

Université de Montréal

**Cadre de référence d'enseignants associés révélé
lors de l'accompagnement et de l'évaluation
de stagiaires en difficulté ou en échec**

par
Michel Lepage

**Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation**

**Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)
en sciences de l'éducation
option psychopédagogie**

Septembre 2004

© Michel Lepage, 2004



LB

5

U57

2004

V.021



AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

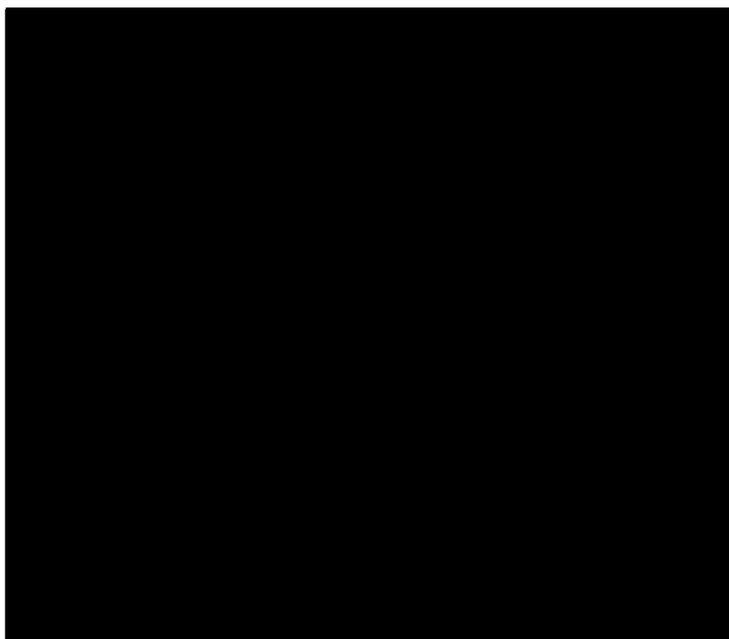
Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée
*Cadre de référence d'enseignants associés révélé lors de
l'accompagnement et de l'évaluation de stagiaires en difficulté ou en échec*

présentée par

Michel Lepage

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes



Président

Directrice de recherche

Membre du jury

Examinatrice externe

Représentant du doyen

*Je voulais sortir de l'anecdote, enfermée
dans un cadre très étroit, et tâcher de
montrer ce qui se trouve derrière...*

Marguerite Yourcenar, *Les yeux ouverts*

RÉSUMÉ

Située dans le contexte de la réorganisation de la formation des maîtres qui exige de consacrer plus de temps à l'expérience pratique, notre recherche doctorale s'intéresse à un acteur central appelé à y jouer un rôle de plus en plus important. L'enseignant associé reçoit, dans ses classes, un stagiaire en enseignement. Il le conseille et le guide au cours de cette expérience tout en participant à son évaluation finale.

Cette recherche exploratoire poursuit comme objectif général d'identifier des éléments du cadre de référence d'enseignants associés dans la description qu'ils font des problèmes rencontrés ainsi que des comportements et des pratiques adoptés dans les activités reliées à l'accompagnement et à l'évaluation d'un stagiaire en difficulté ou en échec. Les typologies inventoriées par Paquay (1994) et Lang (1996, 1999), représentant diverses conceptions du métier et de l'enseignant, servent de cadre afin d'analyser les propos recueillis chez les enseignants associés. Il s'agit d'une étude qualitative qui a été réalisée grâce à un recueil de données provenant d'entretiens semi-dirigés menés auprès de sept enseignants associés.

Les résultats montrent, entre autres, que l'approche adoptée par les enseignants dans l'accompagnement, auprès de stagiaires en difficulté, est plutôt directive et reste souvent centrée sur la modélisation, et fait peu référence au guide officiel du stage. Peu de place est laissée au superviseur universitaire dans sa fonction de médiateur ou de conseiller et son appui est plutôt recherché par l'enseignant associé lors de l'évaluation finale. Certains aspects des cadres de Paquay (1994) et de Lang (1996, 1999) ressortent aussi des entretiens. Le modèle du maître instruit apparaît comme assez important et remet en question la formation initiale reçue par les futurs enseignants. Aussi, plusieurs qualités personnelles préalables sont identifiées par les enseignants associés, permettant de dégager à la fois une image qu'ils se font d'un enseignant professionnel et une vision personnelle de la formation à l'enseignement.

Mots clés : Formation des enseignants; stage en enseignement; enseignant associé; évaluation

SUMMARY

Within the context of the reorganization of teacher-training programs, which now require more time to be devoted to practical experience, our doctoral research is focused on a key figure in that practical experience - the cooperating teacher, who is called upon to play an increasingly important role. The cooperating teacher hosts in his/her class, a teacher trainee and advises and guides that person through this practical experience and then contributes to their final evaluation.

The objective of this exploratory research is to identify, within the framework of reference of the cooperating teachers, common elements used in their descriptions of the problems encountered by the teacher trainees in difficult situations or failures, as well as the behaviors and practices adopted to deal with these. The typologies inventoried by Paquay (1994) and Lang (1996, 1999), representing various conceptions of teacher work, are used as a framework to analyze the remarks collected from the cooperating teachers. Principles of qualitative were carried out via the collection of data from semi-directed interviews with seven cooperating teachers.

The results show, among other things, that the most common approach adopted by the cooperating teachers regarding trainees experiencing problems is to direct and are often centered on modeling (illustrating), rather than referring to the approaches suggested in the curriculum of the training course. Little is left to the university supervisor in his/her role as mediator or advisor to the trainee. Rather the cooperating teacher seeks their support at the time of the final evaluation. Certain aspects of the framework of Paquay (1994) and Lang (1996, 1999) also arose during the interviews. The importance of the teacher training program model calls into question the initial training received by the future teachers. Also, several preliminary personal qualities were identified by the cooperating teachers, making it possible to construct, concurrently, an image of a professional teacher and a personal vision of the teaching training program.

Key Words : Teacher-Training Programs – Student Teaching – Cooperating Teachers
– Evaluation

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	iv
SUMMARY	v
LISTE DES TABLEAUX.....	xiii
LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS	xiv
REMERCIEMENTS	xv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 - PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 L'université et la formation.....	6
1.2 La place de l'université en formation professionnelle	8
1.3 L'université et les collaborateurs en formation des maîtres.....	10
1.3.1 L'enseignement comme profession	13
1.3.2 Le défi de la professionnalisation.....	16
1.3.3 Une formation à caractère professionnel	17
1.4 La formation du maître professionnel	19
1.4.1 Les exigences d'une formation liée au modèle du maître professionnel	19

1.4.2	Le concept de compétence professionnelle.....	20
1.4.3	Les savoirs <i>professionnels</i>	22
1.5	L'accompagnement en stage professionnel	24
1.6	L'évaluation des apprentissages en enseignement supérieur	25
1.7	L'évaluation des apprentissages en stage professionnel.....	30
1.8	L'évaluation en stage en enseignement	32
1.9	L'accompagnement et l'évaluation dans les cas difficiles : malaise et sentiment d'incompétence.....	34
1.10	Les objectifs de recherche.....	36
1.11	La justification de la recherche	37
1.12	La position du chercheur dans cette étude.....	39
CHAPITRE 2 - RECENSION DES ÉCRITS ET CADRE DE RÉFÉRENCE		41
2.1	Défis de l'accompagnement et de l'évaluation	42
2.1.1	Des critères d'évaluation imprécis	43
2.1.2	Un problème de communication	44
2.2	Des pratiques professionnelles d'accompagnement et d'évaluation	48
2.2.1	La redéfinition des rôles.....	48
2.2.2	L'évaluation des apprentissages et des compétences.....	54
2.2.2.1	L'évaluation authentique	55
2.2.2.2	Le portfolio comme outil d'accompagnement et d'évaluation	57
2.2.3	La formation des enseignants associés.....	59

2.3	La supervision et l'évaluation : à la recherche d'un modèle	66
2.3.1	Une approche historique et thématique	66
2.3.1.1	Les modèles cliniques originaux (Goldhammer; Mosher et Purple).....	67
2.3.1.2	Les modèles humaniste (Blumberg) et artistique (Eisner)	67
2.3.1.3	Les modèles techniques et didactiques (Acheson et Gall; Hunter; Joyce et Showers).....	68
2.3.1.4	Les modèles développementaux (Glickman; Costa et Garmston) et réflexif (Schön).....	70
2.3.2	Un modèle d'évaluation lié à la conception de la tâche	75
2.4	Des modèles de formation et d'évaluation.....	76
2.4.1	Modèles et représentations.....	78
2.4.2	Les conceptions du métier, de l'enseignant et de l'évaluation	81
2.4.2.1	Le pôle académique : un maître instruit	82
2.4.2.2	Le pôle des sciences appliquées et des techniques : les savoir-faire du technicien.....	83
2.4.2.3	Le pôle artisanal : un praticien-artisan	83
2.4.2.4	Le pôle personnaliste : une personne en développement	84
2.4.2.5	Le pôle de l'acteur social/critique : un acteur social engagé.....	84
2.4.2.6	Le pôle du professionnel : le praticien réflexif ou l'enseignant-chercheur.....	85
2.5	Un fil conducteur pour la collecte des données	87
CHAPITRE 3 - MÉTHODOLOGIE		89
3.1	Les choix épistémologiques	90
3.2	La sélection des participants	91
3.3	La cueillette des données.....	94
3.3.1	Le plan général d'entretien	96

3.3.2	Le portrait des participants.....	97
3.3.2.1	La présentation générale	97
3.3.2.2	Les portraits individuels.....	98
3.4	L'analyse des données.....	103
3.5	La démarche de validation	105
3.6	La dimension éthique	107
3.7	Les limites de l'étude	107
CHAPITRE 4 - PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS		110
4.1	Les parcours d'accompagnement et d'évaluation.....	111
4.1.1	Le parcours d'Antoine	113
4.1.2	Le parcours de Brigitte.....	117
4.1.3	Le parcours de Claude	120
4.1.4	Le parcours de Diane	124
4.1.5	Le parcours d'Émilie	128
4.1.6	Le parcours de Françoise	131
4.1.7	Le parcours de Gilles	133
4.1.8	La synthèse des parcours : quelques constats	136
4.2	Les problèmes rencontrés	140
4.2.1	Une planification non satisfaisante	140
4.2.1.1	La forme	141
4.2.1.2	La planification du contenu	142
4.2.1.3	La planification de la gestion de la classe	142
4.2.1.4	La synthèse des propos sur la planification jugée problématique	143
4.2.2	Une intervention en classe sans relief	144
4.2.2.1	Les contenus à enseigner	144
4.2.2.2	Les stratégies d'enseignement	145

4.2.2.3	La relation pédagogique.....	147
4.2.2.4	La gestion des comportements.....	147
4.2.2.5	La synthèse des propos sur les difficultés lors des interventions en classe.....	148
4.2.3	Des comportements jugés non professionnels.....	149
4.2.3.1	L'aspect physique, la personnalité.....	150
4.2.3.2	L'attitude professionnelle.....	152
4.2.3.3	L'orientation professionnelle.....	153
4.2.3.4	La synthèse des propos sur des comportements jugés non professionnels.....	154
4.3	Les ressources pour l'accompagnement et l'évaluation dans les cas difficiles.....	154
4.3.1	Les moyens mis en oeuvre dans l'accompagnement.....	155
4.3.1.1	L'accompagnement général.....	156
4.3.1.2	L'observation.....	158
4.3.1.3	La rétroaction.....	160
4.3.1.4	L'instrumentation dans l'accompagnement.....	163
4.3.2	Les moyens mis en oeuvre dans l'évaluation.....	164
4.3.2.1	La place de l'enseignant associé.....	164
4.3.2.2	La place du superviseur.....	167
4.3.2.3	La place des autres personnels.....	169
4.3.2.4	La place des stages précédents.....	169
4.3.3	La synthèse des moyens mis en oeuvre dans l'accompagnement et l'évaluation.....	171
4.4	Les attentes présentées par les enseignants associés.....	172
4.4.1	Les attentes face aux stagiaires.....	173
4.4.1.1	Les qualités personnelles et l'expérience de travail.....	173
4.4.1.2	Les qualités innées.....	174
4.4.1.3	L'allure physique.....	175
4.4.2	Les attentes à l'égard de la formation universitaire.....	175
4.4.2.1	Les stages.....	176
4.4.2.2	La formation initiale à l'université.....	178
4.4.3	La synthèse des attentes présentées par les enseignants associés.....	184

CHAPITRE 5 - INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	186
5.1 Retour sur les propos recueillis	187
5.1.1 Le parcours de stage, les problèmes et les ressources	188
5.1.2 Les attentes et les propositions des enseignants associés.....	193
5.2 Les références des enseignants associés dans l'accompagnement et l'évaluation.....	194
5.2.1 Un regard général sur le référentiel des enseignants associés	195
5.2.2 Le pôle académique ou le maître instruit	198
5.2.3 Le cas d'Antoine	200
5.2.3 L'enseignant : un professionnel	202
5.2.4 La synthèse de l'interprétation des résultats.....	205
CONCLUSION	208
RÉFÉRENCES	215
ANNEXE 1 - Objectifs de stage de certains programmes professionnels de l'Université de Montréal	234
ANNEXE 2 - Conceptions des stages en formation initiale	239
ANNEXE 3 - Lettre de présentation auprès des participants.....	242
ANNEXE 4 - Plan général d'entretien individuel.....	244

ANNEXE 5 - Fiche de renseignements personnels et professionnels des participants	247
ANNEXE 6 - Tableau synthèse des 12 compétences professionnelles	249
ANNEXE 7- Extraits des guides de stage de troisième et de quatrième années (EDU 3015 et EDU 4005), en enseignement secondaire - Université de Montréal.....	251

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I - Résumé des principales caractéristiques des modèles de supervision (à partir des catégories de Pajak, 1993).....	74
Tableau II - Tableau comparatif des typologies représentant des conceptions du métier et de l'enseignant, selon Lang (1996, 1999) et Paquay (1994).....	81
Tableau III - Présentation des participants	97
Tableau IV - Le parcours d'accompagnement et d'évaluation d'Antoine	116
Tableau V - Le parcours d'accompagnement et d'évaluation de Brigitte	119
Tableau VI - Le parcours d'accompagnement et d'évaluation de Claude	123
Tableau VII - Le parcours d'accompagnement et d'évaluation de Diane	127
Tableau VIII - Le parcours d'accompagnement et d'évaluation d'Émilie.....	130
Tableau IX - Le parcours d'accompagnement et d'évaluation de Françoise....	133
Tableau X - Le parcours d'accompagnement et d'évaluation de Gilles	136
Tableau XI - Tableau général des étapes critiques des parcours	139
Tableau XII - Rétroaction des enseignants associés sur la planification.....	162
Tableau XIII - Tableau synthèse des moyens mis en oeuvre dans l'accompagnement	171
Tableau XIV - Tableau synthèse des moyens mis en oeuvre dans l'évaluation	171
Tableau XV - Tableau synthèse des attentes présentées par les enseignants associés	184
Tableau XVI - Référentiel des enseignants associés en lien avec les conceptions du métier (Lang 1996, 1999) et les conceptions de l'enseignant Paquay (1994).....	197

LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS

CEFRANC	Centre d'évaluation du rendement en français écrit
GRIPU	Groupe de recherche interdisciplinaire en pédagogie universitaire
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec

REMERCIEMENTS

Une pareille aventure n'aurait pas pu atteindre son terme sans le soutien professionnel, la complicité, l'amitié de ma directrice de recherche, Colette Gervais. Sa patience, son énergie contagieuse, ses conseils éclairés, sa présence réconfortante, mais surtout la confiance manifestée depuis les premiers moments à l'égard de celui qui a douté, à plus d'une occasion.

Merci aussi aux enseignants associés qui ont accepté de me recevoir pour partager, avec générosité, des moments de leur expérience professionnelle.

Merci à mes amis qui m'ont supporté tout en demeurant fidèles, malgré mon peu de disponibilité.

Je ne peux passer sous silence, enfin, l'appui et l'encouragement manifestés par plusieurs professeurs du Département de psychopédagogie et d'andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal qui m'ont prodigué conseils et encouragements, à divers moments, au fil des années.

INTRODUCTION

La mise en application des programmes de formation des enseignants implique un aspect pratique plus important, avec 700 heures de stages réparties sur quatre années. L'enseignant sur le terrain (appelé aussi enseignant associé) se voit donc confier une part importante de la formation, en partenariat plus étroit avec l'université. Sa participation est sollicitée avec plus d'insistance, puisqu'on reconnaît en lui « l'expertise du milieu scolaire », comme le souligne le ministère de l'Éducation qui poursuit : « La collaboration de l'enseignante ou de l'enseignant associé avec l'université permet de mieux harmoniser les savoirs théoriques, la réalité scolaire et la conception du stage » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1994, p. 11). En sa qualité de collaborateur essentiel, il doit accueillir, conseiller et guider le futur maître dans la pratique de la profession et l'amener à réfléchir sur cette pratique. Il doit aussi faciliter sa socialisation professionnelle (Zeichner, 1980a). Le nouveau référentiel de compétences pour la formation à l'enseignement vient d'ailleurs confirmer ce rôle de premier plan du « formateur de terrain », observateur et évaluateur privilégié de ce « savoir mobiliser en contexte d'action professionnelle » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 51).

En assistant aux leçons du stagiaire avec un regard critique, en lui donnant une rétroaction régulière et en l'initiant aux diverses facettes du métier, l'enseignant associé contribue certes, pour une bonne partie, à poser les premiers jalons d'une acculturation professionnelle. Devant l'ampleur de ce défi, une formation à la supervision de stagiaires a même été mise en place pour guider les enseignants associés dans leurs tâches. De plus, des rencontres de partenariat ont été ajoutées, dans plusieurs universités, afin de discuter avec les enseignants associés et les directions d'école, sur les modes d'encadrement, les outils pédagogiques, les guides de stage, etc. (Desrosiers, Gervais et Nolin, 2000). Si le succès de ces ateliers et rencontres ne peut faire de doute et que les enseignants en ressortent, de leur avis même (Réseau des enseignantes et des enseignants associés, 1998) mieux outillés pour accomplir leur travail d'encadrement, une ombre reste au tableau: l'évaluation du stagiaire.

L'évaluation dérange, en ce sens qu'elle sanctionne un futur collègue et donne, par conséquent, une responsabilité inattendue (et peut-être même non souhaitée) à l'enseignant associé. Quand le stage va bien, quand le stagiaire offre une bonne performance, la tâche est plus facile. Le problème apparaît plus évident lorsque l'enseignant associé détecte des lacunes importantes chez son stagiaire : il est alors confronté à une évaluation plus serrée. Il semble moins croire en sa compétence et à la pertinence de se voir confier l'évaluation d'un futur collègue. Les moyens se dérobent. Où trouver les instruments, dans ces circonstances, pour appuyer les décisions ? Comment accompagner le stagiaire vers une prise de conscience de ses difficultés ? Comment lui dire qu'il devrait envisager une autre carrière ? Comment être sûr de sa décision évaluative ?

Étrange questionnement, malaise inattendu (qui apparaît même chez les enseignants les plus expérimentés) face à l'évaluation professionnelle, de la part d'un individu pourtant rompu à cette tâche dans son quotidien d'enseignant. N'évalue-t-il pas régulièrement ses élèves ? Ne les accompagne-t-il pas, dans diverses activités, lorsqu'ils éprouvent des difficultés ?

Plusieurs recherches se sont intéressées à la description des stages et aux rapports entre ses différents acteurs (stagiaire, enseignant associé, superviseur universitaire) de même qu'à la place spécifique dévolue à l'enseignant associé dans l'accompagnement du stagiaire (voir, entre autres, Applegate et Lasley, 1986; Zeichner, 1987; Zimpher, 1987; Pelpel, 1991; Borko et Mayfield, 1995; Ramanathan, 1996; Ryan, Toohey et Hughes, 1996; Beauchesne, 2000). Ces chercheurs relèvent l'importance de la formation pratique, l'évaluation positive qu'en font les étudiants, mais aussi les divers problèmes reliés à l'accompagnement et à l'évaluation des stagiaires dans ce lieu non conventionnel d'apprentissage qu'est le milieu de travail. Cependant, peu d'études ont exploré ces thèmes en fonction d'un stagiaire qui présente des problèmes à atteindre les objectifs de stage.

Cette recherche tente de mettre à jour, dans une perspective phénoménologique, le cadre de référence d'enseignants associés, à l'aide de la description qu'ils font des problèmes rencontrés ainsi que des comportements et pratiques adoptés dans leurs activités reliées à l'accompagnement et l'évaluation de leur stagiaire en difficulté.

Le document est divisé en cinq chapitres. Le premier veut situer les objectifs de cette recherche dans une problématique plus large en présentant l'accompagnement et l'évaluation en stage dans le contexte de la formation professionnelle offerte par l'université et le rôle qu'y jouent les différents partenaires. Le chapitre deux apporte des précisions sur le sujet abordé en lien avec les écrits scientifiques recensés sur le thème de l'accompagnement et de l'évaluation professionnelle en stage. Un cadre de référence est offert à partir de divers modèles de supervision, de formation et d'évaluation. Le chapitre trois présente la méthodologie utilisée. Il traite de la démarche, de la sélection des participants ainsi que de la cueillette et de l'analyse des données. Dans le chapitre quatre, après avoir présenté brièvement le parcours d'accompagnement et d'évaluation de chacun des participants, nous décrivons et analysons les principaux problèmes rencontrés, tels que définis par les enseignants associés. Ensuite, sont exposés les moyens mis en oeuvre pour faire face à la tâche. Le chapitre se termine par l'examen d'attentes énoncées par les enseignants associés à l'égard des stagiaires et de la formation initiale universitaire. Enfin, le chapitre cinq apporte certaines pistes, par une discussion des résultats issus de l'analyse, permettant de répondre aux questions posées par les objectifs de la recherche. Il apporte aussi, en conclusion, certaines suggestions et des voies de recherche pour la formation professionnelle en stage.

