec les élèves en fonction d'une intention pédagogique cohérente avec le programme de formation;
- une préparation de contextes d'apprentissage diversifiés;
- une utilisation des formules de travail coopératif;
- une habileté à établir des liens entre les apprentissages et à soutenir le transfert;
- une utilisation de différentes situations d'apprentissages, par exemple, un questionnement riche et des problèmes pertinents;
- une démarche d'évaluation continue et centrée sur la progression des apprentissages;
- des approches pédagogiques qui favorisent l'autonomie des élèves;
- une capacité à repérer les forces et les difficultés des élèves dans la progression des apprentissages;
- une capacité à proposer des situations d'apprentissage qui aident à surmonter les difficultés.



3: Gestion de classe, adaptation et différenciation

Local P3-1000 (3A)
Local P3-1050 (3B)

Gérer le groupe-classe; assurer un climat favorable à l'apprentissage; adapter ses actes professionnels selon les besoins et les rythmes différents de chacun des élèves.

Indicateurs de progression pour l'atelier 3:

- une routinisation de la gestion de classe impliquant les élèves;
- une facilité à maintenir un climat favorable à l'apprentissage;
- une intervention générale adéquate face aux comportements indésirables;
- une propension à confier des responsabilités aux élèves;
- une approche différenciée qui favorise l'apprentissage des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, de comportement ou un handicap;
- une animation de la vie du groupe qui favorise l'intégration de chacun des élèves dans la classe et l'école et qui prévient l'exclusion.

4: Coopération et collaboration

Local P2-3120

Coopérer avec l'équipe-école, les parents et les différents partenaires sociaux dans l'œuvre d'éducation; collaborer avec les collègues pour les aspects spécifiquement didactiques et pédagogiques.

Indicateurs de progression pour l'atelier 4:

- une communication avec les parents dans un esprit de collaboration dans le suivi de l'élève;
- une coopération dans le respect de l'autre, en particulier dans son rôle spécifique à l'intérieur de l'équipe-école;
- une facilité à soutenir les élèves dans leur implication dans les projets de l'école;
- une collaboration étroite et continue avec l'équipe pédagogique;
- une préférence pour la collaboration par rapport au partage des tâches.

5: Professionnalisme

Local P1-6170 (5A)
Local P1-6140 (5B)

S'engager dans sa formation initiale et continue; agir avec professionnalisme et sens de la responsabilité

Indicateurs de progression pour l'atelier 5:

- un engagement avec conviction dans des activités qui peuvent améliorer sa pratique;
- une réflexion continue sur sa pratique et sur ses besoins de développement professionnel;
- une facilité à avoir recours aux ressources existantes et disponibles sur la pratique enseignante;
- une capacité de remise en question de ses conceptions et des ses pratiques;
- une ouverture aux résultats des recherches pertinentes en sciences de l'éducation;
- un jugement dans le respect de l'éthique et de la déontologie reconnues dans son milieu professionnel;
- une capacité à justifier ses choix et ses actes professionnels avec des arguments solides.

Jeudi 15 mai, 14h30

DES EXPERIENCES

ET DES EXPERTISES

A PARTAGER

Résumé des présentations

A.

14h30 – Local P1-6170

« La supervision des stagiaires, prise en charge en équipe : un partenariat avantageux »

Glorya Pellerin, professeure, UQAT; Lorraine Nobert, professeure invitée, UQAT; Anne-Frédérique Karsenti, directrice au primaire

La formation pratique en éducation implique la participation de plusieurs acteurs qui ont chacun leur rôle à jouer dans l'accompagnement des stagiaires et qui font usage de stratégies d'intervention différentes. À certains moments de la formation, les directions d'école occupent une place prépondérante dans l'accompagnement alors que dans d'autres, leur rôle est davantage ponctuel. En fait, quelle place prennent les directions? Quelles responsabilités leur sont octroyées? Cet atelier se veut un exposé de la situation vécue à l'UQAT, particulièrement à la CSRN. Une présentation sommaire de la structure des quatre stages y sera présentée. Par la suite, le témoignage d'une partenaire ayant joué successivement tous les rôles (superviseure, enseignante associée et direction) permettra de mettre en lumière la place réservée aux directions d'école dans les stages.

