



À la découverte de nos postures de formateurs et de formatrices de stagiaires : partager et analyser nos activités de formation



8e colloque de l'AFORME 5 au 6 novembre 2015

D'un colloque à l'autre, l'AFORME poursuit sa mission de favoriser la mise en commun des pratiques de supervision en milieu de stage. Dès les débuts de l'association, au tournant des années 2000, les formateurs et les formatrices de terrain en enseignement y ont trouvé un espace réflexif à la fois rassurant et interpellant au sujet de leur contribution à la formation des futurs maîtres. Au fil des années, de plus en plus de résultats de recherches, menées au Québec et ailleurs dans la francophonie, sont venus nourrir cette réflexion collective. Plus récemment, depuis 2011, un dialogue fertile et stimulant s'est ouvert avec la réalité d'autres professions : infirmières, ingénieurs, nutritionnistes, travailleurs sociaux, psychologues. Des questions de plus en plus transversales sont posées, auxquelles des réponses de plus en plus généralisables sont formulées. Nous sommes bel et bien sur la voie de la professionnalisation de ce métier de formateurs et de formatrices de stagiaires.

Le comité organisateur du colloque 2015 à l'Université Laval a su proposer un cadre de discussion qui prend en compte cette évolution et la pousse plus loin, en nous invitant à considérer la diversité et la complémentarité des postures épistémologiques et praxiques à l'œuvre dans nos actions de formation à la pratique professionnelle. Selon que nous intervenons en stages ou en cours, pour démontrer des façons d'intervenir, conseiller, orienter et proposer des modèles théoriques, évaluer des compétences ou soutenir l'analyse réflexive, nous nous retrouvons dans des situations spécifiques qui déterminent nos postures respectives face aux étudiantes et aux étudiants. Le colloque 2015 sera l'occasion d'exprimer ces spécificités, de les confronter, de les faire converger au profit de la nécessaire construction d'expertises professionnelles qui soient à la mesure des grands enjeux sociaux, environnementaux, économiques et éducatifs contemporains. Le pavillon La Laurentienne de l'Université Laval et la région de Québec offrent un contexte idéal pour nous retrouver cet automne et vivre un autre moment fort d'une démarche associative amorcée il y a une quinzaine d'années en route vers ce que Wenger (2005) désigne comme une communauté de pratique, caractérisée par : l'engagement mutuel, l'adhésion à une entreprise commune et l'existence d'un répertoire partagé de ressources.

En mon nom et celui de l'exécutif de l'AFORME, je vous souhaite la bienvenue au colloque 2015.

Marc Boutet, président

Université Laval
Pavillon la Laurentienne
1030, avenue du Séminaire
Université Laval
Québec (Québec) G1V 0A6

Jeudi 5 novembre	
08:30	Accueil des participants <i>Du café et des croissants vous seront servis sur place</i>
09:00	Conférence d'ouverture : Former les enseignants au XXI ^e siècle (local 1334) <i>Luc Ria, titulaire de la chaire UNESCO</i>
10:30	Pause
11:00	Bloc de communications 1 <i>Voir les titres des communications p.3 et les résumés p 8 -14</i>
12:15	Diner <i>Des boîtes à lunch vous seront servies sur place</i>
14:00	Bloc de communications 2 <i>Voir les titres des communications p. 4 et les résumés p. 14-19</i>
15:15	Pause
15:45	Ateliers de travail <i>Voir les descriptions des ateliers p.7</i>
17:00	Cocktail dinatoire
Vendredi 6 novembre	
08:30	Accueil des participants <i>Du café et des croissants vous seront servis sur place</i>
09:30	Bloc de communications 3 <i>Voir les titres des communications p. 5 et les résumés p. 19-26</i>
10:45	Pause
11:15	Bloc de communications 4 <i>Voir les titres des communications p. 6 et les résumés p. 26-30</i>
11:50	Diner <i>Des boîtes à lunch vous seront servies sur place</i>
12 :45	ASSEMBLÉE GÉNÉRALE de l'AFORME : POUR TOUTES LES PERSONNES INSCRITES AU COLLOQUE (local 1334)
13:30	Ateliers de travail <i>Voir les descriptions des ateliers p.7</i>
14:30	Conférence de fermeture (local 1334) <i>Thérèse Laferrière, Professeure titulaire, directrice du CRIRES</i>

Bloc de communications 1 (11h00 à 12h15) – Jeudi 5 novembre	
Une posture de formateur et de formatrice par rapport à l’articulation théorie-pratique	
Session A Local LAU - 2415	Le stage, lieu de développement de compétences : quelle articulation entre la compétence prescrite et la réelle? <i>Enrique Correa Molina, Université de Sherbrooke, Philippe Chaubet, Université du Québec à Montréal et Colette Gervais, Université de Montréal</i>
	L’articulation théorie-pratique dans une formation en alternance pour devenir enseignant : Analyse de trois postures <i>Justine Dion-Routhier, France Ouellet et Christine Hamel, Université Laval</i>
Session B Local LAU - 2416	L’e-portfolio d’apprentissage : un outil au service d’une articulation théorie-pratique en contexte de stage <i>Matthieu Petit, et Catherine Latulippe, Université de Sherbrooke</i>
	Le portfolio numérique : un dispositif d’accompagnement favorisant une approche intégrative de la formation du stagiaire <i>Nadia Cody et Nicole Monney, Caroline Boisvert et Roxanne Labrecque, Université du Québec à Chicoutimi</i>
Une posture de formateur et de formatrice par rapport au double rôle d’accompagnement et d’évaluation	
Session C Local LAU - 1435	Analyse des postures dans l’accompagnement et l’évaluation par des formateurs de terrain <i>Christine Lebel et Louise Bélair, Université du Québec à Trois-Rivières et Nathalie Ducharme, Commission scolaire des Samares</i>
	Pour la professionnalisation de l’accompagnement des enseignantes et des enseignants en formation initiale à l’enseignement <i>Marc Boutet, Université de Sherbrooke, Rémy Villemin, IFMES du canton de Genève, Runtz-Christan Edmée, Université de Fribourg</i>
Une posture de formateur et de formatrice par rapport à la triade d’accompagnement et son contexte	
Session D Local LAU - 1415	La réflexion sociale chez les stagiaires. Le cas du Québec et Mexique <i>Flor Lízbeth Arellano Vaca, Université de Montréal</i>
	Spécialiste en arts, titulaire de classe et superviseure quelle belle triade <i>Manon Coté, Université du Québec à Trois-Rivières</i>

Bloc de communications 2 (14h00 à 15h15) – Jeudi 5 novembre

Une posture de formateur et de formatrice par rapport à l'articulation théorie-pratique

Session A Local LAU - 2415	L'apprentissage expérientiel au cœur du BEÉPS <i>Valérie Michaud, Jocelyn Gagnon, Denis Martel, Benoît Tremblay et Luc Nadeau, Université Laval</i>
	Explicitation d'une activité d'apprentissage sur l'analyse de l'efficacité de son enseignement des stagiaires du Baccalauréat en Intervention sportive de l'Université Laval <i>Andrea J. Woodburn et Marie-Hélène Audet, Université Laval</i>

Une posture de formateur et de formatrice par rapport au double rôle d'accompagnement et d'évaluation

Session B Local LAU - 2416	Analyse de l'activité de supervision des stagiaires à la formation technique au collégial <i>Sébastien Paradis, Cécep de Sainte-Foy</i>
	L'évaluation en cours de stage et les stratégies d'accompagnement des formateurs selon trois profils de stagiaires : une étude multicas <i>Monique L'hostie, Université du Québec à Chicoutimi</i>

Une posture de formateur et de formatrice par rapport à la triade d'accompagnement et son contexte

Session C Local LAU - 1435	Soutien pédagogique à la formation continue des formateurs de stagiaires au Québec <i>Liliane Portelance, Université du Québec à Trois-Rivières, Nadia Cody, Université du Québec à Chicoutimi et Chantal Desrosiers, Université du Québec à Rimouski</i>
	La méthode des cas au service du développement professionnel d'un groupe de superviseur-e-s <i>Alain Fortier et Serge Desgagné, Université Laval</i>

Bloc de communications 3 (9h30 à 10h45) – Vendredi 6 novembre

Une posture de formateur et de formatrice par rapport à l'articulation théorie-pratique

Session A Local LAU - 2415	L'articulation théorie-pratique entre les cours de gestion de classe et le stage III en enseignement au secondaire <i>Josée-Anne Gouin et Christine Hamel, Université Laval</i>
	Articuler théorie et pratique dans un cours universitaire: l'analyse de cas d'élèves construits de leur point de vue <i>Annie Malo et Judith Cantin, Université de Montréal</i>
Session B Local LAU - 2416	La démarche de planification comme outil de formation dans un cours de didactique des mathématiques <i>Izabella Oliveira, Université Laval et Lily Bacon, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue</i>
	Explorer la robotique du cours de didactique des sciences et technologie à la classe : un nouvel espace de réflexion et d'action pour la formation initiale des enseignants <i>Sandrine Turcotte, Université du Québec en Outaouais</i>
Session C Local LAU - 1435	Le modèle d'alternance intégrative à l'épreuve du temps au baccalauréat en enseignement professionnel <i>Chantale Beaucher et Claudia Gagnon, Université de Sherbrooke</i>
	Des stages étalés en blocs en vue de favoriser une meilleure articulation théorie-pratique dans un contexte d'alternance <i>Mylène Leroux, Université du Québec en Outaouais</i>
Session D Local LAU - 1415	Typologie des postures d'accompagnement par les formateurs de terrain <i>Marc Boutet, Université de Sherbrooke, Geneviève Émond, Université du Québec à Montréal, Pierre Boudreau, Université d'Ottawa, Dominique Banville, Université George Mason – Fairfax Virginie USA, Yves Devilliers, Haute-École Léonard de Vinci – Bruxelles, Jean-Philippe Dupont, Haute-École Léonard de Vinci – Bruxelles, Benoît Lenzen, IUFE de l'Université de Genève, Claire Mieusset, Université de Champagne Ardenne Reims et François Vanderclayen, Université de Sherbrooke</i>
	Quel rôle les superviseurs de stage peuvent-ils réellement jouer pour la liaison cours-stages en formation initiale à l'enseignement? <i>Monique Dufresne, Marc Boutet, Manon Arseneault et Denis Longtin, Université de Sherbrooke</i>