CHAPITRE 1
PROBLÉMATIQUE

Pour étudier efficacement le problème de l'accompagnement et de l'évaluation en stage d'enseignement, il convient de le situer dans le cadre plus large du rôle de la pratique et des praticiens dans la formation professionnelle ainsi que du partenariat nécessaire (entre l'université et le milieu de la pratique) qui doit l'accompagner. La situation actuelle ne peut être comprise qu'en référence à l'histoire de la relation entre la théorie et la pratique.

Nous tentons d'abord de comprendre l'importance de la pratique dans la formation professionnelle universitaire, en général, ainsi que l'origine des difficultés de relier les deux mondes dits de la théorie et de la pratique. Suit la situation de la formation initiale des enseignants et des rôles que les praticiens sont appelés à y jouer dans le contexte renouvelé du partenariat: l'accompagnement professionnel et une participation à l'évaluation du stagiaire sont de ceux-là.

1.1 L'UNIVERSITÉ ET LA FORMATION

Dans leur préface à « *Enseignants de métier et formation initiale* », Lessard et Bourdoncle (1998) tracent un portrait fort éloquent de l'évolution qu'a suivie la formation professionnelle, en contexte universitaire, en Amérique du Nord. Le tableau qui en résulte permet d'en voir le rôle ambigu et les tensions suscitées par son institutionnalisation progressive. Le voici résumé en quelques lignes.

Profitant d'un contexte favorable à l'émergence de groupes organisés prêts à occuper un espace de travail structuré et défini, certaines professions commencent, au début du 20^e siècle, à s'insérer peu à peu dans le curriculum universitaire. Plus moderne et plus formelle, cette nouvelle formation prend rapidement la tendance de s'éloigner de la socialisation professionnelle traditionnelle (qui privilégiait l'apprentissage auprès d'un praticien) pour s'orienter, comme pour se trouver des justifications *supérieures* d'existence, vers la recherche fondamentale. Dès lors, la distance s'installe entre le milieu de la

pratique et la formation institutionnalisées. S'ensuit la naissance de deux univers parallèles constitués, d'une part, d'un groupe de professionnels dont la carrière et les préoccupations sont orientées vers la recherche à l'université et, d'autre part, de praticiens intéressés à ce qui se passe sur le terrain. De plus, l'apport des formations professionnelles universitaires devient de plus en plus important, quand elles participent à la reconnaissance des élites sociales qui ont reçu leur formation dans les programmes d'études supérieures des facultés professionnelles. Elles recrutent alors parmi les meilleurs étudiants et diversifient leurs activités en occupant les champs de la formation initiale, la formation continue, la recherche fondamentale et appliquée, le service à la communauté, etc.

Cependant, depuis une vingtaine d'années, la crise de confiance de la société envers les professions a remis en cause les bases scientifiques de la pratique professionnelle. Par exemple, la méfiance de la société envers la médecine officielle (la popularité grandissante de la médecine alternative), le génie industriel traditionnel (confronté aux environmentalistes) le droit des grandes corporations (perçu comme étranger à la justice démocratique) et le doute qui s'installe face aux savoirs savants questionnent la formation professionnelle éloignée des réalités sociales. On assiste donc à une remise en question de la pertinence de la recherche universitaire indépendante, loin des pratiques, non transférable.

Lessard et Bourdoncle (1998) identifient comme solutions : 1) le développement de partenariats entre l'université, la profession et les milieux de pratique; 2) la revalorisation d'une approche clinique en formation et en recherche; 3) la revalorisation des savoirs pratiques et des savoirs d'expérience; 4) la recherche d'un équilibre dans un corps professoral, en fonction du continuum fondamental-appliqué, recherche-formation, théorie-pratique.

Dans plusieurs écoles et facultés professionnelles, on constate donc l'amorce d'un renversement de perspective, une volonté plus grande de partir de la pratique, de ses traits, conditions et contraintes, d'en extraire

une base de connaissance pour la pratique professionnelle et d'ainsi remonter vers la théorie (Lessard et Bourdoncle, 1998, p. 22).

1.2 LA PLACE DE L'UNIVERSITÉ EN FORMATION PROFESSIONNELLE

En formation professionnelle, la nécessité de créer un lien important entre la théorie universitaire et la pratique professionnelle apparaît de plus en plus importante. L'étude de Brown et Knight (1994), auprès d'universités britanniques, les amène à constater qu'une formation professionnelle de plus en plus axée vers l'acquisition de compétences demande que la théorie et la pratique soient vues de manière plus holistique, « [...] *with theoretical and practical elements being joined as praxis* » (Brown et Knight, 1994, p. 89).

Une réflexion de Cinq-Mars (1988) sur la légitimité de l'université en matière de formation professionnelle conduit la chercheuse à formuler d'ailleurs des recommandations afin de partager, en complémentarité de rôles, la contribution de chacun:

Réaffirmer l'autorité universitaire en ce qui concerne l'enseignement dans les secteurs professionnels en distinguant le rôle de la formation du professionnel et le rôle d'intégration confié à un milieu de travail [...] Ainsi, chaque programme professionnel à l'université préparera les futurs professionnels (les) à une pratique **polyvalente** et à une réflexion critique sur [leur] **propre pratique** (Cinq-Mars, 1988, p. 647).

L'auteur donne ainsi un écho à l'avis du Conseil des universités (1984, p. 29) qui, tout en confirmant « [...] la responsabilité entière de l'université en matière de formation professionnelle de base [...] », reconnaissait l'importance d'une intégration dans un milieu de travail faite par un employeur.

Ce rôle spécifique de l'initiation à la pratique dans les programmes professionnels est reconnu dans plusieurs documents spécialisés. À la suite de leur recension d'écrits, Ryan *et al.* (1996) constatent que les étudiants inscrits aux programmes professionnels et même leurs futurs employeurs préfèrent de beaucoup un programme incluant un *practicum*. On y voit un contact privilégié du futur professionnel avec le monde du travail, une opportunité de développer des

habiletés professionnelles de même que des habiletés interpersonnelles et sociales dans un milieu réel de travail, un regard privilégié sur des perspectives de carrière qui peut aider aussi l'étudiant à s'intégrer progressivement dans son futur métier et, plus globalement, de relier la théorie universitaire à une pratique directe de la profession.

À l'Université de Montréal, plusieurs facultés professionnelles privilégient d'ailleurs la formule de stages pratiques. Les objectifs rejoignent ceux qui ont été recensés par Ryan *et al.* (1996). Nous avons construit le tableau des objectifs de stage de certains programmes professionnels (voir à l'annexe 1), à la suite d'une cueillette de données auprès des responsables de stage de 17 facultés, écoles et départements de l'Université de Montréal, effectuée dans le cadre d'une précédente étude (Gervais, Lepage et Blais, 2000). Cette recherche voulait tracer un portrait des pratiques d'accompagnement et d'évaluation dans des situations d'apprentissage universitaire non conventionnelles. Les stages en étaient le principal point de mire.

Le tableau présenté à l'annexe 1 révèle que la variété et la qualité des objectifs accordés aux stages justifient l'accent mis sur leur organisation, dans les divers départements et facultés. Autant en sciences humaines qu'en sciences de la santé, les objectifs se rejoignent et renvoient à la nécessité du « contexte réel » pour permettre l'expression du savoir-agir, de la compétence professionnelle qui « [...] est une action contextualisée au sens où l'ensemble des contraintes réelles est à l'oeuvre » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 50). Mais, bien au-delà de l'actualisation de cette compétence, le stage est souvent orienté vers une volonté de familiarisation avec le milieu de pratique, une socialisation professionnelle et une vérification, pour le stagiaire, de la pertinence de son choix de carrière.

Plusieurs éléments deviennent alors très importants pour convenir du succès de l'expérience : assurer à chaque étudiant un lieu de stage de qualité qui lui permettra de réaliser des projets pertinents, en conformité avec ses

attentes légitimes, mais aussi dans un objectif de rendre service à la profession et à la société. L'encadrement du stagiaire devient certainement un des gages majeurs du succès de l'expérience.

1.3 L'UNIVERSITÉ ET LES COLLABORATEURS EN FORMATION DES MAÎTRES

La formation des maîtres telle que nous la connaissons est apparue dans les universités québécoises suite aux recommandations du Rapport Parent qui avait comme volonté de mettre l'enseignant au centre de ses préoccupations et de donner à la fonction enseignante un statut social professionnel. Pour ce faire, les facultés des sciences de l'éducation se sont vues confier la tâche de développer une pédagogie adaptée aux besoins nouveaux. Peu à peu, comme le souligne Lessard (1997), une approche dite *scientifique* de la pédagogie est apparue, surplombant la pratique professionnelle sur le terrain. Peu estimée par les praticiens, puisqu'elle ne semblait pas répondre aux problèmes réels de la pratique, cette attitude n'a d'abord fait que creuser un fossé entre les chercheurs et les enseignants. Se sentant peu reconnus (au mieux, comme sujets de recherche), ceux-ci se sont éloignés des chercheurs, emportant avec eux ce qu'ils avaient de plus précieux: leurs savoirs pratiques et d'expérience (Lessard, 1997).

La réforme du curriculum en formation initiale des enseignants, qui a pris son essor avec la redéfinition des orientations et des compétences attendues (Ministère de l'Éducation du Québec, 1992), puis qui a été suivie par un nouveau programme axé sur les compétences professionnelles (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001), suppose une refonte complète des programmes universitaires destinés aux futurs enseignants. Appuyant l'idée d'une « [...] formation professionnalisante fortement ancrée dans les milieux d'exercice » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 26), le stage y apparaît comme une réalité incontournable, voire un pilier central appelé à soutenir le nouveau système. Dans ce contexte, il semble que les formateurs de terrain se soient sentis à

nouveau interpellés par ce nouveau défi axé sur la formation pratique. Le milieu universitaire s'est vu confronté, de son côté, à des préoccupations nouvelles marquées par une volonté de rapprochement avec les écoles et les praticiens.

Le partenariat devient donc une des bases du développement de la formation initiale. Le ministère de l'Éducation le définit comme « [...] la reconnaissance et le respect de l'expertise de chacun ainsi que le partage, dans un esprit de collaboration, de la responsabilité de la formation professionnelle des enseignantes et des enseignants » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1994, p. 5). Tout en laissant au milieu universitaire la responsabilité et la maîtrise d'oeuvre de la formation professionnelle, le ministère de l'Éducation insiste sur la nécessité d'une intégration des savoirs théoriques et pratiques en demandant aux responsables universitaires de reconnaître « [...] le milieu scolaire, et plus particulièrement les enseignantes et les enseignants associés, comme des collaboratrices et des collaborateurs essentiels dans la définition, l'organisation, la supervision et l'évaluation des stages » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1994, p. 6). L'enseignant associé¹ devient donc davantage acteur et participant au quotidien à cette formation. Témoin privilégié du « savoir-agir réussi », il est apte, par son évaluation, à témoigner des « manifestations récurrentes » qu'exige la compétence.

¹ Nous avons choisi d'utiliser, en référence à la réalité décrite dans les documents du ministère de l'Éducation, l'expression enseignant associé, pour désigner l'enseignant du secondaire qui accueille un stagiaire dans sa classe pendant un certain nombre de semaines. Son rôle est de le conseiller, lui assurer un soutien pédagogique, participer à son évaluation et l'accompagner dans sa découverte du milieu scolaire et professionnel (Ministère de l'Éducation du Québec, 1994). L'utilisation de cette expression veut éviter la confusion pouvant découler des vocables adoptés par divers milieux universitaires ou autres, tels: enseignant formateur, maître associé, maître-hôte, maître de stage, personne guide, maître-guide, enseignant coopérant, titulaire, mentor (pris dans son sens large), ou encore *associate teacher*, *cooperating teacher*, *school facilitator*, *sponsor teacher*, etc. En formation professionnelle, autre que l'enseignement, ce rôle est défini aussi sous diverses appellations comme superviseur local, responsable du milieu, tuteur, ou encore, *field supervisor*, *workplace supervisor*, etc. Nous retiendrons l'expression **formateur de terrain**, proposée par Perrenoud (1994), pour qualifier celui qui est responsable de l'encadrement des stagiaires dans le milieu professionnel, en général.

Cette nouvelle relation partenariale ne se fait toutefois pas sans heurts. Dans un article très documenté, Raymond et Lenoir (1998) rappellent les difficultés qu'ont rencontrées les partenaires en France, par exemple, où les cultures différentes de l'école et de l'université ont suscité davantage de conflits que d'entente et où le partenariat a souvent débuté par des accusations réciproques aux allures de procès et de conflits de pouvoir. En Angleterre, une directive gouvernementale a dirigé la formation initiale résolument vers le milieu de la pratique. Les enseignants ont reçu la grande partie du pouvoir sur la formation et l'encadrement des futurs maîtres, dans une présence prolongée dans les écoles, une prise en charge de l'accompagnement et de l'activité réflexive des stagiaires par les praticiens. Les frustrations engendrées par un tel système apparaissent évidentes, dans la mesure où les universitaires doivent chercher la place qui leur revient dans un partenariat qui ne semble pas nécessiter leur présence. Aux États-Unis, les *Professional Development Schools* (PDS) ont depuis longtemps permis au milieu scolaire de jouer un rôle actif au sein de la formation initiale. Provenant de l'idée du *Holmes Group* (The Holmes Group, 1986) de revoir la formation des enseignants et de l'associer au milieu de la pratique, ce partenariat intègre les universitaires dans les écoles et les enseignants dans l'accompagnement actif des futurs enseignants, participant même aux recherches dans leur école.

Dans la pratique, il semble, toutefois, toujours exister une certaine confusion, chez l'enseignant associé, quant aux attentes à son égard. Plus ou moins à l'aise dans cette nouvelle fonction officielle qui lui est confiée et bien que conscient qu'il s'agit là d'un domaine dans lequel il doit intervenir de manière importante (comme le réaffirme un rapport du Réseau des enseignantes et enseignants associés, 1998), il cherche encore une voie, une façon de s'y sentir confortable. Comme le constatent Zimpher et Sherrill (1996), le rôle des enseignants associés, aux États-Unis, a considérablement évolué. De simples hôtes de stagiaires dans leur classe, les enseignants se sont retrouvés impliqués dans les programmes de formation comme conseillers, formateurs, *master teachers*, etc. Ce changement de rôle a été accompagné de divers problèmes.

Raymond et Lenoir (1998) en ont recensé quelques-uns: le manque de temps pour mener à bien leur travail; le besoin de formation et de support pour lesquels le temps manque aussi; la culpabilité ressentie lorsqu'ils ont l'impression d'abandonner leurs élèves pour se consacrer à leur nouvelle tâche; le manque de clarification de leur rôle; la difficulté d'explicitier leur pratique.

Au Québec, bien que le mouvement soit plus récent, l'enseignant est appelé à intervenir de façon de plus en plus significative dans toute l'organisation du stage et à s'impliquer dans un lien permanent avec l'université. Reflétant les commentaires des enseignants associés au sujet de l'état du partenariat dans la formation pratique, le document du Réseau des enseignantes et enseignants associés (1998) demande clairement un « changement de culture » du milieu scolaire à l'égard des stages, en favorisant la participation des représentants du personnel enseignant dans tous les lieux de décision concernant la formation pratique en milieu scolaire et en maintenant un lien stable et signifiant entre l'école et l'université, dans une dynamique de partenariat. Le récent document du ministère de l'Éducation qui définit les orientations et les compétences professionnelles de la formation à l'enseignement vient d'ailleurs soutenir cet esprit nouveau, en lançant « [...] un appel au partenariat et à la concertation [...] » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 28). En effet, cette vision de la formation prend appui sur le modèle du *maître professionnel* qui nécessite une action commune et complémentaire des milieux scolaires et universitaires. Mais qu'est-ce qu'un maître professionnel ?

1.3.1 L'enseignement comme profession

Bourdoncle (1991) a scruté plusieurs monographies sur le sujet de la professionnalisation publiées depuis les années 1950. Il constate que les critères qui définissent une profession ont beaucoup varié, selon les auteurs. Il en vient à réunir deux caractéristiques de base rattachées aux diverses définitions: une dimension altruiste de service et une nature savante liée au savoir. Une profession est professée, apprise non par apprentissage, mais par déclarations

publiques. Ce lien entre science et profession se retrouve aussi en première ligne chez Lemosse (1989) et Carbonneau (1993) qui s'entendent pour accorder certains traits objectifs à la profession :

- elle implique une activité intellectuelle engageant une responsabilité individuelle autonome;
- c'est une activité savante qui exige une longue formation de nature scientifique;
- c'est une activité altruiste où un service précieux est rendu;
- l'insertion sociale du groupe est assurée par une association professionnelle, une forte organisation qui gère et accrédite ses membres, en s'appuyant sur un code d'éthique sévère.

Alors que l'enseignant a un certain mal à se retrouver dans ces caractéristiques un peu figées de la profession, Lang (1999) réussit à dégager, à la suite d'une analyse poussée d'une vingtaine de typologies de formations professionnelles, quatre caractéristiques d'un modèle d'enseignant professionnel. Un premier élément souligne que l'enseignement ne suppose pas simplement la présence d'un individu qui sait et qui transmet des connaissances à ceux qui ne savent pas, mais constitue d'abord un exercice centré sur le processus enseigner-apprendre. L'enseignant est celui qui met en oeuvre une « transaction pratique » qui transforme l'information en savoir en facilitant la démarche personnelle de l'élève. Une deuxième caractéristique identifie l'enseignant professionnel comme possédant aussi des savoirs et des compétences élaborés par les praticiens et qui peuvent servir de références utiles au moment où des problèmes surviennent. Ces savoirs lui sont propres et s'ajoutent aux savoirs académiques, les complètent sans en nier l'importance. Lang (1999) met en évidence, en troisième lieu, l'enseignement comme une activité professionnelle soumise à des contraintes aux logiques multiples. L'acte d'enseigner, au-delà de la simple transmission de contenus, suppose une multiplicité d'actions et d'interventions indéterminées et difficilement codifiables, ne répondant pas toujours à une logique de type technique. La relation qui

s'établit en classe exige, au contraire, une adaptation constante, une approche par une démarche de compréhension et d'analyse de problèmes : « [...] à une charte de la qualité ou du travail bien fait, dont pourrait se prévaloir un technicien, se substitue [donc] *une éthique de la responsabilité* » (Lang, 1999, p. 171). Le chercheur poursuit en soulignant que ce modèle actuel de l'enseignant professionnel nécessite une distanciation face à l'approche prescriptive issue de la conception positiviste qui prétend standardiser les pratiques enseignantes en apportant des solutions prédéfinies à des problèmes techniques, la recherche mettant désormais l'accent sur les pratiques et la situation de classe, « [...] par des démarches interprétatives et procédurales » (Lang, 1999, p. 172). Un quatrième thème caractérisant le modèle professionnel suppose, dans une volonté d'articuler la théorie et la pratique, une recherche scientifique qui vienne approfondir et rationaliser les savoirs professionnels. Lang soutient donc, ici, que cette articulation donnera tout son sens à l'agir réflexif, l'action de l'enseignant s'appuyant sur une réflexion sur sa pratique pour la restructurer et la reconvertir en savoir-faire professionnels adaptés.

En 1990-1991, le Conseil supérieur de l'éducation consacrait son rapport à la profession enseignante, privilégiant sans ambages « [...] la reconnaissance du caractère professionnel de l'acte d'enseigner et de tout ce qui l'entoure, de la formation initiale au cheminement de carrière, en passant par l'autonomie et la participation [...] » (Conseil supérieur de l'éducation, 1991, p. 9). Pour le Conseil, l'enseignement est un acte professionnel, mais avec des caractéristiques particulières qui ne s'apparentent pas mécaniquement aux professions libérales. Certains traits particuliers donnent à l'acte d'enseigner son caractère professionnel: le caractère spécifique et essentiel du service rendu à la communauté (par un acte réflexif, interactif et complexe); les compétences culturelles, disciplinaires et didactiques en plus des savoirs d'expérience; la marge de manoeuvre et l'autonomie significative dont jouissent les enseignants; les exigences éthiques propres au service public et au rapport humain. C'est ce

caractère distinct qui identifie la profession enseignante qui existe donc bel et bien². Cependant, souligne le Conseil, il reste un bout de chemin à parcourir pour en arriver à une actualisation véritable de la profession et à un nouveau contrat social entre le personnel enseignant et la société.

1.3.2 Le défi de la professionnalisation

Ce nouveau défi a tenté certains chercheurs qui ont voulu dévoiler les pistes nouvelles qu'ils entrevoient afin de poursuivre la dynamique. Ce n'est sans doute pas un hasard si plusieurs documents des années 1990 traitent de la profession enseignante tout en proposant des modèles. Le référentiel des compétences professionnelles du ministère de l'Éducation du Québec (2001) qui trace les bases de la nouvelle formation des enseignants s'appuie d'ailleurs largement sur les conclusions de ces diverses réflexions.

Déjà plusieurs rapports américains avaient sonné l'alarme, dans les années 1980, en liant la détérioration de la qualité de l'éducation à un laisser-aller au niveau de l'énergie et de l'intérêt accordés à l'enseignant lui-même: recrutement, formation, organisation de la tâche, responsabilisation et autonomie professionnelle, participation aux décisions, cheminement de carrière. Souvent sortis à grands renforts de publicité et coiffés parfois des titres-chocs³, voulant probablement ainsi démontrer l'urgence de la situation, ces rapports avaient comme point commun de placer l'enseignement et l'enseignant, en particulier, au centre de leurs préoccupations. Les conclusions de ces rapports ajouteront certainement aux réflexions menées par les chercheurs qui s'intéressaient à la

² Une enquête de l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal (1993) réalisée auprès d'un échantillon de 1 006 individus a révélé que 86,7 % des enseignantes et enseignants du primaire et du préscolaire, et 88 % du secondaire estiment qu'ils font partie du groupe social des professionnels. Ils ne sont cependant plus que 34,5 % au préscolaire et primaire, et 41,5 % au secondaire à penser que la société leur accorde ce statut.