B.

14h30 – Local P1-6350

« Accompagner un stagiaire en classe multiâge : défis et stratégies »

Édith Gaudreault, enseignante associée; Anik-Maïa Gentes-Perron, finissante au BEPEP en avril 2007; Stéphane Allaire, professeur, UQAC

Au cours de cet atelier, sera présentée l'expérience d'une enseignante associée et d'une stagiaire ayant travaillé ensemble en classe multiâge dans le cadre du stage IV. Intégrée dans un projet de recherche sur l'intervention éducative en classe multiâges, l'analyse de cette expérience permettra d'identifier certains défis spécifiques à la réalisation d'un stage dans un tel contexte, ainsi que les stratégies déployées par l'enseignante associée pour aider la stagiaire à progresser. Présenté sous forme de partage d'expérience, cet atelier permettra, entre autres, de discuter des adaptations nécessaires dans le travail d'encadrement des stagiaires dans différents contextes.

C.

14h30 – Local P1-6140

« Accompagnement de la relève enseignante à l'aide de la pratique réflexive »

Jean-Michel Dôme et Julie Sauvageau, enseignants et coordonnateurs du Programme d'Accompagnement de la Relève Enseignante (PARÉ), Cégep de Jonquière

Présentation du modèle d'accompagnement instauré au Cégep de Jonquière. À l'aide de témoignages d'enseignants inscrits au programme, et de la projection vidéo d'un atelier d'analyse collective des pratiques, les deux formules d'accompagnement offertes seront exposées. Il s'agit de la formule en dyade

où l'enseignant de la relève est jumelé à un enseignant d'expérience et de la formule collective où des enseignants de la relève se regroupent pour réfléchir sur leurs interventions pédagogiques. Discussions et échanges suivront.

D.

14h30 – Local P3-1000

« À l'université, j'ai rien appris ». Comment aider les stagiaires à établir des liens entre les cours et les stages? »

Dominic Bouchard, enseignant associé, École l'Horizon; Hélène Boulianne, enseignante associée, École Charles-Gravel; Nadine Girard, enseignante associée, École Ste-Bernadette; Caroline Simard, enseignante associée, École Dominique-Racine; Odette Hamel, enseignante associée, École Lafontaine, Commission scolaire des Rives-du-Saguenay; Nadia Cody et Monique L'Hostie, professeures, UQAC

L'équipe veut sensibiliser les enseignants associés à l'importance de favoriser une continuité entre l'université et le milieu scolaire qui sont les deux milieux de formation du futur enseignant. Mais comment peut-on se renseigner sur les cours suivis par le stagiaire à l'université? Afin d'apporter un début de réponse à cette question, une mise en situation et un matériel pertinent seront fournis aux participants qui auront alors une tâche précise à réaliser en petite équipe. Cet exercice permettra à chacun de se familiariser avec quelques moyens simples que l'on peut utiliser pour questionner l'affirmation entendue trop souvent de la bouche de stagiaires en enseignement à savoir « À l'université, j'ai rien appris! ». Par la suite, une période d'échanges conduira à explorer les principaux motifs justifiant de faire l'effort d'amener les stagiaires à faire des liens entre les savoirs acquis à l'université et les savoirs issus de l'expérience terrain.

E.

14h30 – Local P3-1050

« Apprendre à être enseignant associé, c'est possible! »

Christiane Pilote, professeure invitée, UQAC; Nathalie Murray, enseignante, Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS)

Une équipe multidisciplinaire de l'UQAC a conçu quatre blocs de formation d'une journée chacun afin de supporter les enseignants associés dans leur tâche auprès des stagiaires. Ces formations vont de la découverte des différents styles d'enseignants-formateurs jusqu'aux différentes responsabilités dans l'évaluation en passant par les rôles de guide et d'accompagnateur des stagiaires. Cet atelier vous fera vivre quelques-uns des exercices concrets qui sont présentés lors de ces formations et vous serez à même de constater toute la pertinence et l'importance de ce perfectionnement. Exposé, activités, échanges.