Bloc de communications 4 (11h15 à 11h50) – Vendredi 6 novembre	
Une posture de formateur et de formatrice par rapport à l’articulation théorie-pratique	
Session A Local LAU - 2415	Que disent les étudiants en formation initiale à propos des savoirs pratiques et théoriques mobilisés en stage selon les formateurs d’enseignants? <i>Sylvie Viola, Geneviève Messier et Martin Hutchison, Université du Québec à Montréal</i>
Session B Local LAU –2416	L’incident critique en stage IV en enseignement secondaire: recours au savoir-analyser pour mobiliser un ensemble de ressources appuyant la construction d’un savoir professionnel <i>Élaine René, Université Laval</i>
Session C Local LAU - 1435	Interagir pour apprendre en gestion de classe au secondaire : analyse de l’activité des stagiaires <i>Pier-Ann Boutin et Josée-Anne Gouin, Université Laval</i>
Une posture de formateur et de formatrice par rapport à la triade d’accompagnement et son contexte	
Session D Local LAU - 1415	La dynamique collaborative dans la triade <i>Josianne Caron et Liliane Portelance, Université du Québec à Trois-Rivières</i>

Ateliers de travail (jeudi 15h45 et vendredi 13h30)	
Atelier 1 : Parcours de formateurs d'enseignantes et d'enseignants	
Local LAU- 1415	<p style="text-align: center;"><i>Animateur : Alain Fortier, responsable de formation pratique, Université Laval</i></p> <p>Dans cet atelier, nous invitons les participants à retracer les différents jalons de leur parcours de formateurs d'enseignants, c'est-à-dire le parcours de toute personne qui œuvre, de son lieu, à la formation des enseignants: responsables de stages, enseignants associés, professeurs, directions d'école, superviseurs, et autres... À travers une réflexion individuelle et collective, nous aborderons spécifiquement la question suivante : comment devient-on formateur d'enseignant et comment évolue-t-on au fil de notre parcours? Par cette réflexion, nous tenterons ainsi d'explorer ce qui fait que nous formons, ensemble, une communauté de pratique.</p>
Atelier 2 : Réfléchir collectivement sur son action en classe avec le Forum de coélaboration de connaissances	
Jeudi Laboratoire DES - 0428 Vendredi Laboratoire DES - 0429	<p style="text-align: center;"><i>Animateur : Stéphane Allaire, Doyen, décanat de la recherche et de la création, Université du Québec à Chicoutimi</i></p> <p>Cet atelier de type « mains sur les touches » proposera une introduction aux principes de coélaboration de connaissances et à son environnement numérique de travail. Le contexte d'application sera celui de la formation pratique des stagiaires en enseignement. Les éléments suivants seront discutés: pertinence du dispositif, stratégies de mise en œuvre et d'animation, avantages et enjeux. L'atelier s'adresse aux superviseurs universitaires et aux enseignants associés.</p>
Atelier 3 : L'analyse vidéo à des fins de formation des enseignants	
Local LAU – 1435	<p style="text-align: center;"><i>Animateur : Luc Ria, professeur des universités en sciences de l'éducation et porteur de la chaire Unesco « Former les enseignants au XXIe siècle » à l'Institut Français de l'Éducation de l'école normale supérieure de Lyon.</i></p> <p>Cet atelier, à la suite de la conférence plénière, illustrera concrètement la façon d'analyser des extraits vidéo à des fins de formation des enseignants. Un premier volet sera consacré à l'utilisation du simplexe pour décrire et comprendre le travail enseignant. Un second volet s'attachera à faire vivre aux participants les différentes étapes de co-analyse de l'activité d'un enseignant dans sa classe pour mieux en cerner leurs enjeux et cadre éthique.</p>

Session A

Local
LAU - 2415

Le stage, lieu de développement de compétences : quelle articulation entre la compétence prescrite et la réelle?

*Enrique Correa Molina, Université de Sherbrooke
Philippe Chaubet, Université du Québec à Montréal
Colette Gervais, Université de Montréal*

Plusieurs écrits caractérisent les stages comme espace de professionnalisation et mettent en évidence des aspects qui l’identifient comme tel. Ainsi, pour Pelpel (1989) les stages constituent un espace temporel, de transition entre formation et profession, un espace générateur de tensions identitaires (Kaddouri, 2008), un espace où le stagiaire est appelé à actualiser ses compétences (Gervais, Correa Molina et Lepage, 2008), une instance de développement professionnel non seulement pour le stagiaire, mais aussi pour les formateurs qui l’accompagnent (Correa Molina, 2011). En étant le premier espace de professionnalisation pour les stagiaires en enseignement (Correa Molina, 2011), les stages constituent le creuset par excellence pour susciter non seulement l’articulation entre les éléments théoriques et pratiques de l’enseignement, mais aussi pour susciter l’émergence d’une identité professionnelle en profitant des tensions que le stagiaire devra affronter au cours de sa formation initiale. En effet, tiraillé entre un projet de formation universitaire et un projet de formation en terrain, en plus de son propre projet, le stagiaire est confronté à la tâche de devoir articuler ces éléments pour arriver à se construire, lui, en tant que professionnel de l’enseignement. Ces tensions, selon Kaddouri (2008), peuvent être formatrices si le stagiaire a accès à un accompagnement de qualité. Appuyés sur nos études (Correa Molina et Gervais, CRSH 2008-2012; Chaubet, FQRSC 2013-2016), nous défendons l’idée que de par l’alternance qu’ils suscitent, les stages promeuvent la mobilisation, la combinaison et l’adaptation de différents savoirs selon la situation et, par conséquent, contribuent au développement des compétences visées chez un enseignant (Chaubet, 2012; Correa Molina et Gervais, 2014). Pour illustrer notre posture, nous prenons appui sur des résultats provenant de nos recherches individuelles et collectives autour du développement professionnel des stagiaires, plus précisément, nous aborderons la composante réflexive de la compétence 11 du référentiel en apportant un regard critique sur la place que la réflexion occupe dans ledit référentiel. Nous partagerons aussi des résultats quant au rôle des formateurs de la triade, superviseur et enseignant associé, autour des tensions qui émergent entre la compétence prescrite et la compétence réelle.

<p>Session A Local LAU - 2415</p>	<p align="center">L’articulation théorie-pratique dans une formation en alternance pour devenir enseignant : Analyse de trois postures</p> <p align="center"><i>France Ouellet, Justine Dion-Routhier et Christine Hamel, Université Laval</i></p> <p>La formation à l’enseignement au Québec préconise un modèle d’alternance entre la théorie et la pratique dans une logique de partenariat université-milieu. Ce modèle est basé sur l’interaction entre trois acteurs soit le stagiaire, l’enseignant associé et le superviseur universitaire. En regard de l’articulation théorie-pratique, il ne suffit pas d’espérer que les étudiants fassent les liens entre ce qu’ils ont fait sur le terrain et ce qu’ils ont appris à l’université pour en arriver à une intégration des différents savoirs (Korthagen, 2001). Ainsi, il y a actuellement une nette tendance à mettre sous tension la théorie et la pratique de manière dialectique, niant ainsi l’articulation nécessaire entre toutes les expériences de formation vécues par le futur enseignant. De fait, l’ensemble des situations vécues par le futur enseignant constitue autant d’occasions d’apprendre et de se développer tout au long de son parcours. Les stages ne sont pas les seuls lieux de capitalisation de l’expérience professionnalisante, d’autres situations peuvent aussi le permettre (Roger, Jorro, & Maubant, 2014). La présente proposition se veut un regard croisé des trois acteurs de la triade à propos de l’articulation théorie-pratique : les rôles de chacun, les relations entre les activités de formation, les enjeux de complémentarité et de spécificité entre les activités de formation à l’enseignement. Dans un premier temps, nous aborderons la construction de cette activité d’intégration de théorie-pratique et ses objectifs à la quatrième année de formation. Les questions explorées sont : 1) Comment trois acteurs vivent-ils l’articulation théorie-pratique du lieu de leur compétence et responsabilité respectives? 2) Quels sont les apprentissages vécus et les défis à relever pour les trois acteurs? 3) Quelles sont les améliorations envisagées pour l’activité à la lumière des regards croisés de trois acteurs?</p>
<p>Session B Local LAU - 2416</p>	<p align="center">L’e-portfolio d’apprentissage : un outil au service d’une articulation théorie-pratique en contexte de stage</p> <p align="center"><i>Matthieu Petit et Catherine Latulippe, Université de Sherbrooke</i></p> <p>Collection de preuves attestant du développement de compétences, le portfolio permet aux stagiaires de mieux se connaître comme personnes apprenantes, de réfléchir sur leur propre performance (Buckley <i>et al.</i>, 2012). Il existe plusieurs types de portfolio (d’apprentissage, d’évaluation, de développement, etc.) et ces modèles reposent sur différentes conceptions : centrées sur la personne formatrice, la personne stagiaire, ou l’apprentissage. En mettant l’accent sur l’apprentissage, on favorise un changement quant à la balance du pouvoir au sein de la relation dyadique (enseignant (e) associé (e) — stagiaire, ou superviseur (e) — stagiaire), ce qui implique souvent une nouvelle posture chez les formateurs et formatrices (Klenowski <i>et al.</i>, 2006). Considéré comme une forme davantage holistique d’apprentissage (Johnsen, 2012), l’e-portfolio d’apprentissage intègre les TIC afin de favoriser la réflexion, la création de sens, et les liens théorie-pratique (Josephsen, 2012). À partir d’une recension d’écrits récents sur le sujet (et selon une démarche d’innovation</p>

pédagogique), cette communication identifiera des pistes de réponse à la question suivante : comme formateurs et formatrices de stagiaires, comment pouvons-nous favoriser l'implantation du e-portfolio d'apprentissage? Des exemples d'utilisation en contexte de stage seront proposés à l'aide de la nouvelle plateforme d'e-portfolio institutionnel de l'Université de Sherbrooke construite à l'aide du logiciel Mahara.