³ Qu'on pense ici à *Nation at Risk*, produit par The National Commission on Excellence in Education (1983); ou à *Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*, de la Carnegie Foundation (1986); ou encore le *Tomorrow's Teachers*, par The Holmes Group (1986).

professionnalisation de l'enseignement jusqu'alors, aux États-Unis comme au Canada et au Québec. L'étude ontarienne de Fullan et Connely (1987) liera directement l'exercice du professionnalisme enseignant à la formation initiale et continue ainsi qu'à l'enseignement vu comme une carrière. Des *Teacher Centers*, lieux d'échanges et de formation professionnelle présents dans chaque école, devaient permettre au personnel de se rencontrer et d'échanger au niveau professionnel. D'après ces écrits, la professionnalisation procède de plusieurs éléments, nécessite l'actualisation de certaines pratiques et attitudes pour devenir réalité. La formation en est une de celle-là qui a intéressé les chercheurs.

1.3.3 Une formation à caractère professionnel

La réflexion sur une formation initiale *professionnalisante* a amené des chercheurs à en décrire certaines composantes incontournables axées sur un modèle de compétences.

Les problèmes complexes auxquels ont et auront à faire face les professionnels de l'enseignement nécessitent, selon Perrenoud (1993) et Lang (1999), une formation initiale qui leur permettra de traverser les transformations du métier qui adviendront au cours des trente prochaines années. Ils en proposent donc quelques orientations qui doteront les futurs enseignants des compétences nécessaires pour relever les défis à venir⁴. En voici quelques éléments.

Tout d'abord, assurer la transmission d'une image explicite et réaliste du métier par des gens qui savent de quoi ils parlent, c'est-à-dire qui ont (ou ont eu) une expérience réelle de la classe, autre que dans leur passé d'élève. C'est un

⁴ Ils rejoignent, en cela, l'esprit de la formation initiale telle que souhaitée par les autorités québécoises (Ministère de l'Éducation du Québec, 1992) lors de la création de ses nouveaux programmes et renforcé lors de la récente refonte (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001).

point qui inquiète aussi Lessard (1991), surtout devant l'éventualité de la mise à la retraite des pédagogues des écoles normales remplacés par des *universitaires* dont les contacts avec l'école sont très limités. Il doit y avoir une « confrontation d'acteurs » (Lang, 1999) dans cette formation, par la présence nécessaire des divers intervenants : université, école, enseignants, pairs, etc.

Il faut aussi, poursuit Perrenoud (1993), préparer les nouveaux enseignants à affronter un milieu scolaire, souvent conservateur ou cynique, de façon réaliste pour qu'ils deviennent agents de changement. Cela peut être fait par le développement de compétences qui préparent à poser et à résoudre des problèmes complexes, à développer la capacité d'adapter et d'inventer des séquences didactiques et des stratégies en classe en fonction des besoins, dépassant ainsi l'intériorisation de modèles didactiques. Si le niveau de la qualification académique doit demeurer élevé et assurer une certaine maîtrise des savoirs, il doit s'articuler autour d'une pratique réfléchie, qui suppose un va-et-vient entre le faire et réfléchir, « [...] une construction progressive de schèmes d'action s'appuyant sur une mobilisation en situation des savoirs théoriques » (Lang, 1999, p. 180). Cette formation à la compétence professionnelle devient alors cohérente.

La formation initiale doit aussi apprendre à faire face aux changements dans la clientèle d'élèves, les familles, les classes, afin de pouvoir s'adapter avec confiance aux environnements variés. De vrais professionnels ne doivent pas être paralysés par l'imprévu ou adopter une attitude frileuse face à des éléments qui viennent les surprendre dans leurs habitudes. D'autre part, Perrenoud (1993) soutient que la formation initiale a un rôle à jouer dans l'atteinte des autres conditions générales d'une nouvelle professionnalité. Elle doit, en effet, préparer l'enseignant à sortir de sa classe et à ouvrir sa porte au travail d'équipe, à la métacommunication, à la gestion des conflits. Elle doit l'aider à construire son identité professionnelle autour de l'implication ouverte dans le milieu et de la participation aux décisions. Enfin, la pratique réflexive doit être développée en formation et en devenir une modalité afin de développer cet « habitus réflexif »,

constitué de démarches d'analyse instrumentée prenant appui sur des outils conceptuels, nécessitant la mise en place de dispositifs divers : vidéo, interviews d'élèves, journal de bord, jeux de rôles, etc. (Lang, 1999, p. 181).

Un récent document présentant les orientations et les compétences professionnelles attendues des futurs enseignants, publié par le ministère de l'Éducation, s'inspire largement de cette réflexion pour proposer une formation visant à « [...] assurer aux futurs enseignants et enseignantes les bases professionnelles nécessaires à leur pratique [...] » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. x). Il doit servir de guide principal en vue de l'élaboration, par les universités, des programmes et des structures de formation à venir. Il s'agit d'une tentative concrète, inspirée de la recherche, pour mettre en place une formation professionnelle adaptée aux réalités actuelles. La section qui suit en présente quelques orientations maîtresses.

1.4 LA FORMATION DU MAÎTRE PROFESSIONNEL

Après avoir analysé l'évolution historique du travail enseignant ainsi que les définitions du maître qui y étaient rattachées, les auteurs du document sur les orientations de la formation à l'enseignement (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) prennent résolument le parti de l'enseignant professionnel. Le texte s'attarde donc à présenter les éléments principaux de ce modèle dont nous rappellerons deux grandes lignes directrices : un énoncé des exigences liées à la formation d'un maître professionnel et une définition des caractéristiques d'une compétence professionnelle.

1.4.1 Les exigences d'une formation liée au modèle du maître professionnel

Le document part de la réalité du nouveau contexte scolaire qui demande une participation élargie des partenaires aux décisions concernant l'école et les programmes d'études définis par compétences. Cette situation oblige l'enseignant à être autre chose qu'un transmetteur de connaissances et fait

appel à des compétences plus variées. Aussi, la complexité accrue de l'acte d'enseigner, désormais fondé sur des démarches interprétatives et procédurales (plutôt que prescriptives, comme c'était le cas des modèles précédents), exige une formation basée sur l'autonomie professionnelle et une éthique de la responsabilité adaptée aux réalités scolaires. C'est ainsi que « [...] la mise en oeuvre des meilleurs moyens possibles [...] » pour faire apprendre devient la responsabilité de l'enseignant professionnel, supplantant l'obligation de résultats scolaires dont il n'est plus le seul responsable (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 25).

Le document ministériel prêche aussi pour une formation intégrée, c'est-à-dire, visant à créer des liens clairs et permanents entre la formation théorique universitaire et la pratique dans le milieu scolaire : une formation, à la fois, « fortement ancrée dans les lieux d'exercice », mais aussi articulée avec la formation aux savoirs (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 26). Ce qui suppose un véritable partenariat axé sur une vision commune de ce que doit être la formation d'un enseignant professionnel.

Enfin, cette formation doit être polyvalente, autant dans les domaines d'enseignement pour lesquels elle prépare le candidat à la profession qu'en fonction des milieux d'intervention et des compétences à développer pour faire face à des situations complexes.

1.4.2 Le concept de compétence professionnelle

Prenant appui sur de nombreuses recherches contemporaines, dont celles de Le Boterf (1997), Perrenoud (1997, 1999) et Lang (1999), les rédacteurs du document reconnaissent d'emblée la difficulté et les dangers qui guettent toute tentative de définition du concept de compétence professionnelle, en raison des multiples perspectives pouvant être adoptées. Ils ont d'abord voulu s'éloigner d'une définition trop technique et limitative (qui s'apparenterait à la liste d'objectifs de l'ancien modèle de formation) ou d'une autre, trop large,

trop générale et abstraite qui ne donne aucun soutien tangible aux formateurs. Ils ont donc élaboré des caractéristiques qui guident la compréhension du concept. En résumé, on y lit que :

- la compétence est un savoir-agir qui s'exerce en situation professionnelle où les contraintes réelles sont présentes;
- la compétence comporte des niveaux de complexité qui vont du plus simple au plus complexe;
- la compétence fait appel à un ensemble de ressources mobilisable en contexte. Elle exige des savoirs, mais ne se limite pas à ceux-ci;
- la compétence s'exerce en contexte réel et demande de construire, de créer, de s'adapter, le moment de l'action venu;
- la compétence donne à l'enseignant la responsabilité de développer chez ses élèves des compétences et des savoirs;
- la compétence se manifeste de façon récurrente dans diverses situations. Même si elle fait référence à des standards, elle n'exige pas l'efficacité de l'expert : « la personne compétente est celle qui sait mobiliser les ressources en situation, comme l'aurait fait raisonnablement la professionnelle ou le professionnel reconnu mis dans les mêmes conditions » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 52);
- la compétence complexe est un projet qui n'est jamais tout à fait accompli qui se raffine et se perfectionne tout au long de la carrière.

Tous ces éléments permettent de situer la tendance professionnalisante axée sur les compétences professionnelles que s'approprient à prendre les programmes de formation des enseignants au cours de prochaines années. Plus concrètement, le document soumet aux formateurs de maîtres un référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante considérées, non pas comme des voies toutes tracées définitivement, mais bien comme « des balises pour guider les choix » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 57). Les concepteurs accordent une part importante de l'organisation pratique et de la mise en place des structures de la formation et des stages aux instances

universitaires. Le document laisse aux universités et à ses partenaires du milieu scolaire les modes d'évaluation, sans spécifier le rôle que les divers intervenants pourraient y occuper, même si l'intention avouée est d'éviter, en général, la « fragmentation de la formation » au profit d'une « identité partagée » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 29).

1.4.3 Les savoirs professionnels

Sans entrer dans le débat autour des savoirs enseignants qui ont déjà été étudiés par plusieurs chercheurs (voir la recension de Raymond, 1993), il apparaît important d'en cerner ici quelques dimensions en lien avec la professionnalisation. Dans la présentation de leur ouvrage sur la mise au jour du savoir d'action pédagogique chez les enseignants, Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard (1997) présentent les savoirs requis pour enseigner dans une perspective qui nous paraît correspondre au contexte de l'enseignement tel qu'il se déroule dans la classe. Six catégories de savoirs sont définies par ces chercheurs comme faisant partie d'un « [...] réservoir dans lequel l'enseignant puise pour répondre à certaines demandes précises de sa situation concrète d'enseignement » (Gauthier *et al.*, 1997, p. 20).

Le *savoir disciplinaire* correspond aux connaissances produites par la recherche dans les divers champs de la connaissance. L'enseignant utilise ce savoir dont il transmet une partie des contenus, en lui faisant subir des transformations dans le contexte de son enseignement. On y fait référence, plus bas, sous l'appellation de savoir d'action pédagogique. Le programme d'enseignement modifie la discipline, à son tour. Divers organismes (écoles, ministère de l'Éducation, maisons d'éditions) adaptent les notions et les contenus scientifiques : c'est le *savoir curriculaire*. Il est, lui aussi, adapté par l'enseignant qui en fait une sélection personnelle. Le *savoir des sciences de l'éducation* est constitué des notions acquises par l'enseignant au cours de sa formation et qui concernent le cadre d'exercice de la profession. Il touche divers domaines qui ne visent pas l'enseignement comme tel, mais qui fournissent de l'information sur

des thèmes qui y sont reliés : le régime pédagogique, l'histoire de l'éducation, le système scolaire, le développement de l'enfant, etc. Les chercheurs le qualifient de « savoir professionnel spécifique » puisqu'il est propre à sa profession et à l'existence de celle-ci. Le *savoir de la tradition pédagogique*, c'est le « savoir faire l'école » qui nous vient de la pratique dans l'histoire de l'éducation. C'est la tradition pédagogique qui conduit l'enseignant à avoir une représentation, une préconception du métier pouvant résister à la formation initiale et se dévoiler jusque dans la pratique quotidienne. Le *savoir d'expérience*, de son côté, « [...] est quelque chose de personnel et, surtout, de privé » (Gauthier *et al.*, 1997, p. 23). Il est constitué de situations vécues par l'enseignant et de manières de réagir ou d'intervenir qu'il a élaborées au fil des ans. Ces actions ne s'appuient pas sur une discussion scientifique et demeurent très personnelles. D'où leur limite évidente, selon les chercheurs. Ceux-ci en viennent, enfin, à identifier un dernier type de savoir, le *savoir d'action pédagogique*, « [...] le savoir d'expérience des enseignants rendu enfin public et passé au crible de la preuve par la recherche qui se déroule désormais en classe » (Gauthier *et al.*, 1997, p. 23). Considéré par les auteurs de l'ouvrage (dont il deviendra la matière première) comme « le plus nécessaire à la professionnalisation du métier », ce savoir explicité, analysé, validé constitue, selon eux, un élément important d'une formation initiale pertinente qui tienne compte de la pratique et en reflète la réalité.

Une formation professionnelle implique donc une collaboration nouvelle, une volonté des formateurs de travailler ensemble, dans un partenariat qui suppose une harmonisation des liens et des rôles respectifs. Le nécessaire ancrage dans le contexte réel de la pratique, par le stage (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001), fait appel directement à un complice du milieu qui accompagnera le futur professionnel dans sa démarche.

1.5 L'ACCOMPAGNEMENT EN STAGE PROFESSIONNEL

Contrairement au modèle de cours universitaire classique qui se déroule à l'université et où l'encadrement et l'évaluation sont assurés par un professeur engagé par les autorités universitaires, le stage professionnel a lieu à l'extérieur, dans des entreprises autonomes et indépendantes ayant leurs propres règles de fonctionnement. L'accompagnement du stagiaire peut alors poser problème, puisqu'il sera confié à des « formateurs de terrain » (selon l'expression de Perrenoud, 1994) ayant leur vision personnelle de la formation et des tâches à réaliser qui ne seront pas toujours conformes aux orientations officielles contenues dans les programmes (Gervais, 1999). Cet accompagnement est pourtant crucial dans l'expérience de stage, comme le notent Ryan *et al.* (1996, p. 372) : « *Surveys of students and graduates have shown that the quality of the supervision which the student receives in the workplace is usually the most important factor in determining the quality of the experience* ».

Cette nécessité d'un encadrement de qualité est une constante qui apparaît dans l'ensemble des programmes professionnels recensés par Ryan *et al.* (1996), dans lesquels la responsabilité de l'encadrement du stagiaire, pendant sa pratique professionnelle, est confiée à des formateurs de terrain. Dans une étude exploratoire touchant dix-sept programmes professionnels dispensés par l'Université de Montréal, Gervais *et al.* (2000) démontrent aussi l'étendue de l'application de cette formule dans laquelle le formateur de terrain reçoit le mandat d'accompagner le stagiaire dans les diverses étapes de son stage: accueil, intégration au milieu, initiation à la pratique, supervision et évaluation. Dans tous les cas, ces formateurs de terrains sont appuyés par des responsables universitaires (professeurs, superviseurs, coordonnateurs de stages) qui interviennent ponctuellement en cours de stage de diverses manières: visites, séminaires, rencontres individuelles ou collectives avec les stagiaires, correction de travaux ou de rapports, etc.

L'étude témoigne de l'importance accordée à l'encadrement de terrain, tant au point de vue de l'établissement de conditions permettant la réalisation d'un stage de qualité (comme personne-ressource, initiateur d'activités de stage variées, individu possédant un sens éthique, capable d'intégrer le stagiaire, le soutenir, faciliter son expérience, assurer son épanouissement professionnel) qu'au niveau d'un encadrement supplétif systématique et rigoureux (supervision, disponibilité, ouverture à la discussion, capacité à rétroagir, guider et évaluer). L'étendue de ces tâches laisse croire qu'une supervision inadéquate sur le lieu de stage risque de mettre en cause la validité même de l'expérience⁵.

1.6 L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Au Québec, la politique de financement en fonction de la réussite (ou de la diplomation) a connu des ratés. L'étude du Conseil des universités (1993) relate quelques problèmes comme l'allongement des études, la mauvaise orientation des étudiants ainsi que des lacunes dans l'encadrement. Au baccalauréat, par exemple, seulement 57,6 % de la cohorte des nouveaux étudiants à temps plein de 1984 ont terminé leurs études après sept ans et 29,2 % des étudiants à temps partiel. À l'Université de Montréal, les statistiques du Bureau de recherche institutionnelle (BRI) concernant la cohorte des étudiants inscrits au 1^{er} cycle en 1996-1997 reflètent la même réalité : un taux de diplomation générale, après quatre ans, de 57,3 %⁶. Le Conseil propose donc,

⁵ Cette préoccupation par rapport à une supervision inadéquate est d'ailleurs partagée par Csiernik (2001), qui a réalisé une étude sur des problèmes relevés par des stagiaires de 3^e et 4^e années provenant de l'École de Service social du King's College de Toronto. Certains de ces stagiaires soulignent le peu d'encadrement hebdomadaire reçu de la part de leur formateur de terrain. Le chercheur s'interroge donc sur la qualité du soutien obtenu dans ces milieux, malgré le fait que tous les formateurs de terrain soient tenus de participer à deux jours de perfectionnement par année, en lien avec leur tâche auprès des stagiaires

⁶ Ces statistiques ne font pas spécifiquement référence, cependant, aux programmes professionnels où la persévérance semble plus importante. Ainsi, par exemple, en médecine dentaire, le taux de diplomation au premier cycle est de 94,3 %; en droit, il est de 79,6 %. En éducation, c'est 81,3 % des étudiants qui obtiennent leur diplôme après quatre ans d'études.

pour « améliorer de façon probante la qualité et l'efficacité du système universitaire » de lier cette efficacité non plus seulement au taux de réussite, mais aussi à la durée des études et à l'évaluation des apprentissages réellement faits par les étudiants (Conseil des universités, 1993, p. 27). Un des éléments qui apparaissent dans cette démonstration d'efficacité est l'évaluation des apprentissages.

Un mouvement a pris forme aux États-Unis pour lier l'imputabilité (*accountability*) au processus d'évaluation des apprentissages. Astin (1991) en fait la base de son analyse de la qualité des institutions d'enseignement supérieur. Il souligne que la politique d'évaluation des apprentissages reste le premier défi dans l'affirmation de la mission première des universités, c'est-à-dire, le développement du talent: « [...] *view assessment much more as a form of feedback that can be used to enlighten both teacher and student about the student's progress and effectiveness of the teaching* » (Astin, 1991, p. 232). Il s'agira alors de se concentrer non seulement sur le *quoi* évaluer, mais aussi sur le *comment*. C'est ainsi qu'il propose des voies de remplacement à l'approche normative traditionnelle, basée sur des tests standardisés qui donne une courbe dite normale garantissant une proportion d'échecs et de succès, ainsi qu'une large part de succès médiocre. Il suggère plutôt l'approche critériée et multidimensionnelle davantage révélatrice du talent réel et du potentiel des étudiants. L'excellence prend alors un autre aspect, dans le dévoilement du potentiel de chacun. Brown et Knight (1994) partagent ce point de vue en situant la nécessité de nouvelles approches universitaires en évaluation, dans le contexte de l'apprentissage par compétence qui oblige, en quelque sorte, les institutions universitaires à évaluer autant les habiletés transférables des étudiants que les éléments académiques des contenus. Pour ce faire, les auteurs basent leur approche sur deux pratiques fondamentales: l'évaluation formative et l'évaluation par méthodes multiples.

Considérant, à la suite de Erwin (1991), que l'évaluation se situe au coeur de l'apprentissage et est en elle-même une activité d'apprentissage et de développement, Brown et Knight (1994) soutiennent que les universités doivent accorder une place centrale à son analyse et à l'amélioration des méthodes si elles veulent assurer le bien-fondé de leur démonstration d'imputabilité. Quelle est la qualité des étudiants qui sortent des universités ? Comment garantir à la société et aux étudiants eux-mêmes, qu'ils en ont pour leur argent et que ceux qui fréquentent ces établissements en sortent compétents ? Pour ces chercheurs, un changement de cap orienté vers une véritable évaluation formative, c'est-à-dire, une évaluation axée non pas sur les notes et les classements d'étudiants qui en résultent, mais sur une information transmise à l'étudiant qui peut nourrir sa réflexion et le stimuler en lui donnant des pistes pour améliorer son apprentissage, demeure la seule voie à suivre.

L'enquête de Brown et Knight (1994) les a amenés à analyser les documents relatifs à l'évaluation dans plusieurs universités britanniques. Ils constatent que celles-ci ne forment pas un tout homogène et que leurs étudiants ont des résultats très variables en réponse à un même type d'évaluation. Il n'y a donc pas de chemin unique (même en fonction des attentes des étudiants et des professeurs) et les méthodes d'évaluation doivent refléter ces différents parcours en s'orientant vers une variation des méthodes d'évaluation. La réussite des études universitaires suppose une complexité d'apprentissages à plusieurs facettes. Pour s'assurer que l'évaluation respecte ces multiples approches et objectifs des cours universitaires, et en particulier les compétences non cognitives souvent recherchées par les futurs employeurs, l'évaluation par méthodes multiples semble essentielle. La nécessité de faire correspondre les buts poursuivis aux méthodes employées pour les atteindre apparaît de plus en plus évidente, même si les méthodes traditionnelles (examens, essais, dissertations, etc.) restent les éléments majeurs d'évaluation encore aujourd'hui et que les intervenants (professeurs et administrateurs) manifestent peu d'intérêt et, même plus, ne se sentent pas vraiment concernés par les réalités entourant le sujet. Brown et Knight (1994) rapportent quelques faits issus d'une étude du

Academic Audit Unit indiquant l'indifférence des professeurs face aux normes officielles de l'université de même qu'une variété importante d'interprétation des règlements concernant l'évaluation, ce qui n'est pas sans susciter une certaine confusion chez les étudiants.