F. (ANNULÉ)

14h30 – ANNULÉ

« La formation de la relève enseignante Atikamekw : l'expérience des stages »

Jeudi 15 mai, 15h45

DES EXPERIENCES

ET DES EXPERTISES

A PARTAGER

Résumé des présentations

G.

15h45 – Local P1-6170

« Les stagiaires étrangers : mieux les connaître pour mieux les accompagner »

Carine Dierkens, responsable de stage, Bruxelles; Alain Colsoul, professeur, Bruxelles- Roberto Gauthier, professeur, UQAC; Dominic Bouchard, enseignant au primaire; Régis Harvey, enseignant au secondaire; Commission scolaire des Rives-du-Saguenay

Cet atelier se destine aux intervenants qui s'intéressent à l'encadrement des étudiants étrangers effectuant un stage de formation pratique dans les écoles du Québec. Il vise trois objectifs: (1) comprendre la nature du stage en question du point de vue des institutions d'attache étrangères: la description du stage et sa place dans la formation globale, les modalités d'encadrement, la préparation et le suivi auprès des étudiants; (2) cerner les écueils et avantages d'accueillir un stagiaire étranger dans sa classe, à partir de témoignages d'expériences vécues: l'apport culturel pour la classe, l'intérêt du dialogue professionnel interculturel, les exigences supplémentaires, l'imprévisibilité et l'ambiguïté de l'expérience, etc; (3) réfléchir sur la façon d'optimiser l'encadrement local du stagiaire: discuter du *modus operandi* actuel, de l'accompagnement nécessaire (social, culturel, professionnel) et de la problématique de l'évaluation.

H.

15h45 – Local P1-6350

« S'assurer du développement des compétences professionnelles de l'enseignant en formation professionnelle »

Armand Gaudreault, enseignant en formation professionnelle, CFP, Commission scolaire De la Jonquière; Sandra Coulombe, professeure, UQAC

La formation pratique du baccalauréat en enseignement professionnel comprend quatre étapes importantes. Chacune d'elles, vécue sous forme de stages, vise l'intégration progressive des savoirs et des compétences requises à la prise en charge d'un groupe d'élèves en formation professionnelle. Sachant que le stagiaire est le premier agent de sa formation, comment est-il possible dans le cadre du dernier stage, « Intégration et bilan des compétences » de s'assurer que les étapes d'apprentissage des savoirs de la pratique enseignante ont été respectées et que les compétences professionnelles sont acquises? Sachant qu'il lui appartient de prendre des initiatives au regard de ses apprentissages dans le respect des objectifs, est-il possible d'accompagner ce stagiaire pour qu'il puisse poursuivre le développement de ces compétences en respectant le bilan réalisé? Cet atelier exposera l'expérience vécue par un stagiaire, déjà enseignant au Centre de formation professionnelle Jonquière et d'un conseiller de stage, accompagnateur de ce stagiaire expérimenté. Il permettra de faire ressortir d'autres expériences vécues ainsi que des pistes d'amélioration de cet accompagnement.

I.

15h45 – Local P3-1050

« Le processus de développement professionnel : regard sur un profil structurant »

Sylvie Ouellet, responsable des stages en adaptation scolaire, UQTR; Martin St-Pierre, enseignant associé

L'atelier invite les participants à partager leurs réflexions sur le Profil de sortie du référentiel des compétences professionnelles (MEQ, 2001) à partir d'une expérience d'encadrement: le profil structurant la formation en milieu de pratique. Une courte présentation de l'approche en adaptation scolaire à l'UQTR sera proposée afin d'amorcer la discussion de groupe. Le Profil structurant permet de porter un regard sur les quatre stages.

J.