Session B
Local
LAU - 2416

Le portfolio numérique : un dispositif d'accompagnement favorisant une approche intégrative de la formation du stagiaire

Nadia Cody et Nicole Monney, Caroline Boisvert et Roxanne Labrecque, Université du Québec à Chicoutimi

En formation initiale à l'enseignement, des études (Cody, 2013 ; Perrenoud, 2001) démontrent que pour développer des compétences professionnelles de haut niveau, il ne suffit pas de juxtaposer des cours à teneur plus théorique et des activités de formation pratique, pas plus d'ailleurs qu'il ne suffit de structurer la formation sous la forme d'une alternance entre l'université et le milieu scolaire. Leur développement doit résulter à la fois d'une théorie associée à la pratique et d'une pratique découlant d'une théorie. Or, les stagiaires ont de la difficulté à réaliser ces liens; d'emblée, ils accordent plus d'importance aux savoirs expérientiels qu'aux savoirs formels (Martin, 2002). Dans le cadre des stages en milieu scolaire, lieu de premier plan de l'intégration théorie-pratique, les enseignants associés (EA) et les superviseurs universitaires (SU) ont la responsabilité de favoriser cette approche intégrative de la formation du stagiaire (Portelance et al., 2008). Ils travaillent en étroite collaboration, par le biais de la réflexion et du dialogue, s'appuyant les uns sur les autres pour étayer leur contribution respective (Pharand et Boudreault, 2011). Ce partenariat peut parfois être difficile à établir en raison des limites de temps et du manque de connaissances et d'outils qui permettraient aux intervenants d'être au fait des apprentissages réalisés en cours et en stage (L'Hostie et al., 2008-2011; Cody et al., 2011-2013; Gervais, 2008). Une recherche collaborative (Desgagné et al., 2001) a permis de mettre en place un dispositif hybride visant à répondre à ce besoin exprimé par les stagiaires, les EA et les SU en exploitant le portfolio numérique de développement professionnel et en évaluant les retombées, tant sur le plan de la collaboration que de l'accompagnement. Des *focus groups* ont été réalisés auprès des trois catégories d'intervenants. Le verbatim issu de ces rencontres a fait l'objet d'une analyse de contenu et l'ensemble des éléments recensés a été analysé du point de vue des cinq facteurs de Lebrun (1999) qui sous-tendent l'impact d'un dispositif hybride. Les premiers résultats mettent en évidence que le portfolio numérique favorise l'évaluation de certaines compétences professionnelles du référentiel de la profession enseignante (MEQ, 2001) dont la communication et le développement professionnel. Par ailleurs, ils soulignent les tensions qui existent par rapport au rôle de l'EA dans l'accompagnement des travaux universitaires. Quant aux savoirs en jeu, il semblerait que les liens entre les savoirs d'expérience et les savoirs formels se feraient plus facilement si le dispositif était utilisé à la fois dans les cours universitaires et dans le stage. Outre ces premiers résultats préliminaires au terme d'une première année d'expérimentation, la communication mettra en lumière les avantages et les difficultés liés à l'utilisation du portfolio numérique. Il s'agira aussi de démontrer que ce dispositif constitue un moyen d'action permettant aux EA et aux SU de favoriser leur partenariat d'une part, et d'autre part, d'améliorer l'accompagnement des stagiaires.

Une posture de formateur et de formatrice par rapport au double rôle d'accompagnement et d'évaluation

Session C
Local
LAU - 1435

Analyse des postures dans l'accompagnement et l'évaluation par des formateurs de terrain

*Christine Lebel et Louise Bélair, Université du Québec à Trois-Rivières,
et Nathalie Ducharme, Commission scolaire des Samares*

Dans le cadre d'une recherche collaborative (Chevalier et Buckles, 2012) menée depuis 3 ans sur les pratiques de jugement d'évaluation d'enseignants associés, un travail autour de la référentialisation des pratiques d'évaluation de régulation et de certification des enseignants associés s'effectue pour éventuellement créer un réseau d'aide (REÉVES) auprès des enseignants aux prises avec des difficultés dans la formation des stagiaires. Au fil des rencontres, des discussions ont porté sur la manière d'accompagner les stagiaires dans un contexte de régulation, ainsi que les façons différentes de commenter, de juger et de noter chacune des compétences professionnelles à partir de grilles adaptées à la fois au référentiel et à la réalité du terrain. Les 20 participants provenant de 2 commissions scolaires ont ainsi posé un métaregard sur leurs pratiques, accompagné d'autres enseignants associés lors des entretiens de régulation avec des stagiaires, observé des situations et effectué des recherches notamment sur les grilles de stage pertinentes et utiles à leur rôle de formateur et sur l'accompagnement de stagiaires en difficulté. C'est dans cette perspective que l'équipe de recherche et les enseignants ont mutuellement décidé de poursuivre la réflexion à partir des postures de Jorro (2000, 2009). Ainsi, les participants ont travaillé à préciser les gestes d'accompagnement et d'évaluation en les associant aux postures de conseiller, de consultant, de contrôleur et de pisteur-talonneur. Il ressort que toutes ces postures sont utiles et utilisées, mais différemment, suivant entre autres le stage visé dans le programme ou encore le profil du stagiaire accompagné, faisant en sorte que les postures se déclinent sur un continuum qui varie selon ces situations. Des pistes émergent ainsi pour favoriser l'autorégulation du formateur de terrain sur ses gestes de formation, voire d'accompagnement et d'évaluation du stagiaire. Un questionnaire d'autorégulation est en cours d'élaboration et sera expérimenté en septembre. Cette communication élaborée en collaboration avec une formatrice de terrain participante à la recherche présentera les postures telles que nommées et analysés dans les groupes de discussion et observées dans les pratiques.

Pour la professionnalisation de l'accompagnement des enseignantes

et des enseignants en formation initiale à l'enseignement

*Marc Boutet, Université de Sherbrooke, Rémy Villemin, IFMES du canton de Genève
et Runtz-Christan Edmée, Université de Fribourg*

La supervision pédagogique est présente de façon systématique dans les programmes de formation initiale à l'enseignement au Québec depuis vingt ans. C'est en effet en 1994 que les universités québécoises ont été obligées par le Ministère de l'Éducation d'ajouter une année à la durée de ces programmes, d'inclure au moins sept cents heures de stage dans le parcours de formation et de superviser ces stages. L'injonction ministérielle a également forcé les universités à offrir aux enseignants associés une formation pour jouer leur rôle auprès des stagiaires, mais pas aux personnes superviseuses. Comment interpréter ce choix? À nos yeux, cela révèle que le Ministère, sans l'écrire explicitement, comptait sur les enseignants associés pour accompagner les stagiaires dans l'action et sur les personnes superviseuses pour évaluer leurs compétences professionnelles. Ce choix ne peut paraître justifié que si l'on considère les stages, d'une part, comme moment d'acquisition de savoirs pratiques en milieu scolaire et, d'autre part, comme moment de mise en application de propositions théoriques transmises en milieu universitaire, sans se soucier d'établir une tension favorable à l'évolution des pratiques enseignantes entre ces deux fonctions de la formation pratique. Notre équipe s'est constituée autour du constat que nous avons fait, autant à titre d'observateurs scientifiques que d'acteurs responsables au sein de nombreux dispositifs de formation à l'enseignement au Québec et en Suisse au cours des vingt dernières années, du peu d'impact de ces dispositifs sur les pratiques enseignantes effectives. Depuis 2010, à l'occasion d'activités communes de formation et de recherche, nous avons graduellement partagé la conviction que l'exercice professionnel d'un rôle d'accompagnement des pratiques enseignantes est la solution à la nécessaire construction d'une expertise enseignante qui soit à la mesure des grands enjeux socio-éducatifs contemporains. À nos yeux, malgré la reconnaissance officielle des rôles d'enseignant associé (enseignant d'accueil) et de formateur de terrain (superviseur) dans les programmes de formation à l'enseignement, cette solution de l'accompagnement n'a pas encore été véritablement mise à l'épreuve. C'est pourquoi nous militons en faveur d'une redéfinition de la formation initiale à l'enseignement par la professionnalisation de l'accompagnement, qui aura pour corollaire l'allocation de ressources supplémentaires à cette fonction : formation créditée des personnes superviseuses, augmentation des activités de médiation entre cours et stages et du temps consacré au soutien à la réflexion individuelle et collective, maintien d'un dialogue constant entre chercheurs et praticiens, multiplication de démarches de recherche action collaborative et de résolution de problèmes, explicitation et mobilisation de savoirs pratiques. Notre présentation vise à nourrir un débat sur cette question, à la lumière des contextes québécois et suisse romand, en réflexion partagée avec les participantes et participants.