Plus près de nous, une étude du Groupe de recherche interdisciplinaire en pédagogie universitaire (GRIPU) (1997) sur les pratiques et les perceptions des professeurs et étudiants de l'Université de Montréal concernant l'évaluation des apprentissages, soulignait d'ailleurs les mêmes points. L'enquête, menée auprès de 643 professeurs et 54 étudiants révèle, par exemple, que la majorité des professeurs ne respecte pas le règlement pédagogique concernant l'évaluation: notes livrées en pourcentage, peu ou pas d'évaluation de la qualité du français, note de groupe sans tenir compte du travail individuel lors d'un travail d'équipe, pour ne citer que ces éléments. Cette même étude souligne pourtant que, même si les professeurs interrogés se représentent l'évaluation comme un élément fondamental d'une pédagogie efficace faisant partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage et tout en reconnaissant l'importance de l'évaluation formative, la pratique axée sur les examens et travaux sommatifs reste la norme. La définition de «formatif» demeure confuse et donne à penser qu'elle est plutôt la responsabilité de l'étudiant qui devrait voir sa préparation personnelle stimulée en fonction d'une évaluation sommative à venir.

Cette contradiction ne semble pas propre aux professeurs d'université puisqu'elle s'apparente aux constatations faites dans l'étude de Howe et Ménard (1993) menée auprès d'enseignants du collégial:

[...] le concept d'évaluation formative est ambigu chez plusieurs enseignants, probablement la majorité. C'est peut-être le concept le plus méconnu chez les enseignants des cégeps. Une minorité croit même que l'évaluation formative n'est pas nécessaire. Si les spécialistes en évaluation montrent que l'évaluation peut avoir plusieurs fonctions, on constate qu'au collégial, elle sert avant tout à gérer la classe, à faire travailler, à faire étudier, plutôt qu'à aider à l'apprentissage (Howe, Ménard, 1993, p. 179).

Constat semblable dans l'étude de Langevin et Bélair (1995) qui s'est intéressée à la représentation des enseignantes du collégial en soins infirmiers à l'égard de l'évaluation formative. Ces enseignantes décrivent ce type d'évaluation, dans sa dimension idéale, en faisant référence à l'assistance, au soutien, à l'ouverture et à la progression, le tout dans l'établissement d'une relation aidante. Cependant, dans sa dimension manifeste, elles ont davantage tendance à appliquer une approche évaluative axée sur le contrôle, la dépendance de l'élève face aux savoirs définis en réinterprétant les critères pour les orienter vers un jugement sur la capacité à effectuer une tâche. Les auteurs expliquent ces représentations de l'évaluation formative, entre autres, par l'héritage culturel des enseignantes qui reflète les pratiques acquises provenant de leurs cadres de référence personnel. Malgré que, dans la dimension idéale, les enseignantes utilisent un vocabulaire approprié aux concepts d'évaluation, dans la dimension manifeste, les actes d'évaluation qu'elles disent poser ne correspondent ni aux concepts d'évaluation retenus ni à l'interprétation qu'elles en donnent.

Au niveau des approches et des méthodes, même si certains professeurs utilisent des méthodes d'évaluation diversifiées et nouvelles, l'étude du GRIPU (1997) montre que 73 % des professeurs privilégient l'examen final écrit, alors que le dossier d'apprentissage et l'étude de cas ne sont utilisés que dans 2 % des évaluations. Quant à l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs, elles ne sont pratiquement jamais utilisées, souligne l'étude. Les conséquences sont assez claires chez les étudiants interrogés qui réagissent assez négativement : manque de validité des évaluations, peu de rétroaction des professeurs et subjectivité dans la correction sont les remarques les plus fréquentes. Cependant, comme le concluent les rédacteurs du rapport, la situation peut s'expliquer par des causes diverses : le peu d'encouragement ou d'incitation, provenant des autorités universitaires, à l'utilisation de modèles différents d'évaluation, le manque de temps, dans la tâche professorale, à consacrer à l'exploration de voies nouvelles et enfin, la taille importante de certains groupes-classes constituent des freins importants à l'exploration du domaine de

l'évaluation. Une réflexion collective sur le type de formation visé pourrait certes, selon les auteurs de l'enquête, orienter les modalités d'évaluation.

L'accompagnement et l'évaluation d'étudiants de niveau post-secondaire demeurent donc des tâches complexes liées à des exigences à caractère politique ou administratif qui ne sont pas toujours comprises ou assumées par les divers intervenants. La situation se complique d'autant lorsque s'ajoutent un lieu et un formateur extérieurs à l'université : c'est le cas des stages professionnels.

1.7 L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES EN STAGE PROFESSIONNEL

Toohey, Ryan et Hugues (1996) ont démontré, dans leur recension d'écrits, que le formateur de terrain est habituellement considéré comme étant le plus apte et celui à qui devrait incomber le plus naturellement l'évaluation du stagiaire, « *the most appropriate and natural assessor* » (Toohey, Ryan et Hugues, 1996, p.223), en raison de la nature même de la relation professionnelle suivie qui s'est établie pendant toute la période du stage. Plusieurs études relèvent, toutefois, le problème que constitue le jugement évaluatif porté par ce formateur de terrain.

Ainsi, d'après Bines et Watson (1992), la subjectivité des évaluateurs, la grande diversité des lieux de stage et des tâches confiées aux stagiaires sont les problèmes majeurs. Comme le soulignent les chercheurs, des domaines comme les sciences infirmières et le travail social, par exemple, supposent des activités professionnelles diversifiées, prenant place dans une variété de lieux et s'intéressant à des clientèles souvent très différentes. Comment s'assurer alors de rendre justice à chacun, tout en respectant la particularité du contexte de stage ? L'objectivité de l'évaluateur est aussi remise en cause dans l'étude de Alexander (1996) qui a suivi un groupe de stagiaires en physiothérapie encadrés par des professionnels. Ses conclusions font ressortir une évaluation empreinte de jugements subjectifs provenant d'une réinterprétation personnelle des critères

d'évaluation officiels soumis par l'université. Les notes finales qui en résultent sont donc teintées par la perception des formateurs de terrain, allant même jusqu'à fournir des résultats biaisés et objectivement erronés, malgré l'utilisation d'une grille d'observation critériée très spécifique.

Un autre élément qui peut poser problème est la difficulté, pour le formateur de terrain, de concilier ses rôles de formateur, de soutien, de guide et de modèle avec son rôle d'évaluateur. Pelpel (1991) et Perrenoud (1996b) parlent alors de «solidarité» qui s'installe entre deux complices de travail, rendant alors la critique impossible. Les responsables de formation professionnelle interviewés par Ilott et Murphy (1997) ont aussi avoué leur difficulté à mettre un étudiant en échec. Le sentiment d'échec personnel qui s'ensuit et la culpabilité accablante les portent davantage à « donner sa chance au coureur ». Devant un échec probable, ils ont plutôt tendance à ne pas faire confiance à leur jugement et à se dire qu'ils ne peuvent se permettre de mettre ainsi fin à la carrière d'un candidat. Pourtant, dans les domaines professionnels, l'attribution de la note revêt un caractère particulier, puisqu'elle va au-delà d'un simple classement parmi d'autres étudiants d'un même cours universitaire; elle intervient directement dans le processus de protection du public, en vue d'éliminer les praticiens incompetents.

Une solution à ces problèmes, amenée par certaines facultés et départements qui gèrent des stages professionnels, est d'éviter de confier à une seule personne la charge de l'évaluation du stagiaire, par l'intervention active d'un représentant universitaire, le moment venu d'évaluer. Celui-ci peut, soit assumer seul la responsabilité de l'évaluation, soit prendre en charge une partie de celle-ci (par la correction de travaux complémentaires, par exemple). La question peut toutefois se poser sur la justesse d'une évaluation qui se fait alors que l'évaluateur, mis à part quelques visites, est absent du lieu d'apprentissage. McGaghie (1993) propose, de son côté la méthode par triangulation : responsable universitaire, praticien et étudiant se concertent en vue d'en arriver à un consensus. Mais que faire, si le consensus n'est pas atteint ?

L'étude de Gervais *et al.* (2000), sur les pratiques d'évaluation de stages dans certains départements et facultés de l'Université de Montréal rapporte que, sur 18 programmes, sept confient l'évaluation finale des stagiaires au formateur de terrain; huit choisissent d'en partager la responsabilité entre ce dernier et le représentant universitaire; dans trois programmes, les instances universitaires évaluent seules les stagiaires. Quelques tendances intéressantes sont notées par les auteurs : les programmes de formation professionnelle en santé font majoritairement appel à l'évaluation de terrain. Ce type d'évaluation semble aussi plus populaire dans les domaines où existe un ordre professionnel. D'autre part, là où les lieux de stage sont le plus diversifiés et où le stagiaire peut se retrouver à être accompagné par une personne étrangère à la profession (chef de service, par exemple), le représentant universitaire aura tendance à occuper une plus grande place, le moment de l'évaluation finale venu.

Toutefois, l'encadrement et l'évaluation des pratiques professionnelles sont de plus en plus touchés par des approches plus ouvertes et variées destinées à tenir compte davantage des contextes et des personnes dans cette situation singulière que représente le stage. Contrat de stage, journal de bord, séminaire, exposés devant les pairs, retour réflexif sur les pratiques sont des instruments les plus couramment utilisés dans une volonté d'évaluation contextualisée.

1.8 L'ÉVALUATION EN STAGE EN ENSEIGNEMENT

À l'image des stages professionnels dans d'autres facultés et départements, l'accompagnement et l'évaluation de stagiaires en enseignement procèdent de caractéristiques et de modèles semblables. Ainsi, la recension de Ramanathan (1996) permet de constater que le modèle le plus populaire, aux États-Unis, lors des stages en formation initiale à l'enseignement, reste l'attribution de la responsabilité de l'évaluation au superviseur universitaire avec, dans certains cas, la prise en compte des commentaires de l'enseignant associé.

Au Québec, Beauchesne (2000) a recueilli des données auprès de six universités québécoises, en rapport avec 13 programmes de formation initiale à l'enseignement, qui lui ont permis de relever quelques éléments relatifs à l'évaluation en stage. Il constate que, dans la majorité des institutions, c'est le superviseur universitaire qui en prend la responsabilité. Lorsque l'enseignant associé est appelé à intervenir, le superviseur garde quand même le rôle prépondérant. Cette recherche révèle, en outre, qu'il n'existe pas de position partagée sur l'évaluation, ni de consensus, entre les différentes universités sur la plupart des aspects de l'évaluation sommative des stagiaires⁷. Les outils et instruments de mesure varient d'une institution à l'autre et d'un stage à l'autre (grilles fermées, formulaire à commentaires qualitatifs, vidéo, entrevues en dyade ou en triade). L'étude souligne, d'autre part, que le recours à l'autoévaluation est peu répandu: la participation des stagiaires à la démarche de conception des outils et dispositifs d'évaluation ne l'est pas davantage. « Très généralement, conclut le chercheur, les stagiaires n'ont pas la parole en matière d'évaluation sommative des compétences en enseignement » (Beauchesne, 2000, p. 242).

Dans ce modèle que l'on peut qualifier de « *traditionnel* », la dynamique de la relation entre les acteurs a été étudiée abondamment par la recherche qui s'est intéressée à son efficacité au niveau d'une formation de qualité des futurs enseignants. Considéré par plusieurs finissants en enseignement comme le moment le plus important de leur formation (Zeichner, 1980b; Cruickshank et Armaline, 1986), le stage pratique a été scruté de près par plusieurs chercheurs qui se sont intéressés aux problèmes vécus en stage et qui peuvent remettre en cause son efficacité et même sa pertinence. Ainsi, certains chercheurs ont déjà sonné l'alarme à propos de certains « dangers », qui guettent les stagiaires impliqués dans des expériences pratiques trop hâtives et sans préparation

⁷ Ces données sont d'ailleurs confirmées par l'étude de Desrosiers, Gervais et Nolin (2000) effectuée auprès de 12 universités québécoises.

théorique suffisante et qui réduisent ces futurs maîtres à des attitudes d'imitation ultra conservatrices (Zeichner, 1980b; Wragg, 1984).

Un autre problème peut survenir aussi au moment de l'évaluation de l'expérience de stage, surtout si le stagiaire présente des difficultés importantes dans l'atteinte des objectifs du stage. C'est l'objet de la section qui suit.

1.9 L'ACCOMPAGNEMENT ET L'ÉVALUATION DANS LES CAS DIFFICILES : MALAISE ET SENTIMENT D'INCOMPÉTENCE

Les écrits consultés sur ce sujet sont des résultats d'études menées auprès des différents acteurs des stages, mais elles reflètent surtout le point de vue des enseignants associés et la perception qu'ils ont de la situation qui les concerne.

Même s'il peut sembler naturel et normal pour un professionnel expérimenté d'être le plus apte à évaluer un stagiaire dans son domaine de compétence, l'idée même d'avoir à évaluer un futur collègue crée un malaise chez plusieurs enseignants associés. Ainsi, par exemple, les enseignants interrogés par Pelpel (1991) souhaitent que leur rapport évaluatif soit pris en compte, mais ils ont de la difficulté à exprimer un point de vue synthétique sur le déroulement du stage. Les rapports d'évaluation analysés présentent une « double tonalité », à la fois technique (avis sur la prise en charge) et affective (état de la relation établie avec le stagiaire) où les enseignants se contentent habituellement de constat à caractère descriptif ou pronostic (évoquant, par exemple, les habiletés du stagiaires, complétées par quelques remarques sur son avenir professionnel) mais rarement négatif au niveau de l'évaluation. Une certaine solidarité avec le stagiaire serait la cause première de cette attitude: « [...] reconnaître – et écrire – que le stagiaire n'a pas pu surmonter les difficultés qu'il a rencontrées, c'est aussi, d'une certaine manière, reconnaître que l'on n'a pas su ou pas pu l'aider efficacement à les surmonter » (Pelpel, 1991, p. 65). L'enseignant se transforme donc souvent en avocat du stagiaire, modulant les

remarques négatives de circonstances atténuantes (amélioration depuis le début du stage, classes difficiles, etc.).

Dans leur état de la question, McIntyre, Byrd et Foxx (1996) ont constaté que lorsque l'expérience est définie comme « n'allant pas bien », chacun retraite: le stagiaire se réfugie dans une attitude de survie, tout en conformité avec les attentes de l'enseignant associé. Ce dernier, pour sa part, devant l'échec envisageable de son stagiaire, porte désormais toute son attention sur ses élèves.

Après avoir suivi neuf enseignants associés d'une école primaire de l'Alberta pendant une année scolaire, Boivin, Downie et Larocque (1993) ont constaté que les enseignants associés privilégiaient l'évaluation formative qui permet davantage aux stagiaires de voir leurs succès et les pistes d'amélioration possible. Ils considèrent la critique constructive comme la plus importante. Ils n'aiment pas insérer des commentaires trop négatifs dans l'évaluation finale, préférant y faire référence verbalement. Ils voient l'évaluation finale comme un élément obligé et frustrant de leur tâche. C'est un peu ce genre « d'éblouissement affectif » (Boutet, 2002) teinté d'admiration et même d'amitié qui peut empêcher une évaluation juste. D'autre part, l'étude de Spallanzani, Sarrasin et Poirier (1992), portant sur la perception de dix enseignants associés sur les aspects favorables et moins favorables à un bon encadrement des stagiaires, a aussi identifié un malaise doublé d'un sentiment d'impuissance chez les enseignants qui font face à des stagiaires qui ne prennent pas leur rôle au sérieux. Ils trouvent difficile de les rappeler à l'ordre. Ne se sentant pas autorisés à le faire, ils préfèrent alors déléguer cette tâche au superviseur universitaire. Le blocage peut devenir assez important pour empêcher certains enseignants de recevoir des stagiaires. Plusieurs enseignantes interrogées par Roy (1998) ont d'ailleurs affirmé ne pas vouloir recevoir de stagiaires dans leur classe si elles doivent participer à leur évaluation et à la notation finale. Elles affirment trouver « techniquement » trop difficile d'évaluer la performance d'un stagiaire, préférant laisser à l'université la responsabilité de l'attribution de la note.

1.10 LES OBJECTIFS DE RECHERCHE

Comme nous l'avons vu, plusieurs études ont été consacrées à la définition de problèmes généraux apparaissant lors de l'encadrement de stagiaires sur leur lieu de stage. D'autres ont voulu suggérer des pratiques professionnelles d'accompagnement ou diverses voies permettant la réalisation d'une pratique efficace, dans le cadre d'un accompagnement de qualité. Le rôle d'évaluateur en situation professionnelle d'enseignement a été analysé par Perrenoud (1996a, p. 23) qui le qualifie de « difficile, ingrat et à haut risques ». Difficile, poursuit ailleurs le chercheur, de porter un jugement évaluatif, de mesurer un travail qui pose une action non technique, dépendante de plusieurs éléments incontrôlables (comme le contexte de l'école ou la résistance des élèves, par exemple) et dont on ne peut garantir les résultats (Perrenoud, 1996b). En formation initiale, la situation de stage complique le problème d'évaluation, en confiant ce mandat (du moins en partie) à un partenaire externe, étranger à l'université, mais à qui il doit rendre des comptes. Cette présence demeure pourtant incontournable, considérée comme un élément essentiel de cette formation professionnalisante qui se veut « [...] fortement ancrée dans les lieux d'exercice » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 26). Cet enseignant accepte donc de confier ses classes au futur maître, tout en le guidant et le conseillant dans ses actions. Rôle essentiel, comme nous l'avons vu; mais aussi, combien inconfortable d'avoir à juger un futur collègue à la fin d'une relation professionnelle, mais aussi interpersonnelle, qui s'est développée tout au long du stage. Cette « pratique solitaire », telle que la qualifie Pelpel (1991), peut receler un aspect angoissant lorsque le stagiaire connaît des difficultés importantes et se dirige vers un échec; l'enseignant associé s'interroge alors sur la pertinence d'une telle évaluation, sur ses propres compétences d'évaluateur et même sur la légitimité de son rôle (Pelpel, 1991; Perrenoud, 1996a). Quel est, alors, le scénario d'accompagnement adopté ? Quels sont, dans ces conditions, les outils et les références utilisés pour effectuer la tâche qui lui est confiée ? Bien sûr, un enseignant associé peut, même dans un stage

qui se déroule dans des conditions idéales, laisser apparaître un questionnement sur la légitimité de son rôle et un cadre de référence qui justifie ses interventions auprès de son stagiaire. Toutefois, lors de difficultés éprouvées par un stagiaire, l'enseignant explicitera davantage les raisons qui appuient ses décisions, puisqu'il aura à justifier le type d'accompagnement qu'il a fourni et l'évaluation qui s'en est suivie.

Dans ce contexte, notre recherche veut tenter de décrire, dans une perspective phénoménologique, les comportements d'enseignants associés au moment de l'accompagnement et de l'évaluation d'un stagiaire qui éprouve des difficultés. Cette recherche exploratoire poursuit comme objectif général d'identifier des éléments du cadre de référence d'enseignants associés dans la description qu'ils font des problèmes rencontrés ainsi que des comportements et des pratiques adoptés dans les activités reliées à l'évaluation formative et sommative de leur stagiaire. Elle a aussi pour objectifs plus spécifiques :

- de décrire la réalité, telle que perçue par des enseignants associés, du processus d'accompagnement et d'évaluation de stagiaires en difficulté ou en échec;
- d'identifier les problèmes rencontrés par les enseignants associés, dans l'accompagnement et l'évaluation, ainsi que les moyens mis en oeuvre pour tenter d'y faire face;
- d'identifier les attentes exprimées par les enseignants associés face aux stagiaires et à l'égard de leur formation universitaire.

Pour atteindre ces objectifs, cette étude utilise des entrevues individuelles semi-structurées réalisées auprès de sept enseignants associés.

1.11 LA JUSTIFICATION DE LA RECHERCHE

Comme nous l'avons vu plus haut, les chercheurs en éducation ont accordé, depuis quelques années, une importance de plus en plus grande à l'étude de la formation pratique. Les stages, en particulier, ont intéressé plusieurs

études qui ont souvent identifié cette étape comme essentielle à la formation des futurs enseignants. Un acteur central, l'enseignant associé, a souvent été choisi comme sujet d'étude. Comme son apport apparaît crucial, par la place privilégiée qu'il occupe, il est normal qu'il ait été objet d'attention chez les chercheurs intéressés à explorer les réalités de la formation sur le terrain.

La problématique de l'accompagnement et de l'évaluation d'un stagiaire en difficulté ou en échec, telle que perçue par l'enseignant associé, a cependant été peu étudiée. Certains chercheurs l'ont abordée en adoptant le point de vue du psychologue ou du thérapeute, en insistant sur l'aspect affectif et la réaction émotionnelle suscitée par la situation d'échec (Ilott et Murphy, 1997). L'angle des relations interpersonnelles déficientes, comme cause de difficultés, a été privilégié par d'autres. Les études de Applegate et Lasley (1982, 1986) auprès d'enseignants associés et de stagiaires ont montré, en effet, que les attentes réciproques des deux partenaires de stage, souvent opposées sans être exprimées explicitement, demeurent la référence à partir de laquelle chacun aborde les activités du stage. Ce non-dit, concluent les auteurs, ne peut provoquer que confusion et mécontentement. D'autres chercheurs, dont Pelpel (1991), Spallanzani *et al.* (1992), McIntyre *et al.* (1996) et Boutet (2002) ont exploré la frustration et le sentiment d'impuissance, la démission même, de certains enseignants associés confrontés à des situations de stage difficiles.