15h45 – Local P3-1000

« Réfléchir en collaboration sur sa pratique de stagiaire en participant à une communauté d'apprentissage en réseau »

Stéphane Allaire, professeur, UQAC; Marie-Claude Tremblay, finissante au BES

Le journal réflexif est un des moyens les plus couramment utilisés pour soutenir l'analyse réflexive des stagiaires en enseignement. Une situation provenant de la pratique est choisie et l'autopsie en est faite afin d'en comprendre les enjeux et les tenants et aboutissants. Malgré son efficacité reconnue, il s'agit d'une démarche essentiellement individuelle. Pourtant, la collaboration est de plus en plus promue, notamment par le référentiel des compétences professionnelles, et reconnue à des fins d'apprentissage et de développement professionnel. Les TIC offrent des possibilités de collaboration fécondes, entre autres grâce à leur capacité à transcender le temps et l'espace (Zhao et Rop, 2001), à agir en tant que mémoire collective (Lévis, 1994) et à soutenir la progression du discours (Bereiter et Scardamalia, 1993). L'atelier présentera de la façon dont la réflexion sur la pratique peut être soutenue par la participation à une communauté d'apprentissage en réseau. Les assises d'une telle approche seront présentées. Des exemples l'illustreront et des stagiaires témoigneront de leur expérience.

K.

15h45 – Local P1-6140

« Courses and Practicum do not a Confident Teacher Make: Mitigating the Dissonance between Preparation and Early Teaching »

Fiona J. Benson, director, Office of Student Teaching; Caroline Riches, director, Undergraduate Programs, Faculty of Education, McGill University

As teacher educators we are responsible for designing teacher education programs that enable student teachers to develop into competent, confident teachers prepared for the realities of the classroom. It is no secret that there exists a sense of inadequate readiness among new teachers, a sense that suggests that we have not lived up to our responsibilities. In response, we are addressing a number of identified issues (e.g., better theory to practice links, practicums which better reflect classroom realities) through a pilot project. Feedback from pilot graduate in their first year of teaching will be reported on an interactive forum. This will inform on initiatives an re-visionning in teacher preparation programs.

L.

15h45 – Local P2-3120

« Les stages et l'approche culturelle de l'enseignement »

Lise D'Amours, enseignante, Commission scolaire des Chênes

On voit émerger de nouvelles réalités dans le monde scolaire actuel. Pensons à la mission de l'école, à la clientèle scolaire diversifiée, à la cellule familiale métamorphosée et au marché du travail en transformation. Tous ces constats rendent complexe l'acte d'enseigner. Parmi ces nombreux changements, notons le concept de culture qui s'en trouve grandement modifié. Le ministère de l'Éducation insiste particulièrement sur la dimension culturelle de l'école. Cet atelier va tenter de présenter ce qu'on entend par « approche culturelle de l'enseignement » et les conséquences pour l'enseignant. De plus, on abordera le concept de culture et notre rôle comme agent culturel. Les notions d'enseignant héritier, critique et interprète, seront aussi touchées. Les personnes présentes seront invitées à participer activement.

Vendredi 16 mai, 11h00

GROUPES DE DISCUSSION

À PARTIR DE

COMMUNICATIONS SCIENTIFIQUES

Résumé des présentations

1.

11h00 – Local P1-5050

« Pour un accompagnement du stagiaire centré sur l'acquisition de connaissances et leur application : une analyse cognitive de la planification pédagogique en adaptation scolaire »

Julien Mercier, Monique Brodeur et Line Laplante, professeurs; Caroline Girard, étudiante, UQAM

À partir d'un modèle de planification pédagogique basé sur des théories cognitives et validé empiriquement, les résultats de cette recherche permettent de proposer certaines orientations pour les formateurs d'enseignants dans la mise en place des conditions d'apprentissage en stage et dans la rétroaction concernant l'apprentissage du stagiaire, en favorisant le développement d'habiletés spécifiques à l'adaptation scolaire. Plus spécifiquement, ces résultats concernent le soutien des formateurs au regard de la planification pédagogique et de l'articulation théorie-pratique dans la formation à l'enseignement.