Une posture de formateur et de formatrice par rapport à la triade d'accompagnement et son contexte

<p>Session D Local LAU - 1415</p>	<p align="center">La réflexion sociale chez les stagiaires. Le cas du Québec et Mexique.</p> <p align="center"><i>Flor Lízbeth Arellano Vaca, l'Université de Montréal.</i></p> <p>L'organisation des stages a des particularités spécifiques selon les universités et le pays d'origine. Les acteurs concernés et leurs fonctions peuvent changer. L'objectif de la présente communication est de faire une distinction entre les caractéristiques d'accompagnement pour la réflexion que porte la triade de supervision au Québec et au Mexique. Nous sommes intéressés à communiquer comment les professeurs mexicains guident les stagiaires vers la réflexion sociale en faisant une comparaison avec le processus de réflexion chez les futurs enseignants au Québec. Le contexte de formation dans les universités du Mexique a la particularité de développer un programme de service social qui contribue aux besoins du pays. Tous les étudiants universitaires de tous les domaines professionnels font un projet sous forme de stage et celui-ci a une durée de 480 heures minimum. La mise en place du projet demande aux stagiaires de réfléchir sur l'engagement social et professionnel, c'est-à-dire leur service à la société (Díaz-Barriga 2014; Ruiz, 2014; Yurén, 2013). Quant à la formation des enseignants au Québec, le rôle du superviseur de stages suscite la réflexion chez les stagiaires pour analyser leur expérience et guider la prise de conscience sur la mobilisation de leurs savoirs. Ce processus réflexif donne la possibilité aux futurs enseignants de devenir professionnels autonomes sur leur tâche éducative et en même temps de montrer de quoi ils sont capables de faire (Correa Molina, 2011; Chaubet, Correa Molina & Gervais, 2013). Il est important de connaître les rôles que les acteurs de la triade pédagogique prennent dans les différents contextes. Il s'agit d'un enrichissement du processus que mènent les professeurs pour guider la réflexion sociale chez les stagiaires.</p>
<p>Session D Local LAU - 1415</p>	<p align="center">Spécialiste en arts, titulaire de classe et superviseure quelle belle triade</p> <p align="center"><i>Manon Coté, Université du Québec à Trois-Rivières</i></p> <p>En considérant la communauté de pratique existante, comment le stagiaire en enseignement des arts se situe-t-il dans ce contexte scolaire d'enseignement au primaire? La quête d'identité chez l'enseignant artiste ou l'artiste enseignant et les tensions liées à la culture pédagogique et managériale du milieu scolaire primaire suscitent beaucoup de questionnement chez le stagiaire. Plusieurs écrits ont été faits sur la quête identitaire enseignant artiste ou artiste enseignant, mais ils concernent principalement l'enseignement secondaire et universitaire. (Zwirn, 2002) Comment la participation à un 1er stage de prise en charge influence-t-elle la quête identitaire du futur spécialiste en enseignement des arts? Comment les étudiants en stage 2 peuvent-ils être séduits par cette profession plutôt qu'une autre? Comment arrivent — ils à s'identifier à leur rôle d'enseignant tout en ne perdant pas leur identité d'artiste? Leur brève expérience dans leur posture d'enseignant spécialiste peut-elle servir de prémisse à la définition de la quête de leur identité comme enseignant spécialiste du domaine des arts? Ma pratique professionnelle dans le domaine de l'enseignement des arts au primaire, au secondaire et</p>

à l'université m'a permis d'observer les enjeux de chacune des postures. Ce parcours professionnel m'a donné l'occasion d'observer sous différents angles, les paliers du monde de l'éducation, mais c'est dans mon rôle de superviseure que j'ai réalisé à quel point les stagiaires avaient besoin d'être accompagnés pour mieux saisir toutes les avenues du futur enseignant. L'école demeure un milieu éducatif, riche en interaction, créatif par les différentes cultures. La triade praticien, stagiaire et superviseur peut-elle mettre en relation les savoir-faire de chacun afin de mettre en valeur leur expertise? Résultats à venir. Nous privilégions l'étude de cas comme méthode de recherche. Les entrevues semi-dirigées se feront en cours d'année et les résultats seront diffusés ultérieurement, mais déjà nous pouvons présumer de certains résultats.

Bloc de communications 2 (14 h à 15 h 15) – Jeudi 5 novembre

Une posture de formateur et de formatrice par rapport à l'articulation théorie-pratique

Session A
Local
LAU - 2415

L'apprentissage expérientiel au cœur du BEÉPS

*Valérie Michaud, Jocelyn Gagnon, Denis Martel, Benoît Tremblay
et Luc Nadeau, Université Laval*

Le Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé (BEÉPS) de l'Université Laval est un programme dit « intégré » qui privilégie une formation où l'acte d'enseigner est considéré comme un tout reposant sur l'exercice d'un ensemble de compétences interdépendantes les unes des autres. Selon cette perspective, la formation doit être le plus possible décloisonnée pour se rapprocher de façon tangible de la pratique professionnelle. Cette vision intégrée de l'enseignement se traduit dans le BEÉPS par des cours dans lesquels les tâches de planification, de pilotage d'activités d'apprentissage, de gestion de classe et d'évaluation sont travaillées de façon concomitante. Ainsi, ces compétences ne font pas l'objet de cours spécialisés différents, elles sont plutôt réunies et réparties sur l'ensemble du programme, de façon progressive selon le niveau des apprentissages visés et selon des contextes de plus en plus exigeants. Le développement des compétences dans un programme intégré nécessite de repenser la formation de façon à permettre aux étudiant(e)s de vivre le plus souvent possible des mises en situation où ils (elles) sont confrontés à des problèmes réels de la pratique professionnelle. Le modèle de l'apprentissage expérientiel, qui comporte trois phases de formation inspirées des travaux de St-Arnaud (1992) (phase préparatoire – phase d'insertion – phase d'intégration), constitue le cadre conceptuel de la formation au sein du BEÉPS. Ce modèle concerne aussi bien le BEÉPS dans son ensemble que les cours considérés individuellement. Le modèle de l'apprentissage expérientiel prévaut donc à l'intérieur même des cours du BEÉPS où les professeur(e)s et chargé(e)s de cours sont invité(e)s : à mettre au cœur des dispositifs d'apprentissage de leur enseignement une ou des situations réelles ou simulées de la pratique professionnelle (phase d'insertion); à mettre au point des activités préparatoires qui permettent aux étudiant(e)s d'aborder ces problématiques concrètes le mieux outillé possible de manière à envisager des hypothèses d'action valables compte tenu de l'état de leurs savoirs; à offrir des activités

d'intégration dans lesquelles les étudiant(e) s ont l'occasion de revenir sur les expériences vécues, de mettre au clair leurs nouveaux savoirs et de formuler de nouvelles interrogations qui alimenteront leurs prochaines démarches expérientielles. Le modèle d'apprentissage expérientiel est privilégié à divers degrés dans près de la moitié des cours du BEÉPS. L'objectif de la présentation est de décrire plus spécifiquement des dispositifs de formation et des activités d'apprentissage mis en place au sein du BEÉPS qui permettent aux étudiant(e) s de s'engager dans des cycles complets d'apprentissage expérientiel au profit du développement de leurs compétences professionnelles en enseignement.

Session A
Local
LAU - 2415

Explicitation d'une activité d'apprentissage sur l'analyse de l'efficacité de son enseignement des stagiaires du Baccalauréat en Intervention sportive de l'Université Laval

Andrea J. Woodburn et Marie-Hélène Audet, Université Laval

Dans le cadre de leur premier stage en coaching sportif, les stagiaires du Baccalauréat en Intervention sportive (BIS) de l'Université Laval complètent une activité d'apprentissage formative et obligatoire d'analyse de leur enseignement. Les objectifs de cette activité sont la régulation de son intervention par la mobilisation de cadres théoriques, provenant des cours effectués, sur l'efficacité en intervention sportive ainsi que le développement de sa compétence de communication orale en public. Cette activité se déroule en trois temps. Premièrement, le stagiaire se filme en milieu de stage alors qu'il enseigne un éducatif spécifique à son sport à de jeunes athlètes. La capture vidéo doit être effectuée de deux prises de vue soit d'une caméra GoPro fixée sur la poitrine du stagiaire et d'une caméra externe fixée sur trépied ou maniée par un assistant. L'utilisation de la GoPro permet de voir précisément la perspective du stagiaire, et capte les échanges verbaux entre le stagiaire et les athlètes. La caméra externe permet un regard plus large sur l'organisation du groupe et le déroulement général de l'éducatif. Dans un deuxième temps, le stagiaire effectue une analyse de l'efficacité de son intervention à la lumière des cadres théoriques présentés lors des cours préalables et en s'appuyant par des extraits vidéos et des données provenant des séquences filmées. Finalement, le stagiaire prépare un soutien visuel avec des extraits vidéo intégrés témoignant des principales conclusions de son analyse afin de les présenter à son mentor et l'une des responsables de stage lors d'une communication orale filmée. La présentation, d'une durée de 20 minutes, est suivie par une période de questions et discussion d'une durée de 25 minutes. Les auteurs, également responsables des stages du BIS, aborderont lors de leur présentation de cette activité d'apprentissage les aspects suivants :

- Les cadres théoriques inspirant et informant l'activité d'apprentissage
- Le contexte influençant l'activité d'apprentissage et son déroulement
- Les avantages et les inconvénients vécus par les stagiaires et par les responsables de stage
- L'évolution de cette activité d'apprentissage dans les dernières années et la mesure de son efficacité

Une posture de formateur et de formatrice par rapport au double rôle d'accompagnement et d'évaluation

Session B
Local
LAU - 2416

Analyse de l'activité de supervision des stagiaires à la formation technique au collégial