Sans nier l'importance de ces points de vue ni remettre en question les résultats de ces recherches, nous avons voulu aborder la question en allant chercher chez l'enseignant associé une description de son action en contexte, en référence à un cadre, qu'il soit explicite ou implicite. Nous croyons ainsi pouvoir en arriver à révéler des éléments du cadre d'analyse et d'action de l'enseignant associé par rapport à l'accompagnement et à l'évaluation du stagiaire qui lui est confié. Les résultats de cette recherche pourront aider à tracer certaines pistes dans la compréhension de la relation de l'enseignant associé à la gestion et l'évaluation de cas de stagiaires en difficulté.

Cette étude pourrait contribuer à nourrir la réflexion amorcée, dans le mouvement actuel de professionnalisation, sur le rôle que l'enseignant est appelé à jouer dans la transmission du savoir professionnel. En dévoilant ce que Desgagné (1994) appelle « la rationalité du *faire* », la mise en mots de l'intentionnalité qui justifie la pratique de l'accompagnement et de l'évaluation de stage, il sera sans doute plus aisé de comprendre les moyens mis en oeuvre par les professionnels de l'enseignement pour initier les futurs collègues aux savoirs uniques qu'ils ont acquis et auxquels ils donnent accès.

D'autre part, cette compréhension du cadre de l'enseignant associé pourrait, à notre avis, se révéler d'une grande utilité, d'abord lors de la mise en place de nouveaux programmes de formation pour les enseignants associés, dans le contexte de la réforme de la formation à l'enseignement. Nos résultats pourraient aussi aider à rendre plus efficace la collaboration entre les enseignants associés et les représentants du milieu universitaire. En effet, la mise au jour d'éléments du cadre de référence des enseignants pourrait constituer, dans l'avenir, un élément déclencheur dans les discussions préparatoires au stage, en orientant les parties vers une « [...] vision commune de la formation du maître professionnel [...] » (Ministère de l'Éducation Québec, 2001, p. 28).

1.12 LA POSITION DU CHERCHEUR DANS CETTE ÉTUDE

Le chercheur qui réalise cette étude n'est pas étranger au sujet dont il veut, aujourd'hui, aborder certains aspects. Les diverses expériences acquises dans l'enseignement et l'accompagnement de stagiaires, en qualité d'enseignant associé, ainsi que dans la supervision universitaire ont développé une sensibilité particulière, au fil des années, à la réalité du stage professionnel. Ses nombreuses discussions avec les collègues enseignants, superviseurs et responsables de stage l'ont amené à réfléchir, à la fois, sur l'organisation et la structure des activités pratiques qui se déroulent dans les écoles, mais aussi sur le rôle et la place qui sont dévolus à chacun des partenaires impliqués. Si la

pertinence du stage n'est jamais remise en question, à aucun des niveaux d'intervention, un élément qui revient souvent, à la faveur de rencontres formelles ou informelles, de palabres privés ou publics, est le problème de l'encadrement efficace du stagiaire. Comment assurer au futur maître une expérience valable, riche en apprentissages divers ? Comment lui donner le support nécessaire, l'initier et le guider dans cette expérience ? Comment participer à son évaluation de manière juste et équitable afin qu'il puisse aborder la profession, équipé et aguerri, bien au fait de ses forces et de ses faiblesses ? Maintes fois débattues, ces questions restent au coeur des préoccupations de tous les acteurs du stage.

La présente recherche veut donner la parole aux personnages qui vivent, au jour le jour, un rôle crucial dans la formation des futurs enseignants. Non pas dans le but de créer une tribune, mais bien pour aider à comprendre le questionnement et la réflexion de ceux qui portent l'avenir de la profession entre leurs mains. Leur donner la parole, c'est aussi manifester une certaine foi dans le rôle qui leur est confié. Pour le chercheur, c'est un retour aux sources qui poursuit le dialogue essentiel souhaité par le renouvellement de la formation des enseignants.

CHAPITRE 2

RECENSION DES ÉCRITS ET CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre tente, tout d'abord, de cerner deux éléments essentiels à la compréhension de la situation de l'enseignant associé dans son rôle d'accompagnateur et d'évaluateur d'un stagiaire. La première section vise à recenser certains problèmes révélés par la recherche concernant l'accompagnement et l'évaluation en stage d'enseignement. Des critères d'évaluation imprécis et un manque de communication entre les deux partenaires du stage, enseignant associé et stagiaire, y sont présentés comme des éléments qui laissent apparaître des difficultés dans le bon déroulement d'un stage. Dans un deuxième temps, quelques modèles de pratiques professionnelles d'accompagnement sont abordés, en référence aux travaux sur la place de l'enseignant praticien dans la formation des maîtres et les approches proposées par certains chercheurs.

Enfin, en vue d'analyser les modèles, « *les structures profondes* » (selon l'expression suggérée par Marc, 1991) des enseignants associés, dans l'exercice de ce rôle, nous examinons diverses conceptions de l'enseignement définies par les écrits scientifiques. Une base de référence pouvant servir à situer les conceptions explicites ou implicites des enseignants lorsqu'ils accompagnent et évaluent leur stagiaire est ainsi construite. Elle constitue, en quelque sorte, notre cadre de référence.

2.1 DÉFIS DE L'ACCOMPAGNEMENT ET DE L'ÉVALUATION

Lorsqu'il est question, dans les écrits scientifiques, d'examiner les embûches qui apparaissent lors de l'accompagnement et de l'évaluation, du point de vue de l'enseignant associé, deux aspects sont souvent relevés. D'une part, les critères d'évaluation utilisés dans les documents officiels ne semblent ni compris ni partagés par l'ensemble des intervenants du stage, ce qui entraîne une certaine confusion dans l'interprétation que chacun en donne qui se répercute dans l'évaluation finale. D'autre part, ces mêmes documents n'étant pas suffisamment explicites, selon les enseignants associés, il s'ensuit une

confusion quant aux rôles attendus de chacun des partenaires, ou ce qui peut être considéré, au sens large, comme un problème de communication.

2.1.1 Des critères d'évaluation imprécis

Une première interprétation vient du manque de clarté des critères d'évaluation. D'abord, le concept même de « bon enseignant » ne fait pas l'unanimité. Existe-t-il une définition claire et universelle ? S'étant donné pour mission de redéfinir les critères d'évaluation sommative pour les étudiants en enseignement de l'Université du Nevada à Las Vegas, Riner (1993) constate une absence de définition précise chez les enseignants associés. Ceux-ci ne comprennent pas les critères soumis par l'université, ce qui entraîne une ambiguïté et un flou évident lors de l'évaluation. Pour Bérard (1993), la grande diversité des approches et des modes d'évaluation en vigueur dans les universités (dont il a été question à la section 1.8) peut aussi créer une certaine confusion chez les enseignants associés. Fondés parfois sur des objectifs ou encore, sur les compétences, faisant aussi référence à l'art d'enseigner, certains critères laissent souvent place à l'opinion personnelle ainsi qu'à une grande subjectivité chez l'évaluateur.

Ce problème bien réel amène Stones (1994) à faire oeuvre d'iconoclaste en proposant tout simplement l'élimination de l'évaluation sommative. Pour lui, cette étape est inutile et engendre une perte de temps et d'énergie qui pourrait être appliquée à une activité plus constructive : une évaluation formative continue, effectuée par les différents partenaires de la formation, sous la direction éclairée d'un expert universitaire en formation d'adultes. L'analyse des résultats des évaluations en stage d'enseignants en formation (au pays de Galles, en Angleterre et en Irlande du Nord) l'amène à constater que le taux de réussite est voisin de 99,9 %. Ne serait-il pas alors plus constructif, suggère le chercheur, de consacrer l'énergie de tous les acteurs à former le futur enseignant plutôt qu'à tenter de l'évaluer envers et contre tout ? Son constat fait aussi référence à l'impossibilité de trouver des instruments d'évaluation

cohérents, intelligibles par tous et valides au point de vue scientifique. Rejoignant ainsi certaines critiques sur l'importance accordée aux enseignants associés dans l'encadrement et l'évaluation des stagiaires (McIntyre, 1984, par exemple), il suggère qu'un encadrement universitaire suivi et à caractère formatif, tout au long de la formation du futur enseignant, éviterait un stage pratique athéorique et idiosyncrasique, loin des avancées de la recherche en éducation.

Dans le même ordre d'idées, la recension d'écrits américains de Barrett (1986) souligne d'ailleurs que les notes données par les enseignants associés lors des stages ont tendance à être très élevées. L'auteur a relevé, comme causes de cette réalité, le manque d'instruments de mesure adéquats, mais aussi une tendance à la conformité chez le stagiaire qui imite les pratiques de son enseignant. Celui-ci porte donc son jugement sur une impression générale favorable plutôt que sur des critères objectivement établis. Cette « réinterprétation » des critères officiels apparaît aussi dans l'étude de Brucklacher (1998) qui observe une inflation des notes données par les 465 enseignants associés dont il a étudié l'évaluation au cours d'une période de cinq semestres. Il en donne pour explications le biais dû à la relation affective établie entre les deux acteurs du stage, une mauvaise compréhension des instruments d'évaluation et aussi ce qu'il appelle le « *progressivist educational paradigm* » davantage axé sur l'encouragement, la relation d'aide et l'estime de soi, attribuant ainsi un caractère temporaire à la difficulté de l'apprenant, tout en faisant confiance à l'expérience pour retrouver un certain équilibre professionnel.

2.1.2 Un problème de communication

La réalité dépeinte dans les écrits scientifiques comme problème « de communication » recouvre, en fait, plusieurs facettes. Elle fait allusion d'abord, à une certaine confusion des rôles dans l'accompagnement et l'évaluation du stagiaire. Le manque de clarté à ce sujet, dans les documents officiels émanant de l'université, en serait en partie responsable. Williams, Ramanathan, Smith, Cruz et Lipsett (1997) ont analysé 61 documents de stage (*handbooks*)

d'universités américaines. Ils n'y ont pas trouvé d'éléments précis permettant aux enseignants associés de connaître véritablement leurs responsabilités distinctes, par rapport aux responsabilités du superviseur universitaire, par exemple. La confusion qui s'ensuit amène un empiètement du travail de l'un sur l'autre, une insatisfaction des partenaires (incluant le stagiaire) qui peut même conduire à des relations ouvertement conflictuelles. En l'absence de documents suffisamment explicites, chacun établit ses propres priorités et conduit l'évaluation en fonction de ses propres attentes. C'est aussi la conclusion à laquelle en arrive Pelletier (1996), dans son enquête réalisée, pour sa thèse de doctorat, auprès d'un groupe d'enseignantes associées du niveau élémentaire de la région de Boston. L'isolement dans lequel celles-ci se retrouvent amène souvent un repli sur soi et une redéfinition du rôle adapté à la situation avec, comme base première de travail, sa propre expérience : « *Cooperating teachers constructed their roles from their own backgrounds and experiences as student teachers, as classroom teachers, and from working with other student teachers* » (Pelletier, 1996, p. 220).

Dans cette même veine, une étude de Gosselin (2001), sur les conceptions de rôle chez des enseignants associés ayant accompagné des stagiaires de deuxième année, a démontré que les enseignants sont d'abord guidés par leurs convictions profondes, autant dans les activités d'accompagnement que lors de l'évaluation. Leur insatisfaction face à la définition du stage les amène à revoir les critères officiels à la mesure de leurs propres croyances. Ainsi, par exemple, même si le guide officiel de ce stage met l'accent sur la planification de leçons, certains enseignants associés privilégieront, dans leurs interventions auprès des stagiaires, la gestion de classe, considérant le développement de cette habileté comme une priorité. Martin (1998) en arrive à des constatations similaires, à la suite de son étude de cas menée auprès de deux enseignantes associées qui se préoccupent moins du curriculum officiel du stage que d'une référence immédiate à leur pratique pour supporter leurs actions et leurs interventions auprès de leur stagiaire. C'est sans doute cette même certitude, appuyée sur l'expérience professionnelle de

l'enseignement, qui amène une majorité des 778 enseignants associés du primaire et du secondaire ayant reçu des stagiaires de l'Université de Colombie-Britannique (UBC) à choisir, cette fois, la planification, bien avant la gestion de classe, comme priorité dans leur accompagnement et leur évaluation (Clarke, 2001), sans tenir compte des références explicites à la hiérarchisation établie dans les documents officiels de stage.

On imagine bien l'inconfort vécu par le stagiaire, en pareils cas. Le problème de communication s'étend alors à l'étudiant face à l'enseignant associé qui manifeste des attentes irréalistes à son égard. Applegate et Lasley (1982, 1986) ont bien documenté ce phénomène où l'enseignant établit ses propres normes, ainsi que ses propres exigences quant au rôle du stagiaire pendant le stage. McIntyre *et al.* (1996) soulignent aussi, dans leur recension d'écrits, la position difficile de l'étudiant dans ce problème qui en devient un de relations interpersonnelles. L'efficacité du travail de la triade (enseignant associé, superviseur universitaire, étudiant) s'en trouve affectée. En effet, la confusion engendrée par cette absence de clarté dans la définition des rôles peut prendre un tournant insolite. Lorsque des problèmes surviennent pendant le stage, la recherche d'une solution devient une entreprise ardue: l'étudiant peut blâmer l'enseignant associé et le superviseur universitaire; l'enseignant associé peut blâmer l'étudiant et le superviseur universitaire; celui-ci peut blâmer l'enseignant associé et l'étudiant (Applegate, 1987). L'expression de ce problème de communication peut même se transporter jusqu'au moment de l'évaluation, lorsque les acteurs s'en font des représentations différentes⁸.

⁸ Voir, à ce sujet, le volume dirigé par Weiss (1991), *L'évaluation : problème de communication*. Les articles retenus sont issus d'un colloque réunissant des spécialistes sur le sujet. Même s'ils ne concernent pas directement la formation initiale des maîtres, ils viennent quand même jeter un éclairage intéressant en contribuant à « [...] montrer l'incidence des situations et des contextes sociaux sur l'évaluation, de même que celles des représentations différentes que s'en font chacun des acteurs » (Weiss, 1991, p. 6).

Cette confusion des rôles peut provenir, selon certains, d'un manque de reconnaissance (ressenti chez des enseignants associés), de la part des responsables universitaires face à leur place dans la formation pratique. Selon Ramanathan (1996), les enseignants associés ne se sentent pas valorisés dans leur rôle. Ils sentent que l'on tient peu compte de l'aspect formatif de leur évaluation. Ils déplorent aussi le manque de communication entre eux et le superviseur universitaire et affirment ne pas apprécier avoir à faire des remarques négatives sur leur stagiaire lors des rencontres en triade. Au Québec, l'enquête de la Fédération des enseignants des commissions scolaires (Bourbeau, 1997) auprès d'enseignants associés de 259 écoles révèle que les enseignants interrogés déplorent une mauvaise définition des rôles, se sentent peu reconnus et qu'ils ne se perçoivent que comme un simple rouage du système. Ils ne croient pas participer à un réel partage des tâches ni à un véritable partenariat. Les enseignants associés et les responsables de stage, réunis à l'occasion d'un colloque à l'UQAM, en mai 2001, soulevaient ces mêmes aspects problématiques de leur collaboration avec les universités : peu de reconnaissance, participation limitée aux décisions concernant les stages, questionnement quant au sort réservé à leurs commentaires lors des évaluations finales (Boutin, 2002).

Malgré ces réactions de perplexité et ces interrogations sur leur rôle, les enseignants estiment leur contribution essentielle, autant dans la formation de leurs futurs collègues que dans l'évaluation de ces derniers. Cet extrait d'une consultation réalisée par le Réseau des enseignantes et des enseignants associés (1998) auprès d'enseignants associés le montre bien :

L'évaluation des compétences des stagiaires est un aspect de leur rôle qui préoccupe beaucoup les enseignantes et enseignants associés. Ils désirent qu'on fasse confiance à leur jugement et qu'on accorde à celui-ci un poids important puisqu'ils sont ceux qui accompagnent quotidiennement les stagiaires; par ailleurs, être les seuls responsables de cette évaluation leur apparaîtrait inadéquat sur le plan de l'éthique (Réseau des enseignantes et des enseignants associés, 1998, p. 7).

Cette affirmation de la place qu'ont l'intention de conserver les enseignants comme formateurs de première ligne de même que le constat, chez plusieurs, de l'importance de l'apport des enseignants dans la formation initiale ont amené plusieurs chercheurs à investiguer certaines pratiques professionnelles d'accompagnement et d'évaluation⁹.

2.2 DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES D'ACCOMPAGNEMENT ET D'ÉVALUATION

Les divers problèmes rencontrés par les accompagnateurs de futurs enseignants ont amené plusieurs chercheurs à explorer des pratiques d'accompagnement qui puissent répondre, à la fois, aux attentes des milieux de pratique, mais aussi aux exigences d'une formation universitaire de qualité. Nous avons regroupé ces recherches sous trois thèmes : une redéfinition des rôles, l'exploration de pistes de solutions en référence à des modèles d'évaluation différents et la formation des enseignants associés.

2.2.1 La redéfinition des rôles

Dans l'esprit d'un véritable partenariat université-école, un élément se retrouve souvent lié à la formation initiale, autant chez les enseignants associés que chez les responsables universitaires de la formation pratique : il consiste en une redéfinition des rôles des partenaires, en lien avec la pratique de l'enseignement, l'accompagnement du stagiaire et son évaluation. Dans son analyse de la situation de la formation initiale au Royaume-Uni¹⁰, Atkinson

⁹ L'intérêt manifesté à l'accompagnement de qualité et aux modes d'évaluation par les nombreux enseignants associés et les formateurs universitaires présents aux colloques organisés à l'Université du Québec à Trois-Rivières, au printemps 2000 et à l'automne 2002, ainsi qu'à l'Université de Sherbrooke, en juin 2004, démontre qu'il existe bien un désir de participer activement et de manière professionnelle à la formation de la relève.

¹⁰ On sait que le Royaume-Uni vit une situation particulière depuis qu'une directive gouvernementale a fait passer l'essentiel de la formation initiale (80 %, en 1992, puis ramené aux deux tiers) aux mains des écoles et de ses enseignants (Raymond et Lenoir, 1998, p. 81).

(1998, p. 173) considère d'ailleurs « une définition univoque des rôles et des responsabilités », comme un indicateur important de partenariat réussi.

Maintes fois révélée comme un obstacle de taille au succès du stage, une ambiguïté des rôles des différents partenaires vient souvent semer la confusion et brouiller les pistes autant dans l'accompagnement quotidien que dans l'évaluation du stagiaire. Traditionnellement dévolue à l'université et à ses mandataires (Anderson, 1992; Borko et Mayfield, 1995; Beauchesne, 2000), la définition des balises des stages, de leurs objectifs et des critères d'évaluation qui s'y rattachent semble actuellement créer une certaine insatisfaction chez les acteurs du stage, mettant parfois même en péril son succès. Comme on l'a vu plus haut, la recherche dévoile, en effet, que les enseignants associés et même les stagiaires expriment de plus en plus leur mécontentement face à une forme d'encadrement et d'évaluation qui ne répond pas à la réalité de la pratique telle qu'ils la vivent, créant confusion et frustration de part et d'autre.

Ainsi, par exemple, les objectifs imprécis et le manque de rigueur dans la conception des outils d'évaluation peuvent constituer des obstacles majeurs à une collaboration harmonieuse. Réfléchissant sur les usages de l'évaluation et sur l'instrumentation qui en assure la rigueur, Dauvisis (2001) estime essentiel de contextualiser toute démarche d'évaluation pour garantir sa validité : expliquer le sens du projet, le choix des méthodes et des outils reste, selon elle, une « étape préliminaire déterminante ».

Un second élément, selon la chercheuse, exige une explicitation de l'action visant la compréhension de l'évaluation, avec ses moyens, ses limites, située dans un contexte:

C'est là une question liée à l'épistémologie spécifique des recherches en Sciences humaines et plus particulièrement en éducation qui mettent en jeu des interactions en contexte, inscrites dans une temporalité éphémère, impliquant des acteurs doués d'initiatives imprévisibles et pour lesquelles les conditions de reproductibilité ne peuvent être assurées (Dauvisis, 2001, p. 4).

C'est donc sur le sens même de l'évaluation, défini, compris et accepté par les partenaires, que s'interroge la chercheuse. Le résultat attendu de l'évaluation, confiée à une instrumentation non assumée ou dont les utilisateurs ne partagent ni les préalables, ni les valeurs, ne peut alors prendre tout son sens. L'enseignant associé doit donc pouvoir se retrouver dans les outils d'évaluation, mais aussi dans la base théorique qui les supporte. Un travail d'équipe, consensuel entre professionnels, pourrait devenir la norme dans la conception et la définition des conditions générales de réalisation des stages.

Dans la pratique, certaines pistes envisagées passent aussi par une redéfinition des rôles dans l'accompagnement et l'évaluation des stagiaires. Ainsi, la spécificité des rôles du superviseur universitaire et de l'enseignant associé a déjà été documentée par Gervais (1997) qui avait recueilli les commentaires d'étudiants des *anciens programmes* de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire (n = 130) et du certificat en enseignement secondaire (n = 113). Leurs perceptions laissent peu de doute sur l'importance qui est reconnue à l'un comme à l'autre. Comme l'enseignant associé, le superviseur aide, conseille, rétroagit, supporte. Ce dernier trouve cependant une compétence bien à lui, aux yeux des étudiants interrogés, dans sa capacité à objectiver les situations, à favoriser la démarche réflexive du stagiaire et à servir de médiateur dans les situations difficiles. Ces résultats sont d'ailleurs confirmés dans des études de témoignages d'étudiants des nouveaux programmes (Beauchesne 2000; Boutet, 2000). L'enseignant associé, de son côté, retrouve sa contribution dans la gestion de la pratique, au quotidien et dans l'immédiat; c'est lui qui facilite la familiarisation et l'adaptation au milieu scolaire. Toutefois, au niveau de l'évaluation, l'image est moins claire. Les étudiants interrogés par Beauchesne (2000) montrent une tendance très nette à donner un plus grand poids à l'enseignant associé, le moment venu d'évaluer les compétences reliées au stage et même au niveau de la notation finale. Ils considèrent difficile pour les superviseurs universitaires d'évaluer de façon éclairée en se fiant aux quelques visites effectuées dans le milieu scolaire, alors que l'enseignant associé peut les observer sur une base quotidienne. « En fait,

conclut l'auteur, on assiste à une remise en question de la crédibilité des superviseurs quant à l'évaluation sommative » (Beauchesne, 2000, p. 257).