Questions pour amorcer la discussion :

- Comment faire le lien entre la planification pédagogique et la prise de décision de l'enseignant dans la phase interactive de l'enseignement?
- Comment soutenir les formateurs au regard de la planification pédagogique et de l'articulation théorie-pratique dans la formation à l'enseignement?
- Quels aspects de la tâche en adaptation scolaire gagneraient à être modélisés en complément de la planification pédagogique dans l'optique d'un meilleur support à l'apprentissage des stagiaires?

« Le construit didactique enseignant : un cadre de référence du savoir de la pratique enseignante »

Marie Alexandre, Professeure substitut en psychopédagogie de l'enseignement professionnel et responsable des stages au baccalauréat en enseignement professionnel, UQAR

Dans le cadre de sa pratique, chaque enseignant et enseignante développe des stratégies d'enseignement différentes, et ce, pour un sujet spécifique et à un niveau particulier. Ce savoir professionnel produit par la personne enseignante est façonné par les expériences répétées d'enseignement d'un contenu connu. Ainsi, chaque construit didactique est caractérisé par la complexité et la personnalisation. Le processus de cette construction didactique comprend quatre phases: l'interprétation, la représentation, la sélection et l'adaptation aux caractéristiques étudiantes (Shulman, 1987).

Questions pour amorcer la discussion :

- De quelle nature sont les savoirs produits par la personne enseignante dans sa pratique?
- Quelle place est faite à la formation didactique dans les stages?
- Comment les stages peuvent-ils contribuer à la construction du processus didactique ?

« Une réflexion contextualisée sur des pratiques pédagogiques d'enseignants associés et de stagiaires en dernière année de formation »

Annie Malo, professeure adjointe, U.de Montréal; Pauline Desrosiers, professeure associée, U. Laval; Enrique Correa Molina, professeur adjoint, U. de Sherbrooke; Colette Gervais, professeure titulaire, U. de Montréal

Réfléchir de façon structurée sur sa pratique est une composante importante du travail d'un professionnel de l'enseignement. Cette compétence est d'autant plus sollicitée en situation d'accompagnement d'un stagiaire. Une recherche collaborative, réalisée dans des écoles primaires et secondaires, a exploré comment soutenir des équipes d'enseignants et de stagiaires dans la mise en mots de leurs savoirs. La vidéoscopie a été un des outils proposés pour orienter et appuyer la discussion. L'alternance des rôles, c'est-à-dire ceux de commenter sa propre pratique et de faciliter la mise en mots de la pratique de l'autre membre de la dyade, semble une condition favorisant la réflexion.

Questions pour amorcer la discussion :

- Quelles sont les conditions favorisant une réflexion partagée entre enseignants et stagiaires? – À quels moments de la formation initiale peut-on intégrer judicieusement une telle démarche de réflexion?
- Quels moyens, autres que la vidéoscopie, peuvent servir de déclencheurs ou de soutien à l'objectivation des pratiques?

4.

11h00 – Local P1-6170

« L'apport du forum en ligne à l'activité réflexive des stagiaires en enseignement au secondaire au regard de leur développement professionnel »

Daniel Therrien, étudiant à la maîtrise en technologie éducative; Martine Mottet, professeure en technologie éducative et chercheuse associée au CRIFPE, U. Laval

La compétence n° 11, à développer par les futurs enseignants, consiste à : « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». Cette compétence, qui exige une réflexion sur la pratique et un réinvestissement des résultats de cette réflexion dans l'action, est particulièrement sollicitée pendant les stages de formation pratique. Or, les stagiaires ont trop peu l'occasion d'échanger entre eux et avec leur superviseur sur cette question. Les résultats de la recherche permettent de dégager des façons de tirer parti du forum pour superviser les stagiaires en ligne et à distance, afin de favoriser leur réflexivité dans une visée de développement professionnel.

Questions pour amorcer la discussion :

- Quelle est la pertinence d'un dispositif d'accompagnement des stagiaires articulé autour du forum en ligne?
- Quelles sont les conditions de succès et quels sont les écueils à éviter?
- Quelles résistances peuvent apparaître, chez les intervenants, face à un tel dispositif?

Vendredi 16 mai, 13h30

GROUPES DE DISCUSSION

À PARTIR DE

COMMUNICATIONS SCIENTIFIQUES

Résumé des présentations

5.