Sébastien Paradis, Cégep de Sainte-Foy Chercheur PAREA

Tous les programmes techniques de niveau collégial comportent au moins un stage en cours de formation. La supervision de stagiaire occupe donc une part importante de l'activité professionnelle des enseignants du collégial qui œuvrent dans ces programmes, pouvant même représenter jusqu'à 80 % de la tâche des enseignants dans certaines disciplines. La supervision de stagiaires présente des défis particuliers qui la distinguent de l'enseignement en classe ou en atelier, notamment en ce qui a trait à l'évaluation, aux rapports avec l'organisme qui reçoit le stagiaire et à l'accompagnement affectif des stagiaires. Malgré son importance et ses défis spécifiques, aucun programme de formation à l'enseignement collégial au Québec ne semble accorder une grande place à cette pratique. Globalement, plusieurs auteurs constatent que l'activité de supervision de stage constitue une dimension peu étudiée de la pratique enseignante (Cuenca, 2010; Portelance, Gervais, Lessard, & Beaulieu, 2008). Par ailleurs, nombreux sont ceux qui, à la lumière des connaissances existantes, croient que cette activité pourrait être mieux soutenue par de la formation et que cette formation gagnerait à s'appuyer sur une meilleure connaissance scientifique de cette activité pédagogique particulière (Korthagen, Loughran, & Lunenberg, 2005; Smith, 2005). Afin de décrire et d'analyser l'activité de supervision de stagiaires par des enseignantes et d'enseignants de la formation technique au collégial et d'identifier des pistes d'intervention visant à mieux soutenir cette activité, notamment au regard de la formation initiale et du développement professionnel des enseignants-superviseurs, nous avons mené un projet de recherche auprès de sept participants issus d'autant de programmes de formation technique dans un cégep de la région de Québec. Pour ce faire, nous avons filmé une rencontre de supervision avec chacun des participants. Des entrevues d'environ une heure ont été tenues avant et après chaque séance filmée afin de recueillir les éléments nécessaires à l'analyse de l'activité de supervision selon une approche théorique inspirée du cadre sémiologique du cours d'action (Theureau, 2004). Cette analyse a permis de produire un portrait de la supervision qui montre que cette activité déborde largement du cadre de la relation pédagogique traditionnelle, en intégrant notamment des aspects relatifs aux rapports avec le milieu, aux distinctions entre la formation académique et le milieu du travail et surtout à l'ambivalence des superviseurs face au double rôle de formateur-évaluateur. À l'occasion d'une rencontre de validation des résultats, les participants ont conclu que ce portrait présente des balises fécondes pour l'élaboration d'une formation initiale qui prépare à la supervision de stagiaires. D'autres aspects de la pratique de supervision, telle l'appropriation d'une vision collective commune et des attentes relatives à chacun des stages, seraient mieux soutenus par une forme de mentorat.

L'évaluation en cours de stage et les stratégies d'accompagnement des formateurs selon trois profils de stagiaires : une étude multicas

Monique L'hostie, Université du Québec à Chicoutimi

Les résultats présentés dans le cadre de la communication sont issus d'une étude multicas (Merriam, 1988, 2002; Stake, 1995). Chaque cas correspond à une situation vécue en stage et constitue un « observatoire », au sens où l'entend Hamel (1997), dont la richesse permet de construire une compréhension en profondeur de l'objet d'étude. L'étude multicas accentue la valeur et la portée des résultats. Deux sources sont à l'origine des situations répertoriées constituant le corpus des cas. Il s'agit, d'une part, de situations observées en milieu scolaire depuis une vingtaine d'années, à partir d'une posture et d'un rôle de superviseur universitaire de stages au secondaire. Il s'agit en outre de situations difficiles rencontrées en contexte de stage telles que rapportées par des enseignants associés. Ces situations ont été analysées en groupe de codéveloppement professionnel accompagné dans le cadre d'une recherche-action-formation à laquelle ont participé plus d'une centaine d'enseignants associés. Le groupe de codéveloppement professionnel, tel que nous le concevons, est une adaptation pour les enseignants du modèle créé par Payette et Champagne en 1997 pour des gestionnaires en vue de l'amélioration de leurs pratiques professionnelles (L'Hostie et col., 2008, 2011, 2013). Huit groupes d'enseignants associés, chacun étant accompagné par un chercheur universitaire, se sont réunis en tout à 42 reprises. Chaque rencontre a permis de cerner l'essentiel d'une situation problématique décrite par l'un ou l'autre des enseignants participants, de l'analyser collectivement en profondeur et d'en dégager un sens ainsi que des balises utiles pour l'action. Les résultats générés suite à l'analyse progressive et transversale de tous ces cas ont permis de dégager différents ensembles de stratégies déployées en cours de stage par les formateurs afin de composer avec les défis que représente une situation difficile généralement liée à trois profils types de stagiaire : l'anxieux, le relax et le plus-que-parfait. La communication sera l'occasion de caractériser ces profils, de préciser les problèmes qui se rattachent le plus souvent à chacun d'eux et de présenter les principales stratégies auxquelles les formateurs ont recours avec l'intention de soutenir le stagiaire, de prévenir des problèmes anticipés ou de tenter d'y remédier. L'issue incertaine de ces stratégies sera aussi discutée en relation avec les enjeux que soulève l'évaluation en cours de stage, aussi bien pendant toute la durée du stage qu'au terme de celui-ci.

Une posture de formateur et de formatrice par rapport à la triade d'accompagnement et son contexte	
Session C Local LAU - 1435	<p style="text-align: center;">Soutien pédagogique à la formation continue des formateurs de stagiaires au Québec</p> <p style="text-align: center;"><i>Liliane Portelance, Université du Québec à Trois-Rivières, Nadia Cody, Université du Québec à Chicoutimi et Chantal Desrosiers, Université du Québec à Rimouski</i></p> <p>En 1994, le ministère de l'Éducation du Québec a confié aux universités la responsabilité de la formation des enseignants associés. Au cours des décennies suivantes, les universités ont préparé et offert des activités de formation aux enseignants associés et à ceux qui souhaitent le devenir. Dans le but d'harmoniser la formation offerte au Québec, le Ministère et les universités ont confié à un Groupe de travail le mandat de conceptualiser un cadre de référence pour la formation des enseignants associés. Une large participation des acteurs concernés par la formation des stagiaires a donné lieu en 2008 à l'énoncé des orientations de la formation des formateurs du stagiaire ainsi que des compétences attendues de ces personnes. Le Ministère a ensuite soutenu financièrement un ambitieux projet dont l'un des objectifs était la production de dispositifs de formation comprenant des capsules vidéos, tournées en contexte naturel de stage sans directive au stagiaire, à l'enseignant associé et au superviseur qui y participaient, ainsi que des fiches d'accompagnement. À la suite d'une identification des besoins de formation, une démarche rigoureuse de recherche-développement (Loiselle et Harvey, 2007) inscrite dans une approche collaborative a permis la conception, l'expérimentation et la régulation des dispositifs produits. De nombreux groupes de formateurs d'enseignants associés et d'enseignants associés ont participé à la collecte des données. L'analyse s'appuie sur les travaux de Shulman et Shulman (2004) et de Tricot et Tricot (2000). La recherche a été réalisée avec la coopération des neuf universités francophones qui offrent la formation à l'enseignement, de dizaines de commissions scolaires réparties sur le territoire québécois et, en particulier, des membres du comité interuniversitaire d'actualisation du Cadre de référence de la formation des formateurs de stagiaires (CIACRE).</p>
Session C Local LAU - 1435	<p style="text-align: center;">La méthode des cas au service du développement professionnel d'un groupe de superviseur-e-s</p> <p style="text-align: center;"><i>Alain Fortier et Serge Desgagné, Université Laval</i></p> <p>Dans le cadre de l'organisation des stages du programme de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, à la faculté d'éducation de l'Université Laval, quatre journées par année sont réservées à la coordination du travail des personnes superviseuses. C'est dans le cadre de ces rencontres de groupe, en lien avec la supervision du stage III, dit de gestion participative de la classe, que nous pratiquons la méthode des cas. Comme le souligne Mucchielli (1968), « dans son principe, elle consiste à faire étudier par un groupe [...] des situations-problèmes concrètes [...] et de provoquer [...] une prise de conscience exacte et ajustée de la situation, puis une conceptualisation "expérientielle", enfin une recherche de solutions efficaces » (p. 10). Dans cette pratique</p>

de la méthode des cas, c'est donc l'angle de la personne superviseure qui est ici privilégiée, sa manière de concevoir et d'exercer son rôle à l'intérieur de la triade (stagiaire, enseignant-e associé-e, superviseur-e). Dans cette communication, nous témoignerons des conditions pédagogiques mises en place pour utiliser la méthode et pour faire du traitement des cas une occasion de développement professionnel chez les personnes superviseures. Nous montrerons aussi, par quelques exemples, que le langage de l'« expérience », à travers le traitement des cas, permet d'entrer dans les enjeux fins et contextualisés du travail de supervision. Nous évoquerons, enfin, dans un regard prospectif, quelques limites à dépasser dans notre utilisation de la méthode.

Bloc de communications 3 (9 h 30 à 10 h 45) - Vendredi 6 novembre

Une posture de formateur et de formatrice par rapport à l'articulation théorie-pratique

Session A
Local
LAU - 2415

L'articulation théorie-pratique entre les cours de gestion de classe et le stage III en enseignement au secondaire

Josée-Anne Gouin et Christine Hamel, Université Laval

Dans les deux dernières décennies, la formation pratique semble s'être imposée comme un incontournable pour assurer le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants québécois du primaire et du secondaire dans une perspective professionnalisante. Ainsi, la pertinence de la formation en alternance a été mise de l'avant afin de mieux préparer les futurs enseignants pour leur insertion professionnelle dans le métier (Korthagen et Vasalos, 2005; Mukamurera, 2005; Perpel, 2002). Une réforme de la formation des maîtres a ainsi eu lieu dans les années 90 afin d'augmenter à 700 heures la formation pratique des futurs enseignants dans les programmes universitaires.

Près de 15 ans après l'implantation de ce référentiel, comment favorisons-nous l'articulation théorie-pratique dans les cours de gestion de classe et quelles en sont les retombées à l'intérieur du stage III? En tant que chargées de cours aux stages, nous nous sommes intéressées à notre rôle auprès des stagiaires et à la position privilégiée que nous avons dans l'articulation théorie-pratique auprès d'eux. Dans le cadre des cours de Gestion de classe I et II, nous présenterons le forum électronique à partir duquel les étudiants élaborent leur modèle de gestion de classe lors de la cinquième session et l'exploitation qu'ils en font après qu'ils aient vécu le stage III à la sixième session. Nous suivrons le cheminement de trois étudiants qui dans un processus de professionnalisation réinvestissent leurs apprentissages dans ce forum, mais également dans leur pratique. À l'aide d'un schéma, nous présenterons comment l'apport des autres cours viennent également nourrir ce forum.