D'autres recherches, menées auprès des enseignants et des superviseurs universitaires, celles-là, viennent relativiser cette implication prioritaire des enseignants associés dans l'évaluation. Slick (1997), qui a mené une étude de cas auprès d'un superviseur universitaire et d'un enseignant associé dans le quotidien de l'accompagnement d'une stagiaire en enseignement au niveau primaire, considère que le superviseur universitaire a toujours sa place. Toutefois, elle estime que cette fonction doit être étudiée davantage sous tous ses aspects, au quotidien, dans la dynamique des relations interpersonnelles qui s'établissent entre les membres de la triade (superviseur universitaire, enseignant associé, stagiaire). Elle a constaté qu'il est difficile pour le superviseur d'accomplir sa double mission de médiateur et de gestionnaire de conflits, tout en tentant d'assurer aussi (comme représentant de l'université) un rôle de chien de garde de l'intégrité du programme de formation. Des situations génératrices de tensions apparaissent : le moment de l'évaluation finale peut être une de celles-là, s'il y a mésentente entre les trois individus. Sans apporter de solution à la question de la responsabilité de l'évaluation, la chercheuse propose donc que l'université offre un appui et un support plus importants au superviseur et facilite ses rapports avec le milieu scolaire et l'enseignant associé : cela pourrait se manifester, par exemple, au niveau de l'organisation de sa tâche, du soutien concret des collègues universitaires, dans certaines situations problématiques, d'une formation spéciale adaptée aux superviseurs universitaires, etc.

Cette question du soutien ou d'une formation pour les superviseurs universitaires est reprise par Borko et Mayfield (1995) qui ont étudié quatre triades travaillant dans une école primaire du Colorado. Leur analyse de ces situations les amène à redéfinir le rôle de superviseur qui devrait être formé pour accomplir une tâche d'aide à l'enseignant associé en l'assistant et en le conseillant dans sa fonction. Lien incontournable entre le savoir universitaire et le

lieu de pratique, il devient alors interprète et formateur tant auprès des stagiaires que des enseignants associés, pouvant même amener ceux-ci à prendre confiance en leurs capacités d'observation et d'évaluation. Une des données d'un récent rapport du ministère de l'Éducation du Québec (2002) sur l'encadrement des stagiaires vient d'ailleurs appuyer les conclusions de Borko et Mayfield (1995). Les enseignants associés interrogés y souhaitent, en effet, une plus grande disponibilité et un soutien plus important de la part des superviseurs universitaires, surtout lorsque les stagiaires sont en difficulté.

Beck et Kosnik (2000) soutiennent d'ailleurs qu'il en va du devoir même des universitaires de jouer un rôle actif dans l'initiation d'un partenariat de formation et de collaboration avec le milieu scolaire : définir ensemble les buts et les approches à privilégier en formation initiale, encourager et supporter l'innovation, accroître le nombre et la qualité des contacts avec les écoles (augmenter le nombre de visites, par exemple), se servir de l'expertise des enseignants en les invitant à travailler à l'élaboration des programmes, etc. Bref, reconnaître l'enseignant dans sa fonction en en faisant un formateur, membre à part entière de l'équipe de formation universitaire. Car même au Royaume-Uni, par exemple, où la responsabilité de la formation initiale est assumée en grande partie par les écoles, les enseignants associés et les étudiants eux-mêmes continuent de reconnaître un rôle de soutien important aux représentants universitaires. Les 344 stagiaires et les 441 enseignants associés interrogés par Williams et Soares (2000) considèrent, en effet, qu'un véritable partenariat axé sur la coopération et le partage d'expertise reste essentiel à une formation initiale de qualité; une majorité de stagiaires et d'enseignants associés estime même que les divers éléments se rapportant à l'évaluation du stagiaire devraient se réaliser en partenariat.

Mais il n'est pas dit que cette collaboration présumée ira de soi. Même si certains soutiennent que la clarification des rôles engendrera une communication plus harmonieuse entre l'université et le milieu scolaire (McIntyre *et al.*, 1996) et qu'une réflexion critique sur la pratique de la formation des maîtres apportera

des réponses aux problèmes (Zimpher, 1987), la réalité du terrain peut parfois révéler quelques contradictions.

Ainsi, Gervais et Desrosiers (à paraître) ont analysé la dynamique de l'accueil et de l'accompagnement, dans une étude des rapports entre l'enseignant associé et le superviseur universitaire (au moment des visites de ce dernier à l'école) qui vient apporter quelques nuances essentielles à la compréhension de la réalité du partenariat vu comme une collaboration concrète. À partir d'entrevues, de rencontres collectives et individuelles de superviseurs universitaires, d'enseignants associés, de stagiaires et de directions d'école, les auteures dégagent deux modèles de pratiques d'encadrement et d'évaluation de stagiaires. Un premier, dans lequel le superviseur universitaire est perçu comme « l'accompagnateur en titre » : il échange peu avec l'enseignant associé, observe et donne sa rétroaction sans la présence de celui-ci. On assiste alors à un accompagnement « en parallèle ». Dans un second modèle, le superviseur universitaire et l'enseignant associé ont plutôt un « rapport de co-formation » qui donne lieu, alors, à un travail d'équipe où le superviseur universitaire joue son rôle d'accompagnateur et de médiateur, mais aussi de personne-ressource, tant auprès du stagiaire que de l'enseignant associé : discussion en triade, échanges, confrontation d'idée, etc. Toutefois, les chercheuses constatent que, même dans ce dernier modèle, l'enseignant associé est presque toujours exclu de la période d'observation en classe par le superviseur. Ce comportement suscite une hypothèse d'explication sur ce double manque de confiance du superviseur universitaire : un premier, en sa capacité de comprendre la complexité de la réalité de la classe et le malaise d'échanger en commun sur une même réalité observée; un deuxième, en la capacité de l'enseignant associé d'interpréter objectivement une situation impliquant son protégé et, par extension, la justification de sa propre pratique. La confiance mutuelle devient alors le concept-clé d'un élément de solution qui mènerait à une véritable concertation, à un réel partenariat. Une certaine stabilité, qui pourrait prendre la forme d'une continuité dans les relations entre les superviseurs travaillant avec les mêmes enseignants associés, au fil des années, constitue certes une piste à explorer

suggérée par certains auteurs (Ramanathan, 1996; Gervais et Desrosiers, à paraître).

2.2.2 L'évaluation des apprentissages et des compétences

La récente politique d'évaluation des apprentissages (Ministère de l'Éducation du Québec, 2003) reconnaît deux fonctions à l'évaluation. Une première est identifiée comme une aide à l'apprentissage. Elle a lieu en début de formation pour permettre un ajustement des activités d'apprentissage; elle est aussi diagnostique, lorsqu'elle identifie des faiblesses chez certains individus et propose des actions pour mettre en place des conditions dans lesquelles les apprentissages pourront être réalisés. Lorsqu'elle précède une activité de formation, elle porte un jugement sur un bilan des apprentissages réalisés permettant la sélection ou le classement d'un candidat. Ce sont les administrateurs de programmes qui en élaborent les critères de réussite afin d'assurer une certaine homogénéité des groupes constitués. Elle peut se réaliser en cours de cheminement et vise alors à renseigner l'individu concerné sur l'évolution de ses apprentissages, mais surtout à le soutenir, par une rétroaction ciblée, dans les difficultés rencontrées. L'évaluation peut porter sur les compétences, en général, ou encore, sur certaines connaissances ou compétences en particulier. Elle est dite « formative » ou « de régulation », en ce sens qu'elle se fait de manière continue et qu'elle a des perspectives de correction ou de remédiation visant une progression dans les apprentissages. Bien que cette action puisse être appliquée à différents moments de l'évaluation (au diagnostic de départ comme à la certification finale), Scallon (2000) considère que la régulation appliquée à l'évaluation formative retrouve tout son sens de correction de l'action au moment où elle se déroule : elle permet une prise de décision dans l'action et apporte des correctifs immédiats, en contexte. Les acteurs impliqués sont présents, laissant beaucoup de place à l'évalué. Interactive, la régulation vise, dans une conception cognitiviste de l'apprentissage, à ce que « [...] le décalage entre la structure de la situation et les

caractéristiques de l'élève soit ajusté de façon optimale [...] » (Scallon, 2000, p. 26). Elle suppose l'observation directe par l'évaluateur et des échanges sur les éléments de la situation. La prise de conscience, le retour réflexif, la sollicitation d'activités métacognitives sont autant de moyens permettant à l'évalué une participation active par autorégulation. D'autre part, le paradigme béhavioriste entreprend une autre démarche, en se concentrant sur l'atteinte d'objectifs. La régulation est alors rétroactive et vise un travail de correction, après coup, sur les objectifs non réalisés.

Une seconde fonction de l'évaluation identifiée par le ministère de l'Éducation du Québec (2003) vise la reconnaissance des acquis ou des compétences : cette fonction de sanction ou de certification a lieu à la fin de la séquence de formation. Elle peut être qualifiée de « sommative » si elle atteste l'atteinte des objectifs d'apprentissages ou l'acquisition des compétences visées. Scallon (2000) situe cette fonction au terme d'un processus d'enseignement-apprentissage long et complet. Elle peut, enfin, être utilisée par les gestionnaires dans une optique de reddition de compte en contribuant à tracer un bilan qui orientera la mise en oeuvre de moyens pour corriger certaines lacunes du système.

Au-delà de la vision dichotomique milieu scolaire/milieu universitaire, quelques pratiques professionnelles d'accompagnement apparaissent aussi dans une vision et une pratique de l'évaluation qui peut prendre des formes nouvelles. Bien que maintes fois explorée dans les écrits scientifiques, l'application des modèles qu'elles proposent reste souvent timide dans la réalité de la formation des futurs enseignants.

2.2.2.1 L'évaluation authentique

S'élevant contre la multiplication des tests et des examens standardisés qui ont pris d'assaut les écoles américaines, dans les années 1980, Wiggins (1989, 1993) a développé une approche visant à en combattre l'aspect normatif

tout en plaidant pour une évaluation plus authentique. Cette authenticité doit amener les concepteurs de documents d'évaluation à imaginer des tâches qui soient le plus près possible des situations réelles de la vie et non pas artificielles et sans aucun sens pour ceux à qui elles s'adressent. Des tâches complexes qui exigent, non pas une simple répétition quantifiable de codes et de comportements appris, mais bien une manifestation de capacités, de compétences personnelles, qui se traduit dans une production de qualité (Wiggins, 1993). L'évaluation ainsi conçue ne juge pas la performance de l'individu, mais bien les perspectives d'amélioration qu'elle peut porter.

Chez les formateurs d'enseignants, c'est le changement de paradigme qui a engendré la nécessité d'une nouvelle approche d'évaluation. Comme le souligne Tellez (1996), dans son compte-rendu fort documenté sur l'évaluation authentique, l'approche behavioriste, axée sur des objectifs à atteindre, précis et quantifiables, a fait place aux courants réflexif et constructiviste, centrés davantage sur les compétences manifestées par le futur professionnel en contexte réel, appelé aussi évaluation de la performance (*performance assessment*). Dans ce type d'approche, rappelant les affirmations de la phénoménologie husserlienne, l'expérience unique de l'individu prend une importance plus grande que la réalité quantifiable observée de l'extérieur. Ainsi donc, « [...] *the process of evaluating teaching becomes one of individual exploration, but as embodied in action and in sensitivity context* » (Tellez, 1996, p. 711). Dans la pratique cette évaluation authentique doit donc faire appel à d'autres formes plus globales d'évaluation reflétant toute la réalité de l'expérience personnelle de l'individu. La conception par les étudiants de textes réflexifs de type autobiographique, par exemple, permettant de faire émerger l'histoire de vie, les conceptions de l'enseignement et du savoir, est une source précieuse d'une évaluation authentique. L'évaluation par les pairs (*collaborative assessment*) peut aussi jouer un rôle très efficace dans l'apprentissage du travail d'équipe et contribuer à rompre l'attitude d'isolement traditionnel du milieu de l'enseignement.

Bien sûr, dans ce type d'approche, le rôle d'évaluateur du formateur de terrain et du superviseur universitaire se trouve changé. Par exemple, le premier devient celui qui peut, par sa connaissance du quotidien de l'étudiant, faire émerger la subtilité de la réalité de l'expérience par une rétroaction formative nourrie et régulière. D'autres membres du milieu professionnel peuvent même faire partie de l'équipe de rétroaction, relatant la qualité de leur expérience avec l'étudiant, insistant même parfois sur ce qu'ils ont eux-mêmes appris au contact de cet étudiant. L'utilisation d'un portfolio, dans lequel l'étudiant raconte son stage dans son milieu professionnel et la qualité des expériences vécues, prend alors un sens bien particulier.

Bien que quelques détracteurs qui, comme Terwilliger (1997), lui reprochent d'abord son appellation même, qui laisse croire à la possession d'un monopole de l'authenticité, les autres approches ne pouvant être que « *inauthentiques* », c'est surtout le peu de place apparemment laissée aux savoirs dans ce type d'évaluation qui lui attire plusieurs critiques. C'est pourtant sur la notion même de savoirs que s'appuient Delandshere et Petrosky (1998) pour justifier leur démarche d'appui à l'évaluation authentique. Partant du domaine de l'enseignement de la littérature, les auteurs abordent, en référence aux théoriciens post-structuralistes, le concept de savoirs comme produits du discours et créés par le discours. L'évaluation par la performance donne alors la possibilité aux individus de produire des savoirs par leur propre réflexion sur l'enseignement, plutôt que de tenter de reproduire un savoir attendu et de compiler des informations objectives sur la profession. Ils deviennent alors producteurs de savoirs et sont évalués comme tels dans la compréhension de leur expérience professionnelle.

2.2.2.2 Le portfolio comme outil d'accompagnement et d'évaluation

Dans la foulée de la recherche sur l'évaluation authentique, le portfolio est apparu comme un instrument privilégié d'accompagnement et d'évaluation, autant lors de situations d'apprentissage scolaire qu'en formation

professionnelle. Dans cette dernière situation, il a fait sa marque (ainsi que le rappelle Tillema, 1998, dans sa recension d'écrits sur le sujet) comme instrument de développement professionnel, de construction de savoirs et de réflexion distanciée sur sa propre formation. En formation initiale des maîtres, Lévesque et Boisvert (2001) ont d'ailleurs développé un modèle conforme à ces concepts. Les fondements et la base de l'adhésion des auteures aux vertus du portfolio s'appuient sur trois concepts principaux : professionnalité spécifique du futur enseignant, explicitation des acquis de la formation par une démarche de nature cognitive et pratique réfléchie comme source d'apprentissage. Conçu dans une autre optique que les journaux de stage, qui se veulent un reflet immédiat d'une évolution d'une pratique organisée et contextualisée, le « dossier professionnel » suppose une distanciation de la pratique et se veut un outil de réflexion plus globale, intégrant toute l'expérience d'apprentissage dans une perspective métacognitive. Il est donc utilisé comme une « [...] activité transversale puisant à tous les savoirs ciblés par la formation initiale à l'enseignement, qu'ils soient de nature didactique, psychopédagogique ou pratique » (Lévesque et Boisvert, 2001, p. 52). Utilisé dans cette optique, le portfolio peut donc devenir un outil de développement professionnel pendant la formation initiale, mais qui peut même se poursuivre en formation continue.

Une autre fonction du portfolio peut aussi être évaluative. Il sera alors davantage axé sur une collection de données, d'artefacts, de productions qui seront accumulés tout au long de l'expérience et qui seront ensuite présentés et discutés avec les évaluateurs (Tillema, 1998). Cette approche comporte aussi un aspect de développement professionnel, puisqu'elle permet au candidat de présenter ses expériences réelles, au-delà de simples questions-réponses à un examen traditionnel; en ce sens elle s'inscrit dans la mouvance de l'évaluation authentique qui se veut un reflet de l'expérience dans son ensemble, telle que vécue. En formation initiale des enseignants, le portfolio utilisé comme instrument d'évaluation semble d'ailleurs intéresser plusieurs chercheurs américains qui y voient une alternative intéressante à l'examen général préalable à la certification (Collins, 1990; Shannon, 1994). Utilisé dans quelques

universités au Québec, le portfolio prend davantage l'aspect d'un carnet de stage ou d'un journal de bord qui consigne les observations et les réflexions des stagiaires face à leur expérience pratique, ou encore, des extraits vidéos de leçons, des exemples de planifications, etc. (Desrosiers *et al.*, 2000). Ces diverses approches contribuent toutes, à leur façon, à rendre compte de la réalité la plus complète et la plus objective possible des acquis des individus en formation.

En formation des enseignants, c'est dans ce même esprit que les concepteurs du référentiel des compétences professionnelles (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) ont entrepris de définir les orientations qui puissent correspondre aux transformations du curriculum scolaire et du système d'éducation, en harmonisant la formation des maîtres aux changements vécus dans le système. Même s'il n'est pas encore en application au moment où notre recherche se déroule, les concepts que le document définit ainsi que les éléments d'organisation qu'il présente offrent des perspectives d'analyse intéressantes.

2.2.3 La formation des enseignants associés

La spécificité de l'acte d'accompagnement d'un enseignant en formation et les exigences d'une telle tâche nécessitent, selon plusieurs auteurs, une formation spécifique. Selon Tardif et Lévesque (1998), si une « nouvelle épistémologie de la pratique » conçoit comme naturel qu'une formation professionnelle passe par la pratique et soit soutenue activement par des praticiens expérimentés, il devient alors impératif de réaliser que ces derniers ne peuvent exercer efficacement cette tâche comme un simple prolongement de leur travail régulier d'enseignants, puisque « [...] cette nouvelle fonction nécessite des compétences autres que celles qui définissent leur fonction d'enseignant » (Tardif et Lévesque, 1998, p. 278). Ces compétences sont rassemblées en ce que Altet (2002) appelle la triple expertise que nécessite le métier de formateur d'enseignants : les pratiques enseignantes, l'analyse de ces mêmes pratiques,

mais aussi une expertise de la formation des adultes. Les avancées de Normand-Guérette (1998) viennent soutenir ce dernier point : le chercheur constate que l'enseignant associé peut être vite dépassé lorsqu'il se trouve confronté quotidiennement aux attitudes de jeunes stagiaires dans la vingtaine. Leur structure mentale, l'environnement dans lequel ils ont grandi, la perception que ces jeunes ont d'eux-mêmes, tout cela peut influencer leur façon de recevoir la rétroaction de l'enseignant et engendrer un inconfort ou un sentiment d'impuissance chez le formateur. La formation devrait donc d'abord avoir pour mission (selon Normand-Guérette, 1998) de fournir aux enseignants associés les outils pour comprendre la réalité des jeunes adultes afin d'être capables d'intervenir adéquatement lors de leur rétroaction.

Dans cette même foulée des modèles de formation qui préconisent la prise en compte des études sur les cycles d'apprentissage de l'adulte (Glassberg, 1979; Kolb, 1985; Reiman et Thies-Sprinthall, 1993), certains chercheurs proposent aux enseignants associés une formation axée sur l'apprentissage dynamique de nouveaux modèles théoriques tels qu'ils sont étudiés par leurs stagiaires à l'université. L'expérience réalisée par Dew et Waggoner (1993) auprès de sept enseignants associés est intéressante à plusieurs points de vue. D'abord par sa forme : un séminaire axé sur le « cycle naturel d'apprentissage » (inspiré de Kolb, 1985) qui inclut une démonstration de modèles théoriques d'enseignement illustrés par des expériences concrètes issues des pratiques des participants; des activités de discussions réflexives, puis de conceptualisation; enfin, une mise en pratique supervisée suivie d'une rétroaction du professeur. Un autre élément intéressant de cette approche consiste à faire vivre aux enseignants associés une expérience semblable à celle de leurs stagiaires, passant à travers les mêmes angoisses et les mêmes incertitudes, mais aussi les mêmes satisfactions retrouvées dans un apprentissage à la fois théorique et expérientiel. Aussi, par son approche privilégiant la rétroaction constructive et non évaluative, ainsi que l'apprentissage par les pairs, cette méthode crée des liens de coopération entre les enseignants associés, mais aussi entre ceux-ci et l'université. De plus, en étudiant certains

contenus théoriques tels que dispensés à leurs stagiaires, en réalisant des apprentissages à *la manière de* ceux-ci, en réfléchissant ensemble sur leurs propres pratiques, les enseignants associés développent certainement une sensibilité accrue à la réalité des stages et une plus grande habileté à reconnaître les embûches qu'ils recèlent pour ainsi en arriver à donner une rétroaction efficace¹¹.

Au Québec, le questionnement sur la manière de rendre la fonction d'enseignant associé plus efficace existe depuis déjà un certain temps. Dans son mémoire de maîtrise, Boisvert (1987) constatait une inadéquation entre le rôle théorique des enseignants associés défini par les écrits scientifiques et la réalité telle que vécue, en stage, par les acteurs. Son questionnaire, rempli par 31 superviseurs universitaires, 151 stagiaires et 124 enseignants associés, révèle en effet, que plus de la moitié des tâches attendues ne sont pas accomplies. La relation d'aide et la fonction d'évaluation du stagiaire apparaissent comme les principaux points en litige : le manque de communication entre l'université et l'enseignant de même que l'ambiguïté des rôles sont identifiés comme les premiers responsables de cette situation. L'auteur en arrive donc à la conclusion qu'une formation adéquate « [...] devrait d'abord porter sur l'évaluation, les techniques de relation d'aide et de feedback » (Boisvert, 1987, p. 150)¹². L'avis du Conseil des universités (1988) posa un jalon important en suggérant, pour sa part, un dégagement de tâche pour les enseignants associés ainsi qu'une formation à la supervision. Plusieurs études vinrent ensuite confirmer la

¹¹ Cette réflexion sur sa propre pratique rejoint la thèse de Zimpher (1987) qui estime que l'enseignant qui réfléchit sur son enseignement deviendra plus apte à s'engager dans un soutien efficace du stagiaire : « *If teacher educators (and supervisors) are more effective at analysing the interns ... and practice of their own teaching, they will be better able to support the reflective, critical-inquiry mode they seek in their student teachers* » (Zimpher, 1987, p. 143). Elle s'apparente aussi aux avenues explorées par Thies-Sprinthal et Sprinthal (1987) ainsi que par Reiman et Thies-Sprinthal (1993).