13h30 – Local P1-6070

« Former à la concertation pédagogique par le partage de savoirs »

Liliane Portelance, professeure, UQTR

La progression du stagiaire peut être favorisée sur le plan de la concertation pédagogique surtout s'il existe une dynamique de partage des savoirs au sein de la dyade formée de l'enseignant et du stagiaire. L'objet de la recherche concerne l'expression des savoirs de l'un et de l'autre sur la conception et le pilotage de situations d'enseignement-apprentissage. Les résultats permettent de constater que la nature et la quantité des savoirs partagés, qu'ils soient théoriques ou expérientiels, varient d'une dyade à l'autre. Plusieurs stagiaires justifient leurs choix psychopédagogiques et didactiques et font preuve de raisonnement pédagogique. Pour leur part, les enseignants se soucient beaucoup des apprentissages de leurs élèves.

Questions pour amorcer la discussion :

- Comment un enseignant associé justifie-t-il ses choix psychopédagogiques et didactiques?
- Comment peut-il aider le stagiaire à développer la compétence relative à la concertation pédagogique?
- Au sein de la dyade formée de l'enseignant et du stagiaire, quelles stratégies favorisent le développement de la compétence du stagiaire en matière de concertation pédagogique?

« Comment les superviseurs jouent-ils leur rôle de médiation ? »

Marc Boutet, professeur; Line Gagné, conseillère pédagogique; Chantale Thiffault, superviseure, Université de Sherbrooke.

À maints égards, les personnes supervisant les stagiaires occupent une position privilégiée pour favoriser le rapport entre la composante théorique et la composante pratique de la formation à l'enseignement. Leurs aller-retour entre les deux milieux de formation de même que leur relation individualisée avec les étudiants en formation offrent de nombreuses possibilités de médiation entre les savoirs ainsi qu'entre les formateurs des stagiaires. Dans le cadre d'un projet de recherche entrepris à l'automne 2004, nous avons tenté de comprendre comment ces possibilités se présentent dans la situation d'une rencontre individuelle de rétroaction suivant l'observation en classe et comment elles sont exploitées par les superviseurs.

Questions pour amorcer la discussion :

- Quelle est la contribution de la supervision à la réflexion des stagiaires sur leur expérience de stage ?
- Comment les superviseurs favorisent-ils les liens entre la théorie et la pratique ?

« Enseignants associés et superviseurs : compétences attendues des uns à l'égard des autres dans le cheminement des stagiaires »

Joanne Pharand et Paul Boudreault, professeurs, UQO

Les enseignants associés et les superviseurs sont des acteurs prioritaires au cheminement professionnel des stagiaires. Les rôles et responsabilités des uns et des autres sont explicitement décrits dans les documents de stage des universités. Cependant, c'est dans le contexte réel des stages que ces formateurs manifestent diverses compétences à l'accompagnement des stagiaires de même qu'à leur collaboration mutuelle. L'analyse des résultats d'une recherche menée en 2008 trace un profil des attentes des uns et des autres et des moyens suggérés pour y répondre.

Questions pour amorcer la discussion :

- Quelles compétences caractérisent les enseignants associés et les superviseurs dans l'accompagnement progressif des étudiants ?
- En quoi la collaboration entre ces formateurs contribue-t-elle à la progression des stagiaires ?
- Quels sont les rapports réciproques favorables à cette collaboration ?

« Un forum de discussion entre formateurs pour soutenir l'accompagnement de stagiaires en enseignement secondaire : résultats d'une recherche »

France Lacourse, U. de Sherbrooke

Une réunion annuelle des enseignants associés (EA) est insuffisante pour répondre à leurs besoins de réflexion sur leurs pratiques d'accompagnement. En 2005-2006, un forum de discussion a été créé dans le but d'offrir un espace de réflexion entre des EA accompagnant des stagiaires de deuxième année et des formateurs universitaires. L'analyse compréhensive des échanges tenus sur ce forum a permis de dégager huit thèmes abordés par les EA, par exemple l'intérêt des stagiaires au regard de l'enseignement, la somme de travail des stagiaires et leur évaluation.