Articuler théorie et pratique dans un cours universitaire : l'analyse de cas d'élèves construits de leur point de vue

Annie Malo et Judith Cantin, Université de Montréal

La formation en enseignement au Québec (MEQ, 1995, 2001) s'appuie sur une logique d'alternance (Vanhulle, Merhan et Ronveaux, 2007), entre temps à l'université et en situation de travail. Or, si les stages ont fait l'objet de nombreuses recherches dans ce domaine, on peut se demander dans quelle mesure un cours dit « théorique » peut soutenir l'articulation entre « la théorie » et « la pratique » et contribuer au développement de compétences chez les étudiants (Legendre, 1998; Portelance et Legendre, 2001). Cette communication sera l'occasion de porter un regard réflexif sur les méthodes pédagogiques retenues dans un cours de la formation à l'enseignement au secondaire, et plus particulièrement celle de l'analyse de cas d'élèves. Nous caractériserons d'abord les « cas » d'élèves construits à partir d'une recherche précédemment menée auprès d'eux (Malo, 2014). En effet, il ne s'agit pas de cas clinique, tel qu'entendu notamment en psychologie, non plus de cas de pratique enseignante qui présente un problème rencontré par le praticien, tel qu'on le voit traditionnellement dans la méthode des cas (Desgagné, 2005; Desgagné, Larouche, Pepin, Dumoulin et Audet, 2013; Mucchielli, 1968). Ainsi, la question se pose : de quels types de cas s'agit-il? Quelle est la relation entre la singularité des cas construits et un « universel » à qualifier (Savoie-Zajc, 2013)? Nous caractériserons également la démarche d'analyse de cas que nous avons développée afin de soutenir les étudiants dans l'atteinte des objectifs pédagogiques visés dans le cours. Ainsi, la deuxième question que nous soulevons dans cette présentation est : qu'est-ce qu'une analyse de cas? Ce faisant, nous tenterons de cerner les « signes » auxquels les étudiants sont exposés dans une situation de classe et dans un cas : quels sont ceux qu'ils peuvent repérer dans les situations de classe et dans les propos des élèves retrouvés dans les cas? Comment interpréter ces signes? Sur quelle base? Finalement, nous documenterons les traces d'apprentissages perçus ainsi que les obstacles rencontrés dans la tentative de soutenir l'articulation entre les savoirs théoriques et les pratiques des étudiants. Par exemple, comment composer avec l'obstacle des préjugés et le piège des jugements rapides lors de l'analyse de cas? Comment prendre soin autant du processus de construction de la « situation problématique » que de celle de sa « résolution », tel que nous l'y conduit la théorie de l'agir professionnel de Schön (1983)? En conclusion, nous souhaitons discuter des retombées de ce processus sur le plan de la formation professionnelle, c'est-à-dire de la maîtrise « à l'intervention pédagogique » (MEQ, 1994).

La démarche de planification comme outil de formation dans un cours de didactique des mathématiques

Izabella Oliveira, Université Laval

et Lily Bacon, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Dans le contexte actuel au Québec, la formation des enseignants est organisée autour des 12 compétences professionnelles (MEQ, 2001). Parmi les différentes compétences que les futurs enseignants devront développer, une est principalement liée à l'acte d'enseigner qui s'appelle « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre [...] » (p. 59). Derrière un libellé relativement simple se cache une tâche particulièrement complexe du point de vue conceptuel. La compétence à concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre demande au futur enseignant la maîtrise d'un ensemble important d'aspects. Entre autres, il doit être en mesure de « sélectionner et interpréter les savoirs disciplinaires en ce qui concerne les finalités, les compétences, ainsi que les éléments de contenus du programme de formation ». Sa planification doit aussi tenir compte de « [...] la logique des contenus et de la progression des apprentissages ». Pour que cette logique puisse être respectée, il devra considérer « [...] les préalables, les représentations [...] des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement — apprentissage », « anticiper les obstacles à l'apprentissage des contenus à faire apprendre » et « choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences visées [...] ». (MEQ, 2001, p. 79-83). Dans l'enseignement des mathématiques, la mobilisation de toutes les composantes de cette compétence, considérant différents contenus à faire apprendre, demande des connaissances didactiques et mathématiques substantielles. Comme souligne Mayen (2012) c'est précisément le rôle de la formation d'outiller les professionnels à « s'approprier les situations pour pouvoir agir avec elles en découvrant les moyens de percevoir et d'agir en une sorte de meilleure connaissance de cause et un peu plus d'efficacité lorsque c'est nécessaire » (p. 60-61). Ainsi, cette présentation contribuera, d'une certaine manière, au premier axe de l'appel de proposition « articulation théorie-pratique » par l'explicitation d'une réflexion sur nos choix de formatrice dans le cadre de deux cours de didactique des mathématiques donnés à de futures enseignantes du primaire, un à l'Université Laval et l'autre à l'UQAT. Cette réflexion est le prétexte pour rendre compte de la place de la formation professionnelle dans les cours de didactique des mathématiques. Plus précisément, nous voulons aborder de quelles manières nous prenons en compte la dimension professionnalisante de la formation en explicitant comment nous opérons les coordinations nécessaires par le développement concomitant de connaissances mathématiques, didactiques, curriculaires ainsi que de compétences professionnelles présentes dans l'acte de planifier.

Explorer la robotique du cours de didactique des sciences et technologie à la classe : un nouvel espace de réflexion et d'action pour la formation initiale des enseignants

Sandrine Turcotte, Université du Québec en Outaouais

Les défis de la société du 21^e siècle exigent une culture générale et une relève scientifiques accrues. L'amélioration de la qualité de l'éducation aux sciences est donc cruciale (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2013). Actuellement, la formation des maîtres en didactique des sciences et technologies côtoie une pratique marginale dans les classes du Québec (Bêty, 2010; Conseil de la science et de la technologie, [CST], 2004; Couture, 2002; MEQ, 2001; MELS, 2006; Turcotte, 2008). Il apparaît donc important de regarder de plus près à la fois la formation initiale des maîtres et les pratiques pédagogiques des écoles. Pour ce faire, nous avons créé un nouvel espace de réflexion et d'action dans le cadre de la formation initiale de l'UQO afin de mieux articuler les liens théorie-pratique quant à l'enseignement des sciences et des technologies dans la classe. Ainsi, depuis 2014, dans le cadre du cours de didactique des sciences et technologie, offert conjointement aux étudiants du BEPEP et du BEAS du Campus Saint-Jérôme, les étudiants ont été invités à concevoir une situation d'apprentissage en sciences et technologie qui exploite la robotique, puis d'aller la piloter dans des classes intéressées à les recevoir. Ce faisant, les étudiants participants ont dû concilier les compétences universitaires et professionnelles dans un contexte novateur dénué du stress habituellement lié au stage. Ici, la robotique sert de prétexte pour amener les élèves à développer leurs compétences et stratégies en résolution de problèmes scientifiques et technologiques, et provoque des échanges d'expertises entre les étudiants et les enseignants qui les accueillent. De plus en plus populaire et présente dans les écoles, nous croyons que des apprentissages importants sont liés à la robotique, mais peu d'ouvrages les documentent précisément jusqu'ici. De plus, les liens entre la robotique et le programme de sciences et technologie semblent encore peu exploités alors qu'ils s'inscrivent tout à fait dans les grandes orientations des Next Generation Science Standards (NGSS) américains (AAAS, 2009 ; NRC, 2012) qui mettent de l'avant les pratiques scientifiques et le « tinkering » qui sont directement liés à la culture et aux pratiques de référence, c'est-à-dire, ce que les scientifiques eux-mêmes entendent par faire des sciences (Martinand, 1981). Nous souhaitons donc étudier comment des élèves du primaire, qui font de la robotique en classe, développent leur capacité à réaliser des investigations scientifiques et technologies telle que visée par le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001). Dans ce contexte singulier, nous avançons que les apprentissages sont nombreux et différents selon les acteurs : étudiants, élèves et enseignants. Notre présentation visera ici à mettre en évidence les apprentissages réalisés par les étudiants participants (n=4) de l'an 1 de ce projet de recherche quant à leur mise en pratique des savoirs issus de la didactique des sciences et technologie et à réfléchir au potentiel de cette approche pour aider les étudiants à davantage réinvestir leurs savoirs théoriques lorsqu'ils se retrouvent en contexte pratique. Nous pourrions aussi échanger sur les difficultés rencontrées dans les milieux et les solutions imaginées pour faciliter la poursuite de ce projet pour les prochaines cohortes d'étudiants de l'UQO.

Le modèle d'alternance intégrative à l'épreuve du temps au baccalauréat en enseignement professionnel

Chantal Beaucher et Claudia Gagnon, Université de Sherbrooke

En 2003, l'équipe du baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) de l'Université de Sherbrooke a mis en place un nouveau programme de formation des maîtres afin de répondre aux exigences ministérielles, faisant ainsi passer de 30 à 120 le nombre de crédits requis et menant à l'obtention du brevet. Au cœur de ce programme, trois blocs de cours de sept crédits chacun sont dédiés au développement des compétences liées à l'acte d'enseigner (MEQ, 2001). Ces activités sont constituées de cinq crédits de cours en alternance intégrative avec deux crédits de stage se déroulant sur une session universitaire. La démarche d'alternance est exposée aux étudiants avant même leur arrivée à cette phase du programme, afin qu'ils saisissent bien comment est pensée l'articulation entre les cours et les stages. Cette forme d'alternance prend tout son sens dans une visée de professionnalisation, certes, mais elle prend également une dimension particulière chez les étudiants en enseignement professionnel. En effet, la presque totalité de ces étudiants adultes sont déjà enseignants. Ce sont des personnes de métiers, recrutées pour leur compétence par les centres de formation professionnelle afin de former la prochaine génération de travailleurs. Au baccalauréat, ils sont donc formés à l'exercice d'un métier qu'ils exercent déjà au quotidien (Balleux, 2006). Le développement des compétences en enseignement prend donc des allures d'urgence alors qu'ils font leurs premiers pas dans l'univers de l'éducation et qu'ils amorcent conséquemment, leurs études universitaires à temps partiel. Cette communication propose, douze ans après les premiers essais de l'alternance intégrative au BEP, un regard dans deux directions; un regard à la fois rétrospectif pour mesurer l'écart entre ce qu'il y avait sur la planche à dessin et ce qui s'est matérialisé, et prospectif afin de questionner ce qui est de l'ordre du plausible et de l'idéalisé au regard de cette articulation intégrative de la théorie et de la pratique. Les rôles et relations entre les membres de la triade (titulaire, enseignant-associé, superviseur), les points de rencontre entre la théorie et la pratique, la perception des étudiants seront notamment abordés. Nous prendrons appui sur des données issues de la démarche d'évaluation périodique institutionnelle dans laquelle le programme est engagé, mais également sur les observations et constats de l'équipe.