¹² À la même époque, Fortin et Morency (1987), coordonnatrices de stages à l'Université de Montréal, proposaient (en conclusion de leur étude menée auprès d'enseignants et de stagiaires) un plan de formation visant l'appropriation du rôle de formateur par les enseignants associés.

nécessité pour les enseignants associés d'acquérir une « compétence dans la supervision professionnelle » exprimée dans la politique officielle (Ministère de l'Éducation du Québec, 1994, p.13) qui proposait même une formation variant entre 30 et 60 heures.

Quelques chercheurs se sont alors penchés sur les contenus spécifiques d'une telle formation et sur la forme qu'elle pourrait prendre. Avec, comme appui théorique, plusieurs études américaines et québécoises, Dupuy-Walker et Nault (1994) ont voulu évaluer les besoins et proposer des programmes de formation adaptés. À la suite de rencontres réunissant une trentaine de personnes provenant du milieu scolaire et universitaire, impliquées dans les stages à divers niveaux, elles proposent une formation universitaire à la supervision professionnelle créditée comme cours de deuxième cycle, portant sur l'acquisition de connaissances et d'aptitudes assurant une supervision de qualité. On y retrouve des tâches telles que l'accueil et l'insertion professionnelle, l'identification des besoins et des attentes du stagiaire, l'apprentissage à l'enseignement à travers les théories et modèles, l'orientation du stagiaire (par l'observation, la relation d'aide, le feedback, etc.) et enfin, l'évaluation de la compétence professionnelle.

Une étude préalable à l'implantation d'un programme de formation à la supervision (Bujold et Côté, 1996) fournit aussi quelques pistes quant à certains éléments qui pourraient se retrouver dans un tel programme. Les 236 enseignants et 31 étudiants choisis devaient répondre à un questionnaire de sept items, dont quatre permettaient des réponses plus élaborées, portant sur les problèmes rencontrés en supervision, les habiletés nécessaires à un encadrement de qualité et sur les fonctions devant être remplies par les enseignants associés. Les conclusions des chercheurs supportent une formation axée sur la relation d'aide, l'analyse réflexive (réflexion sur sa propre pratique pour en dégager une théorie personnelle) et l'évaluation.

Dans la pratique, les expériences de formation destinées aux enseignants associés dont nous avons pris connaissance se sont révélées plutôt positives. Ainsi par exemple, Spallanzani *et al.* (1992) ont analysé l'effet de trois journées de formation à la supervision auprès de dix enseignants associés d'expérience. Ils ont comparé l'encadrement que ceux-ci ont fourni à leurs stagiaires à l'accompagnement effectué par des enseignants associés n'ayant pas reçu de formation. Leurs résultats démontrent que le programme de formation a aidé les enseignants à accomplir leurs tâches. En utilisant la technique des incidents critiques, les auteurs ont aussi relevé de précieuses informations auprès des enseignants et des stagiaires concernant leurs perceptions respectives des aspects favorables et moins favorables à l'encadrement proposé. Ils recommandent donc une formation axée sur la mise en place du stage (phase préparatoire), la clarification des rôles, les contenus didactiques associés au stage et sur une meilleure compréhension des guides de stage¹³.

Plusieurs Commissions scolaires ont aussi pris un engagement important dans la formation de leurs propres enseignants associés. Le rapport d'évaluation de programme, portant sur l'encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement, fait d'ailleurs un constat plutôt positif de la formation qui a été donnée aux enseignants associés (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002). L'étude rapporte que près de 60 % des enseignants associés interrogés ont participé à l'une ou l'autre des activités de perfectionnement offertes. De ce nombre, plus de 90 % des répondants évaluent comme satisfaisante ou plutôt satisfaisante la pertinence des contenus et des objectifs que cette formation met de l'avant. Le succès de cette entreprise peut probablement être attribué, en grande partie, à l'implication de la direction des commissions scolaires qui accepte de consacrer énergie et ressources à cette activité, mais aussi au désir

¹³ L'étude de Desrosiers *et al.* (2000) fait état d'une grande diversité de la formation d'une institution universitaire à l'autre. Elle varie aussi beaucoup, selon les programmes et les types de stage, allant de quelques heures à quelques jours, se pratiquant sous des formes diverses (créditée ou non, formation par les pairs, etc.).

des enseignants eux-mêmes de partager leur expertise professionnelle, tout en réfléchissant ensemble à leur rôle comme partenaire-formateur¹⁴.

Ces expériences appuient les conclusions de plusieurs études qui ont analysé l'effet d'une formation des enseignants associés sur la qualité de l'encadrement et de l'évaluation. Portant sur l'aspect clinique de la supervision (Smith, 1990; Kent, 2001), sur la fonction de guide (Ratajczak et Hauser, 1990; Giebelhaus et Bowman, 2000) et de modèle de praticien réflexif (Coleman, 1997), ces études américaines et canadiennes ont démontré l'importance que représente une formation ciblée et spécifiquement destinée à l'accomplissement d'une tâche complexe et exigeante. McIntyre *et al.* (1996) y voient même une condition essentielle de son exercice : « *Until cooperating teachers are trained to give directions and to demonstrate activities, their influence on the development of the student teachers' skills should be questioned* » (McIntyre *et al.*, 1996, p. 178).

Les conclusions d'une récente recherche réalisée en France par Bourdoncle, Christophe, Loison et Volckcrick (2001) apportent toutefois une note discordante, bien que nuancée, à cet ensemble de propos sur les vertus de la formation destinée aux enseignants associés. Après avoir effectué une enquête comparative auprès de deux groupes d'enseignants associés, les uns ayant reçu une formation officielle et reconnue (les enseignants Maîtres Formateurs), les autres étant simplement des enseignants expérimentés sans statut particulier, sans formation et ayant accepté de recevoir un stagiaire dans leurs classes (les Maîtres d'Accueil Temporaires), les chercheurs ont noté une grande similitude

¹⁴ À titre d'exemple, mentionnons l'initiative de la Commission scolaire de Laval dont plusieurs centaines d'enseignants (qui ont reçu ou qui ont l'intention de recevoir un stagiaire) ont déjà complété, avec succès, une formation spécifique. Ces *activités de soutien à l'accompagnement de stagiaires* sont construites sur deux segments de trois jours, à raison de deux ateliers par jour et sont données pendant les heures de travail des enseignants, par des agents multiplicateurs formés par l'Université de Montréal. Ces rencontres portent sur l'accueil des stagiaires, l'observation, le feedback, les rôles respectifs des partenaires, le pouvoir et l'évaluation ainsi que sur la gestion des cas difficiles. À la demande des enseignants, un nouvel atelier a aussi été récemment mis sur pied pour intégrer le thème de l'insertion professionnelle et son lien avec le stage de quatrième année.

fonctionnelle lors de l'encadrement général des étudiants-maîtres. Confirmé par une enquête complémentaire auprès d'une cinquantaine de stagiaires, ce résultat démontre, en effet, que les deux types d'enseignants associés ont accordé pareille importance aux diverses fonctions d'accueil, de socialisation professionnelle et de formation qui leur incombaient. Les enseignants des deux groupes ont aussi exercé leur rôle en se basant surtout sur l'acquisition de savoir-faire pratique, sans réelle prise de distance ou réflexion pédagogique. Cependant, les auteurs de l'enquête ont tout de même constaté une différence importante dans les interventions des enseignants ayant reçu une formation, le moment venu d'évaluer les stagiaires; ils se sont montrés beaucoup plus à l'aise dans la structure et l'organisation générale de leurs critiques lors de l'évaluation finale plus conforme, aussi, aux attentes des facultés de formation. Les enseignants non formés, de leur côté, ont manifesté une attitude différente par une relation de compagnonnage égalitaire qui a rendu l'évaluation difficile.

Reste à savoir si une formation peut être compatible avec les intérêts des enseignants associés et si elle a une chance de recevoir un accueil favorable plus général dans le milieu scolaire. Dupuy-Walker et Nault (1994, p. 12) posent la question : « Comment convaincre des enseignants de s'inscrire à un programme de formation pour exercer une fonction qu'ils ont, pour certains, accomplie avec grande conscience professionnelle depuis longtemps ? ». Pessimiste, Goodlad (1990, p. 149) a déjà conclu : « *To expect [...] cooperating teachers for a token payment that is virtually an insult, to immerse themselves in the practices being taught in the university and monitor their use by student teachers is to expect the ridiculous* ».

Malgré tout, quelques chiffres supportent un certain optimisme. Si seulement 42 % des enseignants associés interrogés par Boisvert (1987) affirmaient considérer positivement une éventuelle formation, le pourcentage passe à 71 % chez les sujets de Bujold et Côté (1996). Ce progrès, situé dans le contexte des nouveaux programmes universitaires en formation initiale est enregistré aussi par Desrosiers *et al.* (2000) : 71 % des enseignants recrutés par

les universités ont participé à des activités de formation comparativement à 49 % à l'époque des anciens programmes, selon les chiffres de Bourbeau (1997)¹⁵.

2.3 LA SUPERVISION ET L'ÉVALUATION : À LA RECHERCHE D'UN MODÈLE

Les modèles utilisés lors de l'accompagnement et de l'évaluation en formation initiale s'inspirent largement des éléments conceptuels issus de la réflexion sur l'évaluation des enseignants en exercice. La diversité des approches développées afin de rendre une supervision clinique plus efficace continue de servir de base aux concepteurs d'une évaluation pertinente en formation initiale (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001).

Plusieurs chercheurs se sont attardés à une analyse systématique de l'acte d'enseigner de même qu'aux éléments permettant d'énoncer des critères d'évaluation des enseignants. Sans faire une recension exhaustive de ces études, il nous semble important de nous attarder à quelques modèles qui en sont ressortis, afin d'en dégager les principaux enjeux et permettre de faire un lien avec la situation en formation initiale qui s'inspire largement de ses principes et de ses pratiques.

2.3.1 Une approche historique et thématique

La synthèse historico-critique réalisée par Pajak (1993), à partir des travaux de chercheurs qui se sont intéressés à la supervision pédagogique, permet de broser un tableau des principales applications qui découlent des modèles présentés. Le chercheur a regroupé ceux-ci selon des catégories qui font allusion à des choix épistémologiques identifiant des objets de supervision

¹⁵ Ce perfectionnement fait d'ailleurs partie des demandes spécifiques formulées par le Réseau des enseignantes et des enseignants associés (1998) et par les enseignants associés interrogés par Bourbeau (1997).

de même que des processus d'évaluation qui sont conséquents. Il en résulte un tableau de divers modèles thématiques vus dans une évolution historique qui montre, à la fois, la diversité des conceptions de l'enseignement, de la supervision qui s'ensuit de même que des propositions par rapport à des pistes d'évaluation possibles. En voici les grandes lignes, vues en quelques traits, en suivant le parcours emprunté par Pajak (1993).

2.3.1.1 Les modèles cliniques originaux (Goldhammer; Mosher et Purple)

Ces modèles cliniques veulent aider l'enseignant à développer son style d'enseignement dans le respect de sa personnalité et de sa compétence professionnelle. Basée sur l'entraide professionnelle et la relation positive dans l'absence de hiérarchisation, la supervision devient plus un échange qui mise sur les forces de l'enseignant. Elle suppose une observation en classe et une rétroaction par un pair, mais toujours dans un contexte de discussion collaborative plutôt que d'une évaluation systématique. Dans ces modèles, le but de la supervision est de responsabiliser l'enseignant, de l'amener à se prendre en main et à initier chez lui des désirs de changements, mais dans une perspective où il accepte le cheminement proposé. Lors de l'évaluation, il n'y a donc pas de conformité souhaitée, ni de standards à atteindre. Il s'agit plutôt d'un travail de collaboration professionnelle entre deux professionnels, dans une perspective d'échanges, d'aide et de soutien.

2.3.1.2 Les modèles humaniste (Blumberg) et artistique (Eisner)

Le modèle humaniste et l'approche artistique s'intéressent davantage aux facteurs organisationnels qu'à la salle de classe elle-même; ces modèles s'éloignent des principes de base régissant la supervision clinique originale et de ses étapes systématiques d'intervention auprès de l'enseignant. Blumberg et Eisner s'attarderont donc à l'aspect humain, socio-émotionnel et aux relations interpersonnelles entre le superviseur et l'enseignant. Blumberg préconise une supervision compétente dans un style non directif, visant une socialisation de

même qu'une intégration de l'enseignant à la culture professionnelle de l'école. Pour Eisner, le superviseur est davantage un consultant, expert et « connoisseur » en l'art de transformer un contenu notionnel en action. Son attention se porte davantage sur le contenu enseigné, l'enseignement proprement dit et ses résultats auprès des élèves. Si Blumberg refuse toute référence à l'évaluation dans sa supervision de type relationnel, il admet que, dans la réalité, le superviseur a souvent à remplir les deux rôles d'aide et d'évaluateur. Quant à Eisner, comme il a fixé des buts très clairs à la supervision (le contenu, l'enseignement et les résultats concrets des élèves), ces trois domaines seront donc évalués, mais toujours dans une perspective ouverte et en considérant un vaste horizon de possibilités dans l'expression des différentes réalités. L'enseignant doit être encouragé à exploiter l'originalité plutôt que la conformité, le respect du groupe et des situations qui se présentent spontanément, tout en donnant un sens à l'apprentissage réalisé.

2.3.1.3 Les modèles techniques et didactiques (Acheson et Gall; Hunter; Joyce et Showers)

S'éloignant des schèmes précédents, les défenseurs des modèles techniques et didactiques s'appuient sur la recherche sur l'apprentissage scolaire en définissant des éléments spécifiques reliés à l'enseignement efficace. Ainsi identifiés, des critères de conformité n'auront qu'à être précisés aux individus supervisés. Le postulat de départ de Acheson et Gall est que les enseignants n'aiment pas être supervisés. Superviser doit donc devenir une activité centrée sur les besoins de l'enseignant afin de l'aider à clarifier ses perceptions de l'enseignement idéal et sur les moyens d'y parvenir. L'aide apportée est appuyée sur des critères issus de la recherche, déterminant les tâches reliées à l'efficacité. Les recherches sur l'apprentissage humain donnent à Hunter les bases d'une théorie qui envisage l'enseignement efficace comme un modèle dont la pratique peut et doit être acquise pour conduire à l'effet escompté : l'apprentissage réel de l'élève lorsqu'il est en classe. Une bonne supervision

suppose donc, au départ, un aspect *formation* qui devra aider l'enseignant à se placer au diapason de l'observateur, dans le vocabulaire et la réalité de la relation de cause à effet, base de l'enseignement efficace. Dans un deuxième temps, l'observation, qui peut se faire en une quinzaine de minutes, doit comporter le plus de détails possible, dans une transcription mot à mot de tout ce qui se passe en classe. Ainsi outillé, le superviseur prépare sa rencontre avec l'enseignant en tentant de dégager des attitudes caractéristiques récurrentes (*patterns*) chez l'enseignant.

Dans le but d'améliorer et même d'accélérer l'apprentissage chez les élèves, Joyce et Showers proposent un modèle de *coaching* appuyé sur un plan de développement professionnel continu, intégré dans la vie de l'école. Puisant dans les résultats de recherches sur les modèles d'enseignement, d'études sur les curriculums ainsi que sur les caractéristiques des écoles et des enseignants efficaces, les auteurs souhaitent une implication de tous en vue de mettre en pratique des apprentissages communs ou complémentaires sous la forme de groupes de travail et d'entraide. Si ces trois modèles adoptent une attitude très différente face à l'évaluation, il reste qu'ils y font référence de manière très explicite.

Pour Acheson et Gall (1993), l'effet d'*écharde* créé par l'évaluation peut être grandement diminué si l'enseignant est associé au processus dès le début. L'échange réciproque s'établit alors, donnant lieu à une coopération entre les deux partenaires et non plus à un affrontement. Lorsque les critères d'évaluation sont établis en équipe et appuyés sur des données observables en classe, l'expérience est facilitée. Toutefois, devant la persistance de la tension face aux rôles d'aide au développement professionnel et d'évaluateur qui incombent au superviseur, Acheson et Gall (1993) proposent de confier ces tâches à deux personnes différentes. La fonction formative serait assumée par celui qui possède l'expertise de l'enseignement, c'est-à-dire un collègue enseignant, mis au fait des techniques d'observation et de feedback et apte à conseiller et appuyer celui qui en aurait manifesté le désir. L'évaluation sommative

proprement dite pourrait rester entre les mains des administrateurs, puisqu'elle est souvent associée à un aspect légal, comme l'acquisition de la permanence, le congédiement, etc. Joyce et Showers rejoignent un peu ces conclusions, tout en insistant sur l'aspect collégial de l'évaluation qui devient un échange de groupe sur les problèmes rencontrés en classe. Le *coaching* exige, en effet, un environnement sûr où le risque d'échec est assumé et non menaçant. Autre son de cloche du côté de Hunter, où l'évaluation fait partie intégrante du processus de la supervision. Celle-ci, dans sa nature formative, rend plus facile l'activité évaluative, puisqu'elle donne les outils permettant de déterminer le niveau atteint par l'enseignant supervisé. Les administrateurs devraient seuls assumer les deux rôles. Axée sur le niveau de développement professionnel atteint par l'enseignant, l'évaluation sommative ne devrait pas créer de problèmes puisqu'elle fait suite à une relation d'aide systématique. Si elle est perçue comme une menace par certains enseignants peu enclins à améliorer leurs performances, l'évaluation conservera tout de même ce rôle de stimulant que certains enseignants font jouer aux notes du bulletin, face à leurs élèves.

2.3.1.4 Les modèles développementaux (Glickman; Costa et Garmston) et réflexif (Schön)

Les modèles développementaux et réflexif veulent davantage contextualiser l'acte d'enseigner en tenant compte du niveau politique, social, historique, culturel et organisationnel. Plus sensibles aux différences individuelles, les chercheurs proposent une supervision axée sur le support, mais bien plus encore, sur la réflexion comme garante de la pertinence des actes posés et d'une croissance professionnelle assumée. Glickman envisage la supervision de l'enseignement dans une perspective plus vaste, en la situant dans la problématique de la carrière statique, routinière, isolée et sans contrôle sur les mécanismes régissant l'école ou l'appareil scolaire. Le développement de l'enseignant comme adulte d'abord, puis comme professionnel, est basé sur des principes fondamentaux du développement de la personne humaine qui passe

par divers stades au cours de sa vie et de sa carrière. Sans pour autant se manifester de façon linéaire et absolue, la présence de ces étapes doit être identifiée par le superviseur, qui en tient compte d'une façon systématique dans son approche de supervision personnalisée et adaptée. Directive, collaborative ou non-directive, l'approche choisie par le superviseur dépend donc du niveau de développement auquel est parvenu l'enseignant. L'approche cognitive défendue par Costa et Garmston soutient que la supervision peut aller au-delà du simple contrôle pour tenter de former l'enseignant à se former, en faisant appel à son intelligence. Favoriser l'autonomie et rendre l'enseignant conscient de sa capacité d'agir sur les situations, en prenant les bonnes décisions avant, pendant et après le processus d'apprentissage en classe. La supervision visera donc à amener l'enseignant vers un niveau supérieur de conscience et d'action dans les stades qui caractérisent l'enseignement. Par une modélisation positive, le superviseur pourra conduire l'enseignant vers l'atteinte des comportements et des attitudes axés sur la croissance personnelle et professionnelle dans un apprentissage permanent.

Dans cette même perspective, le modèle inspiré de Schön (1994) met davantage l'accent sur la réflexion et l'introspection. L'enseignant est amené à comprendre ce qui se passe en classe, en redécouvrant la relation éducative et la démarche d'apprentissage de ses élèves par une réflexion *en cours* d'action. Tout le défi annoncé par cette approche est de rendre explicites des attitudes et des comportements habituellement routiniers et tacites. La tâche du superviseur consiste alors à guider l'enseignant dans une prise de conscience de son agir en action pour découvrir le sens des réactions des élèves face à certaines situations ou difficultés, à évaluer l'efficacité et la pertinence des interventions issues de sa réflexion dans l'action. Le superviseur initie alors une réflexion *sur* l'action. Ce faisant, Schön (1994) entrevoit la possibilité de déstabilisation chez l'enseignant, confronté à une situation sur laquelle il ne semble plus avoir le contrôle absolu. Le superviseur doit alors confronter l'attitude défensive qui peut en résulter, en entraînant la réflexion sur le terrain de la relation superviseur-supervisé.