Questions pour amorcer la discussion :

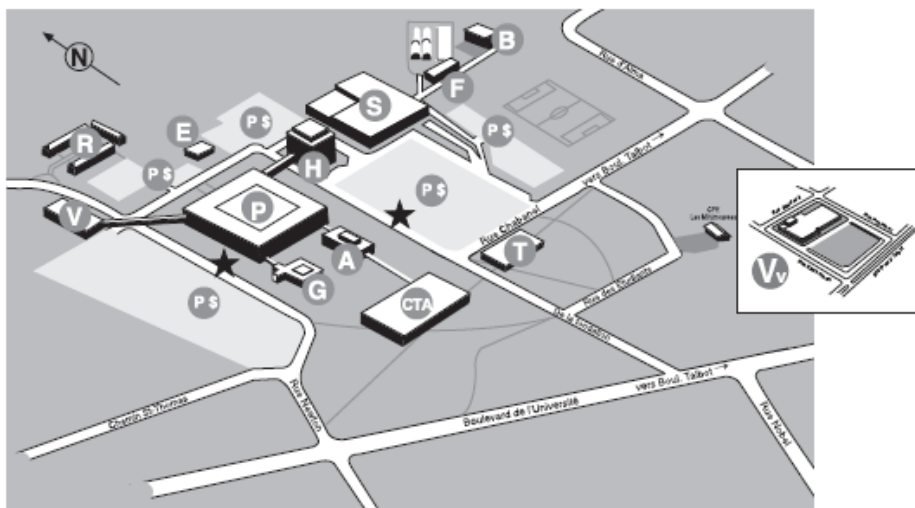
- Quels avantages pourrait avoir un enseignant associé à participer à un forum de discussion pour s'approprier son rôle de supervision de stagiaires ?
- Comment un enseignant associé à distance peut-il s'approprier l'orientation privilégiée dans l'évaluation des compétences à l'aide du forum de discussion ?
- À quelles conditions le dispositif du forum de discussion peut-il contribuer à développer une compétence à l'accompagnement de stagiaires ?

Comité organisateur

L'Hostie Monique	Présidente. Professeure en enseignement au secondaire et coordonnatrice à la pédagogie au Bureau de la formation pratique en enseignement, UQAC
Guillemette François	Vice-président. Professeur et responsable académique des stages en enseignement au secondaire, UQTR
Allaire Stéphane	Professeur en enseignement au secondaire, UQAC
Cody Nadia	Professeure en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire, UQAC
Coulombe, Sandra	Professeure en enseignement professionnel, UQAC
Couture Christine	Professeure en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire, UQAC
Gauthier Roberto	Professeur en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire et responsable des stages internationaux, UQAC
Laprise Esther	Agente d'information (événements institutionnels et relation avec le milieu), Bureau des affaires publiques, UQAC
Lavoie Johann	Coordonnatrice à la logistique, Bureau de la formation pratique en enseignement, UQAC
McCreesh Bernadine	Professeure en langues secondes (anglais), UQAC
Murray Nathalie	Professionnelle en recherche et en intervention, Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CREPAS)
Pilote Christiane	Professeure invitée et responsable de la formation pratique en adaptation scolaire et sociale, UQAC
Simard Doris	Professionnelle en sciences de l'éducation, Direction régionale du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
<i>Aide technique</i>	
Beaumont Johanne	Secrétaire aux programmes de la Maîtrise et du Doctorat en éducation, UQAC
Demers France	Secrétaire au Bureau de la formation pratique en enseignement, UQAC

Notes

PLAN DU CAMPUS • UQAC



- P** PAVILLON PRINCIPAL
- H** PAVILLON DES HUMANITÉS
- S** PAVILLON SPORTIF
- G** PAVILLON DE RECHERCHE SUR LE GIVRAGE
- F** PAVILLON DE LA RECHERCHE FORESTIÈRE
- T** PAVILLON DE LA RECHERCHE SUR L'ALUMINIUM
- A** PAVILLON DES ARTS
- V** PAVILLON DE LA MÉDECINE ET DE LA SANTÉ
- V_v** INSTITUT SCIENTIFIQUE
- ★ HORODATEUR