Des stages étalés en blocs en vue de favoriser une meilleure articulation théorie-pratique

dans un contexte d'alternance

Mylène Leroux, Université du Québec en Outaouais

Une des principales critiques émises à l'égard de nos programmes de formation à l'UQO lors des enquêtes internes d'évaluation menées auprès des étudiants et des formateurs (2007 et 2012) concerne l'articulation complexe de la théorie et de la pratique. Il est aussi à noter qu'il s'agit d'un des principaux défis vécus par les enseignants débutants au moment de leur insertion dans la profession, car il semble qu'ils aient de la difficulté à transférer les apprentissages réalisés en formation initiale dans la pratique (Vallerand, 2008). Considérant cet aspect, ainsi que l'évaluation des programmes faite par le CAPFE en 2011, le département des sciences de l'éducation a procédé à la révision de ses programmes après avoir enclenché une démarche pour déterminer les profils de sortie de ses étudiants et ses finalités éducatives. Parmi les six finalités formulées, au moins quatre sont entre autres ancrées dans l'intégration harmonieuse de la théorie et de la pratique. Une des propositions de changement a été de revoir les modalités des stages afin de créer un meilleur dialogue entre les deux milieux de formation impliqués dans la formation en alternance (Maubant, 2007). L'intention était notamment de s'éloigner d'une alternance « juxtapositive », où les deux milieux d'apprentissage sont plutôt indépendants, pour aller vers une alternance plus « associative », où une place est accordée à la contribution des deux milieux, mais sans véritable consensus eu égard aux objectifs et contenus, voire « intégrative », où il y a une réelle interdépendance entre les milieux (Vanhulle, Merhan et Ronveaux, 2007). Pour ce faire, une formule de stages étalés en blocs (Gervais et Desrosiers, 2005) avec des séminaires et cours concomitants a été retenue pour les stages II et III. Plus concrètement, après quelques cours en début de trimestre, les stagiaires effectueront une semaine d'observation dans leur milieu de stage avant de revenir à l'université pour préparer leur stage dans le cadre de leurs cours. Ils iront ensuite réaliser un bloc de plusieurs semaines intensives dans leur milieu de stage puis reviendront enfin à l'université pour quelques semaines avant la fin du trimestre, afin de faire le bilan des apprentissages réalisés et des enjeux reliés à l'articulation théorie-pratique. Ces formules de stages seront mises à l'essai au cours des prochaines années et prendront notamment appui sur une approche-programme visant à amener les divers formateurs à travailler en concertation et à réduire ainsi les tensions de divers ordres (complémentarité des rôles des formateurs et des lieux de formation, articulation théorie-pratique, tensions identitaires vécues par les stagiaires, etc.).

Une posture de formateur et de formatrice par rapport à l'articulation théorie-pratique

Session C
Local
LAU - 1435

Typologie des postures d'accompagnement par les formateurs de terrain

Marc Boutet, Université de Sherbrooke, Geneviève Émond, Université du Québec à Montréal, Pierre Boudreau, Université d'Ottawa, Dominique Banville, Université George Mason – Fairfax Virginie USA, Yves Devilliers, Haute-École Léonard de Vinci – Bruxelles, Jean-Philippe Dupont, Haute-École Léonard de Vinci-Bruxelles, Benoît Lenzen, IUFE de l'Université de Genève, Claire Mieusset, Université de Champagne Ardenne Reims, et François Vanderclayen, Université de Sherbrooke

Notre présentation s'inscrit dans le cadre des travaux d'une équipe internationale de recherche qui travaille depuis juin 2014, sous la direction du professeur Pierre Boudreau de l'Université d'Ottawa, sur le développement d'un programme de formation à l'accompagnement pour les enseignants associés en éducation physique et à la santé. Même si des programmes de formation des enseignants associés existent déjà, notamment au Québec, l'impact de ces programmes sur leurs pratiques d'accompagnement demeure peu documenté. « Comment peut-on former des enseignants professionnels avec des formateurs qui restent des amateurs? » (Pelpel, 2002, p.191). Cette question volontairement provocatrice a le mérite d'interpeler. De nombreux auteurs (Altet et al., 2002; Boutet et Pharand, 2008; Carlier, 2009; Desbiens et al., 2009; Molina et Gervais, 2008; Portelance et al., 2011; Raymond et Lenoir, 1998) soulignent le manque de recherches sur les formations à l'accompagnement des stagiaires. Notre équipe de recherche, vise à développer et à mettre en place, en partenariat avec les enseignants associés eux-mêmes, une formation qui les soutiendrait dans leur travail quotidien auprès de leurs stagiaires et ce, dans différents contextes. À cette fin, nous avons d'abord recueilli leurs besoins au regard de l'exercice de leur rôle à l'aide d'un questionnaire auto-rapporté à grande échelle, complété en ligne par des enseignants associés des divers pays participants. Puis, avec un groupe restreint d'enseignants associés, nous co-élaborerons, co-expérimenterons et co-évaluerons un dispositif de formation, en utilisant une méthodologie de recherche-action participative (Chevalier et Buckles, 2009). Un des instruments que nous avons élaboré afin de soutenir ce processus de co-construction dans des contextes très variés est une typologie des postures d'accompagnement par les formateurs de terrain (cette appellation réfère autant aux enseignants associés qu'aux superviseurs). Après l'avoir présentée, nous discuterons du degré d'atteinte des objectifs que nous poursuivons avec cet instrument, à savoir :

- situer les divers contextes de recherche les uns par rapport aux autres, du point de vue des choix faits relativement à l'accompagnement des stagiaires;
- structurer une partie de la grille d'analyse des réponses aux questionnaires auto-rapportés;
- soutenir la démarche de recherche-action participative, en clarifiant les diverses conceptions;
- faire réfléchir chaque participante et participant à la formation sur sa posture d'accompagnement

Quel rôle les superviseurs de stage peuvent-ils réellement jouer pour la liaison cours-stages en formation initiale à l'enseignement?

*Monique Dufresne, Marc Boutet, Manon Arseneault
et Denis Longtin, Université de Sherbrooke*

Notre présentation s'appuiera sur notre recherche doctorale, qui a exploré la théorie d'action de superviseurs de stage en formation initiale à l'enseignement au préscolaire et primaire. Nous utiliserons une partie des résultats que nous avons obtenus pour nous prononcer sur la posture des superviseurs par rapport à l'articulation théorie-pratique, nous situant ainsi dans l'axe 1 de ce colloque. Le contexte : En formation initiale à l'enseignement, la supervision pédagogique est un acte déterminant, qui accompagne l'apprentissage de la pratique. Dans le courant actuel de professionnalisation de l'enseignement, les superviseurs de stagiaires sont invités à former des praticiens réflexifs. À cette fin, ils doivent eux-mêmes être des praticiens réflexifs (Bates, Ramirez Dritis, 2009), capables de décrire leur théorie professée (ce qu'ils disent qu'ils font), et leur perception de l'écart entre leur théorie professée et leur théorie pratiquée (ce qu'ils font réellement). La problématique : Selon Schön, (1983), le professionnel réflexif est celui qui sait dialoguer avec les situations de sa pratique. Ce dialogue est sous-tendu par une théorie d'action. Notre recherche s'est intéressée à l'exploration de la théorie d'action des superviseurs de stage; plus spécifiquement, nous avons voulu décrire les caractéristiques de la théorie d'action de superviseurs de stagiaires en formation initiale à l'enseignement au préscolaire et au primaire. En tant que praticiens réflexifs, ils devraient constamment travailler à combler l'écart entre les intentions qui guident leur action (leur théorie professée) et la réalité de leur pratique (leur théorie pratiquée) (Argyris et Schön, 1974). Afin de tenter de les situer au regard de cette dynamique de pratique professionnelle réflexive, nous avons d'abord décrit leur théorie professée, puis leur perception de l'écart entre leur théorie professée et leur théorie pratiquée, et enfin leurs intentions ainsi que les moyens qu'ils envisagent de prendre pour réduire l'écart. La méthodologie : Le dispositif de recherche s'est articulé autour d'une analyse de contenu des propos tenus par neuf superviseurs lors d'un visionnement individuel en compagnie de la chercheuse d'une vidéo d'une rencontre de rétroaction faite avec un stagiaire. Le segment vidéo que les superviseurs ont choisi de présenter à la chercheuse et d'analyser en sa présence a donné accès à leur théorie pratiquée, alors que les propos à l'aide desquels ils ont exprimé leur analyse de leur pratique ont reflété davantage leur théorie professée. Pour réaliser notre étude, nous avons sollicité la participation de superviseurs engagés dans un microprogramme de deuxième cycle de formation à la supervision pédagogique offert à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Conclusion : Notre recherche a permis de constater que la capacité réflexive des superviseurs se heurte souvent à leur difficulté de décrire leur théorie pratiquée et que la question de la liaison théorie-pratique est peu présente dans leur théorie professée. À la lumière de ces deux constats, nous réfléchissons au rôle que les superviseurs jouent et pourraient jouer entre cours et stages.

Une posture de formateur et de formatrice par rapport à l’articulation théorie-pratique

Session A
Local
LAU - 2415

Que disent les étudiants en formation initiale à propos des savoirs pratiques et théoriques mobilisés en stage selon les formateurs d’enseignants?

Sylvie Viola, Geneviève Messier et Martin Hutchison, Université du Québec à Montréal

Le discours actuel largement diffusé dans les milieux de pratique où les étudiants réalisent leur stage est de mettre de côté ce qui est enseigné à l’université pour apprendre sur le terrain. Il n’est donc pas étonnant que cette dichotomie entre la théorie et la pratique existe et qu’elle perdure tout au long de la formation initiale des futurs enseignants. Même s’il peut sembler évident, de prime abord, que les étudiants en formation initiale survalorisent les savoirs pratiques au détriment des savoirs théoriques, il importe de préciser que cela n’a pas été démontré scientifiquement depuis la mise en place du référentiel de compétences en enseignement (MEQ, 2001). Or, comme les stages sont considérés comme la pierre angulaire de la formation des futurs enseignants (Malo, 2008), il nous apparaît essentiel de démontrer leur contribution réelle dans l’ensemble de la formation. Ainsi, considérant que ces derniers misent sur « la mobilisation de savoirs professionnels spécifiques » pour que le futur enseignant se constitue une « professionnalité » (MEQ, 2001, p. 17), il pourrait alors être aisée de croire que les représentations des étudiants inscrits dans les programmes à l’enseignement à propos des savoirs pratiques et des savoirs théoriques aient changé depuis la mise en place du référentiel. À ce jour, il nous a semblé pertinent de dresser un portrait préliminaire de la question en interrogeant les expériences de supervision des formateurs de stagiaires. Ces derniers, de par leurs rapports étroits avec leurs stagiaires, sont plus à même de dresser un tel portrait. Plus précisément, nous désirons savoir ce que les formateurs de stagiaires entendent de la part de leurs stagiaires lors des rencontres de supervision ou des séminaires à propos des savoirs pratiques liés à la réalisation des stages, et des savoirs théoriques enseignés dans les cours de l’université. Accordent-ils une importance plus grande aux savoirs pratiques qu’aux savoirs théoriques, ou vice-versa? Est-ce que ces représentations tendent à évoluer au fur et à mesure que l’étudiant progresse dans sa formation initiale? Quelles raisons les étudiants invoquent-ils pour justifier leurs propos? Nous proposons donc un atelier d’échanges portant sur la perception des formateurs de stagiaires à l’égard des représentations que se font les étudiants des savoirs pratiques et théoriques. Ces échanges nous permettront de créer une base de référence à partir de laquelle nous pourrions interroger les étudiants par la suite.

Session B
Local
LAU - 2416

L'incident critique en stage IV en enseignement secondaire : recours au savoir-analyser pour mobiliser un ensemble de ressources appuyant la construction d'un savoir professionnel

Élaine René, Université Laval

Former des enseignants professionnels est devenu la visée centrale de la plupart des programmes de formation initiale à l'enseignement (Paquay et al. 2001). Mais de quelle professionnalité est-il question? Aux fins de cette présentation, nous avons considéré les propositions de Donnay et Charlier (1990), notamment en ce qui a trait à l'analyse de situations complexes. Dans un contexte de stage en responsabilité, alors que le futur enseignant est confronté pour la première fois à l'imputabilité de ses prises de décision, l'exploitation des incidents critiques nous est apparue féconde comme occasion pour ce dernier d'amorcer une problématisation, d'analyser certaines composantes de la situation préoccupante et de mobiliser ensuite un ensemble de ressources, notamment les savoirs issus de la théorie, afin d'éclairer la construction d'un savoir professionnel et, éventuellement, d'appuyer la prise de décision. Cette avenue n'est pas nouvelle, puisque divers exercices réflexifs à l'écrit ont été proposés aux étudiants au fil de leur formation initiale (journal professionnel, retours sur les interventions, etc.). Toutefois, il semble que ces derniers aient développé des stratégies pour répondre à la commande des formateurs (Chaubet, 2013) sans en retirer les bienfaits attendus. Depuis l'automne 2013, dans le cadre d'un séminaire d'analyse de pratiques, chaque étudiant doit rendre compte de sa réflexion au cours d'une présentation orale de 20 minutes s'adressant à ses collègues et au superviseur universitaire. Fruit d'un travail d'explicitation guidée (Leclerc, C., Bourasssa, B. et Filteau, O., 2010), cette présentation est suivie d'une période de discussion et d'échanges avec les participants et le superviseur (questions de clarification, propositions d'autres grilles de lecture, convocation de savoirs théoriques complémentaires, etc.). Nous effectuerons ensuite un court bilan à partir des questions suivantes : quels sont les avancées et les reculs quant à cette activité de formation? Quels seraient les prochains défis à relever?

<p>Session C Local LAU - 1435</p>	<p style="text-align: center;">La dynamique collaborative dans la triade <i>Pier-Ann Boutin et Josée-Anne Gouin, Université Laval</i></p> <p>La réflexion sur la pratique entraîne certains défis. Perrenoud (2001) posait d'ailleurs une question cruciale : « Comment développer une posture et des compétences proprement réflexives en formation des enseignants ? » Pour lui, saupoudrer les cours universitaires de quelques séminaires à caractère réflexif est nettement insuffisant. La réflexion sur la pratique n'est pas un savoir en soi, mais un rapport au savoir, une posture critique dont le développement devrait être omniprésent dans toute la formation universitaire afin de développer la professionnalisation des futurs enseignants. Pour Tardif (2012), la professionnalisation constitue un processus de transformation d'une personne novice en un professionnel reconnu. C'est affirmer que les compétences professionnelles se développent sur une longue période de temps débutant au baccalauréat et se poursuivant au cours de la carrière d'un enseignant. Wittorski (2001) apporte une distinction entre formation professionnelle et formation professionnalisante. La formation professionnalisante forme aux outils, et aux méthodes de la profession comme dans la formation professionnelle, mais dans une perspective de réflexion directement liée aux pratiques préconisées par le groupe professionnel auquel l'apprenant veut appartenir. L'enjeu de la formation professionnalisante est donc la construction de l'identité professionnelle en lien avec son propre rapport à la profession et aussi, en confrontant l'identité collective de cette dernière. Le concept de professionnalisation renvoie au développement professionnel du stagiaire afin qu'il devienne un praticien réflexif. Peu de temps et d'espace sont consacrés à la réflexion sur la pratique dans le parcours de formation initiale en enseignement (Tardif & Desbiens, 2014). En fait, il existe peu d'espace pour la construction d'un discours professionnel durant la formation. Pour Rabatel et Blanc (2011), les discours professionnels sont des espaces de réflexion essentiels. Ils sont des lieux de négociations de sens et de construction de connaissances où s'élabore une réflexion sur la pratique. En conséquence, comment soutenir le développement de praticien réflexif dans une approche par compétences dans un programme de formation universitaire, plus particulièrement dans un cours dédié à la gestion de classe au secondaire ? En quoi le design pédagogique du cours peut-il soutenir la professionnalisation du futur enseignant autour d'une problématique forte qui concerne le métier ? Pour y parvenir, nous avons élaboré un design pédagogique alliant discussions synchrones et asynchrones supportées par des rencontres face-à-face et un forum de coélaboration de connaissances (Knowledge Forum). Le modèle de la communauté d'apprentissage (Brown, 1997) nous a semblé le plus prometteur pour soutenir des interactions engageantes entre les étudiants de même que le développement d'un discours collectif porteur de sens dans le but d'approfondir leur compréhension et de résoudre des problèmes authentiques de gestion de classe. Nous nous sommes intéressées aux interactions à l'écrit entre étudiants sur les enjeux de la gestion de classe au secondaire, une thématique importante qui comporte une forte part de craintes chez les futurs enseignants du secondaire au Québec (Hamel, Laferrière et Allaire, 2012). Dans le présent article, nous souhaitons comprendre et analyser le processus d'élaboration de leur discours collectif afin de mieux les accompagner dans la réflexion sur leur pratique.</p>
---	---

Une posture de formateur et de formatrice par rapport à la triade d'accompagnement et son contexte	
<p>Session D Local LAU - 1415</p>	<p style="text-align: center;">La dynamique collaborative dans la triade</p> <p style="text-align: center;"><i>Josianne Caron et Liliane Portelance, Université du Québec à Trois-Rivières</i></p> <p>À l'instar de la collaboration interprofessionnelle dans tout milieu de travail et de formation, la collaboration des deux formateurs du stagiaire en enseignement représente un impératif. Entre l'enseignant associé et le superviseur universitaire, elle s'actualise généralement sous de nombreux aspects, dont la circulation bidirectionnelle des savoirs. On sait que les échanges et les discussions stimulent l'expression des savoirs (Gervais et Desrosiers, 2005) et que la qualité de la formation de l'étudiant en est tributaire (Kauffman, 1992). Or, les interactions verbales ne s'avèrent pas toujours fécondes (Sanford et Hopper, 2000). Des facteurs de tous ordres peuvent être mis en cause. Il existe notamment des tensions entre les postures des deux formateurs du stagiaire (Rodgers, 2004; Ouadahi, 2008; Portelance, Martineau et Caron, 2013; Gagnon et Moudjoui, 2014). Quelle collaboration interprofessionnelle est possible en présence du stagiaire? Le discours des formateurs au sein de la triade reflète-t-il le partage et l'élaboration conjointe ou même la coconstruction de savoirs (Martinand, 2002) au service de la formation du stagiaire? Révèle-t-il une base de savoirs communs (Meirieu, 2014) et une capacité d'argumentation rationnelle? Une recherche qualitative a permis d'analyser les propos des deux formateurs. Des données ont été collectées au moyen d'enregistrements sonores de conversations dans le cadre naturel d'un stage d'internat en enseignement secondaire. L'analyse met en évidence l'ouverture d'esprit et le respect des idées de l'autre, mais également les manifestations d'un rapport interprofessionnel hiérarchique. La dynamique collaborative est influencée par les cultures professionnelles distinctes et le manque de connaissance des rôles respectifs.</p>