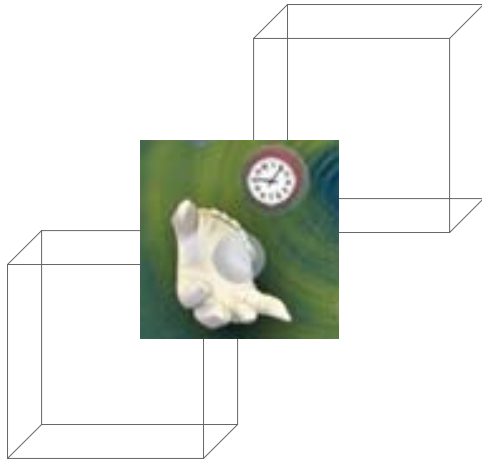
NUMÉROTATION DES LOCAUX

Exemple:

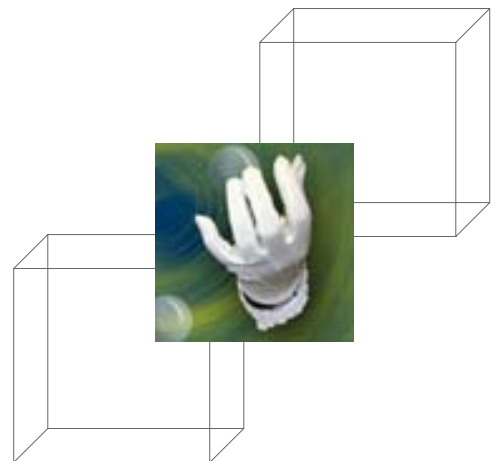
Nom du pavillon
Lettre spécifique à chaque pavillon

P1-1000

Étage Numéro séquentiel



Annexe III – Quelques bons moments....



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Annexe III – Quelques bons moments...



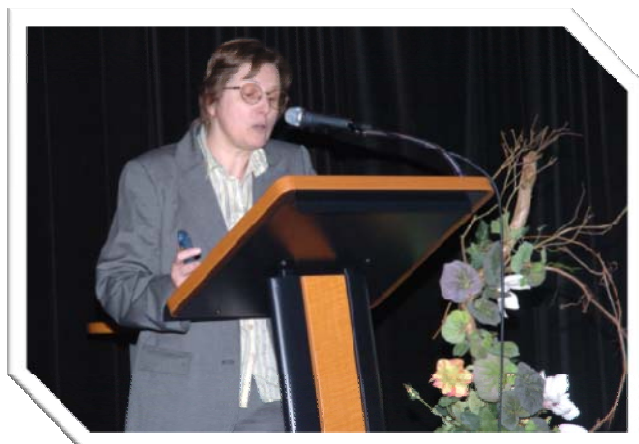
La scène, quelques minutes avant le début du colloque.



Madame Monique L'Hostie, professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi et présidente du comité d'organisation du colloque introduisant l'événement.



Monsieur Marc Boutet, professeur à l'Université de Sherbrooke et président de l'AFORME, adressant un mot de bienvenue aux participants.



Madame Carine Dierkens de la Haute École de Bruxelles présentant sa conférence intitulée « Évaluer la progression d'un stagiaire : stratégies et moyens ».



Du tâtonnement à l'acte professionnel

Annexe III – Quelques bons moments...



Madame Francine Belle-Isle, vice-recteur à l'enseignement et à la recherche à l'Université du Québec à Chicoutimi, présentant un mot de bienvenue aux participants.



Un aperçu de l'achalandage dans l'amphithéâtre pendant les conférences.



Monsieur François Guillemette, professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières et vice-président du comité organisateur du colloque de l'AFORME, discutant entre deux conférences.



Monsieur Roberto Gauthier, professeur à l'Université du Québec à Chicoutimi et membre du comité organisateur, présentant un conférencier.