Basée sur la conviction que doit acquérir l'enseignant de l'utilité de la supervision pour l'amélioration de sa pratique professionnelle, l'approche de Glickman permet au superviseur de jouer les deux rôles d'aide et d'évaluateur. Afin de gagner la confiance nécessaire à une telle démarche, il apparaît important de choisir des collègues comme superviseurs. Cette supervision par les pairs, qui n'inclut cependant pas l'évaluation sommative, s'apparente à la relation mentor-protégé où un enseignant ayant atteint un stade plus élevé est associé à un autre, moins avancé, qui sera ainsi stimulé devant le défi que propose une telle association. L'activité réflexive, pour sa part, suppose une évaluation implicite. Comme le parcours de l'enseignant et du superviseur, dans une telle approche, se veut dynamique, il comprend donc une démarche d'évaluation continue. Présente davantage dans le stade *réflexif* et *prospectif* chez Costa et Garmston, l'évaluation peut prendre la forme d'une autoévaluation et d'introspection évaluative par l'enseignant qui revient sur la réalité de son enseignement en fonction des intentions explicitées au préalable. Si des enseignants manifestent quelques difficultés pour ce faire, le superviseur doit alors les aider tout en gardant en tête l'objectif ultime qui est l'acquisition de l'autonomie. Quant à Schön, sa réflexion en action suppose une certaine liberté et nécessite un accompagnement critique qui laisse l'enseignant trouver, à travers ses erreurs, l'utilité de l'analyse réflexive.

Le tableau qui suit (Tableau I) reprend les principaux modèles et en dégage les éléments essentiels qui nous intéressent. Les caractéristiques principales des différents modèles permettent de constater que la diversité des objectifs poursuivis par les concepteurs, lors de la supervision pédagogique, permet des approches fort différentes, parfois opposées, mais souvent complémentaires. Transposés au niveau de la formation initiale, ces modèles voient les rôles attribués aux superviseurs ainsi que la forme de l'évaluation occuper une place conséquente. Ainsi, par exemple, les modèles qui sont davantage centrés sur la relation d'aide (modèles 1 et 2) confieront ce rôle de support au superviseur et l'évaluation sera axée sur la collaboration et le soutien. Par contre, les modèles cherchant à atteindre une certaine conformité par

rapport à des normes établies (modèle 3) considéreront le superviseur comme un formateur et un guide permettant à l'enseignant d'accéder aux attentes, à l'aide d'une évaluation systématique dont une bonne part est assumée par la direction de l'école. Quant aux modèles développementaux et réflexifs (modèles 4) ils concilieront formation et évaluation, en attribuant une fonction d'aide et de guide au superviseur, tout en intégrant une formule auto-évaluative qui accordera une certaine autonomie à la personne évaluée; celle-ci doit se prendre en main et réfléchir à son travail et à la formation qui peut être nécessaire pour lui permettre d'atteindre des niveaux supérieurs de réflexion et d'action.

Tableau I
Résumé des principales caractéristiques des modèles de supervision (à partir des catégories de Pajak, 1993)

Modèles	Objectifs	Objets de supervision	Approches	Processus	Rôles du superviseur	Évaluation
(1) Cliniques originaux : A - Goldhammer B - Mosher/Purple C - Cogan	<ul style="list-style-type: none"> Aider l'enseignant dans sa croissance et sa compétence professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> La salle de classe Le style d'enseignement et les habiletés 	<ul style="list-style-type: none"> Démocratique Collaborative Non directive En groupes (B) 	<ul style="list-style-type: none"> Interactions Phases de pré-observation, observation et retour Ego counseling (B) 	<ul style="list-style-type: none"> Aider et supporter Responsabiliser l'enseignant Enseigner à enseigner (B) 	<ul style="list-style-type: none"> Collaborative, démocratique Aide, échange, soutien
(2) Humanistes et artistiques : A - Blumberg B - Eisner	<ul style="list-style-type: none"> Améliorer l'enseignement Développer le style personnel 	<ul style="list-style-type: none"> Facteurs organisationnels (A) L'art d'enseigner un contenu notionnel (B) 	<ul style="list-style-type: none"> Humaine et socio-émotionnelle Non directive 	<ul style="list-style-type: none"> Échange Socialisation Accommodation 	<ul style="list-style-type: none"> Encourager la congruence entre l'enseignant et l'école Faire part de son expertise (B) 	<ul style="list-style-type: none"> Collaborative Axée sur des objectifs fixés à l'avance (A) Artistique (B)
(3) Techniques et didactiques : A - Acheson/Gall B - Hunter C - Joyce>Showers	<ul style="list-style-type: none"> Viser l'enseignement efficace Améliorer l'apprentissage des élèves 	<ul style="list-style-type: none"> La conformité aux critères établis Des données observables 	<ul style="list-style-type: none"> Démocratique Interactive Formatrice 	<ul style="list-style-type: none"> Très structuré: axé sur la préparation, l'observation et le retour systématique 	<ul style="list-style-type: none"> Aider à parvenir à l'enseignant idéal (A) Former et assister professionnellement (B) (C) 	<ul style="list-style-type: none"> Partagée entre directeur (sommative) et collègues (formative) (A, C) Un stimulant pour s'améliorer (B) Formative et sommative par un directeur (B)
(4) Développementaux et réflexifs : A - Glickman B - Costa/Garmston C - Schön	<ul style="list-style-type: none"> Encourager l'enseignant à investir dans sa carrière (A) et à réfléchir à son enseignement (C) 	<ul style="list-style-type: none"> Le stade de développement atteint et à atteindre Les niveaux d'interactions et la réflexion dans l'action 	<ul style="list-style-type: none"> Re liée au niveau de développement de l'enseignant (A) Coaching cognitif (B) Coaching réflexif (C) 	<ul style="list-style-type: none"> Stades d'intervention systématique axés sur la réflexion Modélisation positive (B) 	<ul style="list-style-type: none"> Aider l'enseignant à se développer Aider l'enseignant à donner un sens à sa réflexion 	<ul style="list-style-type: none"> Formative par les pairs (A) Autoévaluation (C) et introspection évaluative (B)

2.3.2 Un modèle d'évaluation lié à la conception de la tâche

Dans le but d'établir un cadre conceptuel qui permettrait d'implanter un processus d'évaluation des enseignants conforme au contexte organisationnel des divers milieux, Darling-Hammond, Wise et Pease (1983) ont produit une recension d'écrits qui leur a permis d'esquisser des modèles d'évaluation qui sont directement liés à la conception de la tâche d'un enseignant. Selon eux, si une école prétend établir un système d'évaluation efficace et cohérent, proposer des techniques et des approches rigoureuses, il lui faut d'abord concevoir clairement ce cadre qui proviendra d'une définition de ce qu'est un enseignant.

Les auteurs définissent quatre conceptions de l'enseignant et des modèles d'évaluation qui leur sont reliés.

- a) L'enseignant vu comme un travailleur (*laborer*) :
 - les tâches sont planifiées rigoureusement, rationnellement, et organisées sous formes de routines et de procédures;
 - l'évaluation repose sur l'inspection du travail de l'enseignant, de ses plans de leçons, de sa performance en classe en fonction de pratiques efficaces prédéterminées.
- b) L'enseignant vu comme un artisan (*craftsman*) :
 - l'enseignant utilise un répertoire de techniques et de règles apprises;
 - l'évaluation vérifie l'atteinte de standards de performance et le niveau d'habiletés dans l'utilisation de techniques spécifiques.
- c) L'enseignant vu comme un professionnel :
 - l'enseignant doit appliquer certaines techniques apprises, mais il doit aussi manifester une certaine capacité à prendre des décisions professionnelles, pouvoir évaluer les difficultés et ajuster son tir;
 - l'évaluation doit tenter de cerner la capacité de l'enseignant à résoudre des problèmes.

d) L'enseignant vu comme un artiste :

- les techniques et les pratiques standards ne sont pas nécessairement absentes, elles seront personnalisées dans leurs formes. L'enseignant fera appel à son intuition, à sa créativité et à son talent d'improvisateur. L'expression de la personnalité et de l'individualité de l'enseignant est fortement encouragée;
- l'autoévaluation et la critique holistique remplaceront l'analyse descriptive d'éléments de conformité à un modèle prédéfini.

L'intérêt de cette approche (dans laquelle il est possible de retrouver certains éléments des modèles du tableau I) réside dans sa volonté d'accorder une importance à l'aspect organisationnel de l'évaluation de l'enseignement. Les chercheurs désirent, en effet, lier l'acte d'évaluer à un contexte d'école où les enseignants et les administrateurs poursuivront un même but clairement identifié et s'entendront sur des définitions claires, établies au préalable, des éléments constitutifs d'une évaluation.

Our approach seeks to place existing teacher evaluation procedures within a conceptual framework that explicitly links the various types of procedures to the models of learning and school organization which they reflect and to the organizational contexts in which they can best be used (Darling-Hammond et al., 1983, p. 290).

2.4 DES MODÈLES DE FORMATION ET D'ÉVALUATION

Les différents modèles abordés dans la section précédente, issus de la réflexion de nombreux chercheurs, nous fournissent plusieurs pistes pouvant nous servir de guides dans l'analyse projetée du problème qui nous intéresse. L'étude de l'évaluation des stagiaires en difficulté par les enseignants associés nécessite, en effet, un cadre fonctionnel qui puisse servir de référence rigoureuse, tout en permettant une analyse scientifique nuancée. Très utiles comme base conceptuelle, ces modèles peuvent nous permettre de situer clairement les représentations explicites ou implicites qu'entretiennent les enseignants sur les caractéristiques d'un bon enseignant et sur les éléments à

privilégier dans une évaluation de ses compétences. Toutefois, ces approches n'accordent souvent qu'une portion congrue à la formation initiale et à son évaluation.

Nous avons donc voulu compléter ce tableau avec deux autres approches qui nous semblent apporter une perspective différente. Elles constituent une synthèse de divers travaux, tout en consacrant une part importante de leur intervention à la formation initiale des enseignants, domaine d'intérêt privilégié par notre recherche.

Il s'agit des études de Paquay (1994) et de Lang (1996, 1999) qui ont analysé plusieurs modèles et compilé les résultats de nombreuses études, pour en arriver à dégager une définition de critères qui pourraient révéler une conception de l'enseignant définie par les enseignants eux-mêmes. Les deux chercheurs ont adopté, au départ, des perspectives différentes selon leur angle de recherche. L'un désirait scruter différents modèles de l'exercice professionnel « [...] pour tenter de dégager quelques-unes des caractéristiques de ceux d'entre eux qui promeuvent une professionnalisation » (Lang, 1996, p. 10). L'autre chercheur, de son côté, a d'abord voulu recenser les paradigmes et les compétences prioritaires « [...] de façon à construire un cadre qui permette l'établissement d'un référentiel détaillé des compétences professionnelles » (Paquay, 1994, p. 9).

Pour nous, l'intérêt de ces deux études se situe dans l'établissement d'une synthèse qui laisse apparaître six dimensions du métier d'enseignant qui révèlent, à la fois, six conceptions de la pratique enseignante, chacune comportant ses définitions de l'enseignant, ses compétences à privilégier, mais aussi ses enjeux de formation. Cette grille s'avère particulièrement utile, à ce moment-ci de notre travail, pour nous aider à tracer un cadre d'analyse et à pousser un peu plus loin la réflexion sur l'accompagnement et l'évaluation. Si les divers pôles ou paradigmes peuvent définir des dispositifs de formation rattachés à des conceptions de l'enseignement, comme le démontrent les recherches

analysées par Paquay (1994) et Lang (1996), ils pourraient aussi nous indiquer une voie vers un modèle d'évaluation qui serait en conformité avec une représentation de l'enseignement privilégiée par le formateur, le moment venu d'évaluer. En d'autres mots, en mettant à jour, chez cet évaluateur, la conception de l'enseignement et de la formation, pourrait-on aussi faire apparaître une pratique d'accompagnement et d'évaluation conséquente, reliée à cette même formation ? Avant de décrire les typologies dégagées par les deux chercheurs, il convient de situer le concept de représentations dans le sens qui soutient notre réflexion, en lien avec la formation professionnelle des enseignants.

2.4.1 Modèles et représentations

Le concept de représentation a été abordé par plusieurs chercheurs en psychologie comme en pédagogie. Donnay et Charlier (1990) en ont relevé, dans une synthèse, quelques caractéristiques. D'abord, les représentations possèdent un aspect social et idiosyncrasique. Social, parce que le groupe ou l'institution d'appartenance porte des représentations qui sont le résultat de l'interaction des individus et qui en déterminent le mode de fonctionnement et sont le résultat d'une interaction et l'expression d'une organisation sociale (Donnay et Charlier, 1990). Les individus qui s'identifient à ce groupe se conforment à cette culture et adoptent des attitudes et des propos qui en reflètent les représentations. Celles-ci peuvent être teintées, poursuivent les chercheurs, par l'histoire personnelle, le contexte social, les références idéologiques. D'autre part, comme processus, les représentations sont des filtres à travers lesquels les individus peuvent prédire les événements à venir et anticiper les actions à mettre en place. Comme produit, il semble que les divers auteurs s'entendent pour donner aux éléments cognitifs des représentations une charge affective : des émotions et des sentiments sont transportés par les concepts avancés par les représentations. En éducation, l'évaluation, la réforme, l'enseignement par projet, par exemple, sont certes des thèmes porteurs d'un message à caractère affectif dans les représentations construites par ceux qui y

font référence. Donnay et Charlier (1990, p. 98) définissent ainsi les représentations : « [...] des entités hypothétiques multidimensionnelles, chargées affectivement, qui cristallisent des significations accordées à des particuliers, des classes ou des structures, par une personne ou un groupe, à un moment donné, dans le cadre d'un projet particulier ». Ces entités donnent lieu à la construction de théories, individuelles ou collectives, qui sont le fruit de relations établies entre les représentations. Certaines actions peuvent alors être entreprises, par le groupe ou l'individu, en fonction des hypothèses avancées et appuyées sur des liens de cause ou de conséquence, avec les représentations. En ce sens, concluent les chercheurs, les représentations sont difficiles à saisir puisque l'individu qui les porte n'en révèle qu'une partie, une facette, en fonction de la situation, du moment et même de l'interlocuteur.

Accolée à l'acte d'évaluation, la représentation met en cause l'objectivité attendue chez l'évaluateur. Weiss (1986) démontre que l'aspect social des représentations (appelées aussi « représentations professionnelles spécifiques », par Bataille (2000), lorsqu'elles sont construites par les acteurs en action professionnelle) prend une place importante chez les enseignants pour qui une norme acceptée par le groupe tient lieu de modèle de référence permettant de juger avec une certaine constance un même type d'élèves. La recherche longitudinale qu'il a menée a permis à Weiss (1986) de faire apparaître, chez les enseignants, des définitions de types d'élèves susceptibles de poursuivre avec succès leurs études (élèves actifs, sociables, intelligents, appliqués et disciplinés), ou d'autres, incapables de le faire. Ces représentations sociales du « bon élève » feraient largement consensus chez les enseignants comme groupe, mais aussi dans l'institution scolaire et chez les parents. Peu importe, donc, le système d'évaluation mis en place par les experts, les enseignants ajusteront et moduleront les résultats en fonction de ces représentations. Ces « biais socialement honorables » (Weiss, 1986) en viennent à constituer une nouvelle objectivité pouvant servir de base à des critères de réussite ou d'échec dont les experts docimologues et spécialistes de la mesure doivent tenir compte dans l'élaboration de leur modèle idéal d'évaluation. Le chercheur suggère

même de prendre en compte, dans un modèle de compromis, les avis des enseignants dans leurs ambiguïtés et leurs contradictions.

Dans le cas de l'évaluation professionnelle en contexte de stage, la représentation sociale est particulièrement importante puisque l'image collective que les professionnels se font de leur groupe peut venir teinter l'accompagnement et le jugement porté. L'évalué n'est pas seulement vu en fonction de définitions critériées d'éléments de succès ou d'échec, mais dans son identité professionnelle conforme ou non à ce qui est convenu par les représentations sociales du groupe professionnel élargi : enseignants, administrateurs, parents.

Évaluer, c'est se servir d'un modèle de référence, c'est le comparer à un idéal fixé à l'avance, pour pouvoir déterminer un niveau d'atteinte préétabli. Comme le souligne Genthon (1991) :

Dans les situations d'apprentissage et de formation, les acteurs parties prenantes, le formateur comme le sujet qui apprend, ont des représentations, des valeurs, des projets, des intentions, des objectifs, des critères privilégiés. Ces différents éléments constituent leurs référentiels respectifs qu'ils utilisent dans l'évaluation (Genthon, 1991, p. 175).

Nous avons donc cru qu'il serait important de tenter de mettre à jour ces références, chez l'enseignant associé, afin d'apporter un éclairage sur son rapport à l'évaluation en stage. Plusieurs auteurs se sont arrêtés à décrire divers modèles de l'enseignant, soit sous la forme de profil-type ou de principes fondamentaux qui seraient à la base de l'action d'enseigner¹⁶.

En effet, comme nous l'avons déjà souligné plus haut, en l'absence de modèles de référence clairs, de documents suffisamment explicites, de définition satisfaisante de rôles, les enseignants auront tendance à retourner à leur propre modèle, explicite ou non :

¹⁶ On peut d'ailleurs en retrouver une liste exhaustive dans les études de Paquay (1994) et de Lang (1996, 1999).

[...] cooperating teachers' roles are ambiguous and inconsistent [...] Cooperating teachers may be more different than alike, and when left alone without guidance they are forced to create and construct their own role perceptions (Pelletier, 1996, p. 217).

Les enseignants associés accompagneront et évalueront donc leur stagiaire en fonction de ce même modèle. En le mettant à jour et en le rendant explicite, par exemple, à la faveur d'une situation de difficulté en stage, il pourrait peut-être nous servir à établir des pistes pour la compréhension de la relation d'accompagnement et d'évaluation du stagiaire par l'enseignant associé. Comme l'affirme Marc (1991, p. 52): « [...] aucune tentative sérieuse d'évaluation ne saurait passer sous silence les structures profondes de celui qui est chargé d'évaluer ».

2.4.2 Les conceptions du métier, de l'enseignant et de l'évaluation

Voyons d'abord les six typologies telles que décrites par les deux chercheurs, soit en termes de « pôles structurant les modèles de formation des maîtres » (Lang, 1996) ou de « paradigmes relatifs au métier d'enseignant » (Paquay, 1994).

Tableau II

Tableau comparatif des typologies représentant des conceptions du métier et de l'enseignant, selon Lang (1996, 1999) et Paquay (1994)

Conceptions du métier Lang (1996, 1999)	Conceptions de l'enseignant Paquay (1994)
Le pôle académique, fondé sur la transmission de savoirs disciplinaires	Un maître instruit qui maîtrise les savoirs
Le pôle des sciences appliquées et des techniques	Un technicien, avec des savoir-faire techniques acquis
Le pôle artisanal	Un praticien-artisan : acquisition sur le terrain de schémas d'action contextualisés
Le pôle personnaliste	Une personne en relation et en développement de soi.
Le pôle de l'acteur social/critique	Un acteur social engagé dans des projets collectifs, conscient des enjeux sociaux
Le pôle du professionnel	Un praticien réfléchi ou un enseignant-chercheur

Ce tableau fait l'inventaire des conceptions du métier et de l'enseignant issues de synthèses qu'ont réalisées les auteurs, appuyés sur une recension d'études européennes et nord-américaines. Celles-ci peuvent être considérées comme le reflet de conceptions de formateurs de terrain, puisqu'elles ont impliqué des enquêtes auprès d'enseignants et de formateurs de maîtres. Mais au-delà d'une synthèse, c'est l'implication au niveau de la formation des enseignants de chacune de ces conceptions que nous laissent entrevoir les travaux de Paquay et Lang; il serait sans doute opportun de déterminer quelle serait la conception de l'évaluation qui pourrait y être rattachée. C'est ce que nous allons tenter de faire, aussi, avec l'aide de Paquay qui a poussé sa réflexion un peu plus loin (Paquay et Wagner, 1996). Il a, en effet, élaboré un tableau explicite (reproduit à l'annexe 2) qui vient compléter les paradigmes décrits ci-haut, en les associant à des objectifs pédagogiques et des types d'activités privilégiées en stage, ainsi qu'à une forme d'accompagnement et de supervision envisagée en fonction des conceptions énoncées.

2.4.2.1 Le pôle académique : un maître instruit

Basée sur la transmission des savoirs disciplinaires, cette conception du métier exige une formation académique poussée de l'enseignant et indique une prédominance accordée à la théorie. Les savoirs d'ordre déclaratif doivent précéder l'action. Ils concernent, en premier lieu, les contenus des disciplines à enseigner; mais cette conception considère aussi l'enseignant comme un applicateur de principes didactiques et pédagogiques acquis.

La formation théorique concernant les disciplines, la didactique et la pédagogie précèdent les stages. L'évaluation sera axée sur la maîtrise des savoirs disciplinaires, didactiques et pédagogiques. Ainsi, le stagiaire démontrera une aisance manifeste dans les contenus à enseigner et une habileté à appliquer des modèles didactiques, tout en sachant organiser ses leçons de façon rigoureuse et ordonnée.

2.4.2.2 Le pôle des sciences appliquées et des techniques : les savoir-faire du technicien

Soutenu par la démarche d'analyse des postes de travail, il suppose l'élaboration d'une liste de tâches qu'un enseignant devrait être en mesure de réaliser. Des objectifs hiérarchisés sont alors proposés, formés de compétences générales et spécifiques qui doivent être maîtrisées par l'enseignant.

La formation est structurée en modules qui permettent d'atteindre des compétences particulières qui rejoignent les tâches exercées par un enseignant. L'évaluation considérera l'atteinte de chacune des compétences sous forme descriptive ou d'une liste de tâches à cocher du type « le stagiaire est capable de... planifier une leçon, corriger un test, communiquer avec les parents... ».

2.4.2.3 Le pôle artisanal : un praticien-artisan

Cette « acculturation au métier tel qu'il existe » (Lang, 1996, p. 19) provient d'une description du métier issue de l'observation d'enseignants experts au quotidien. Elle demande d'observer et de reproduire les pratiques des experts; l'apprenti aura donc à intérioriser des normes issues de l'expérience pour en tirer les façons de faire utiles dans le contexte de la classe.

La formation de cet « [...] enseignant-bricoleur qui fait avec les moyens du bord... »¹⁷, sans égard à la théorie ou aux règles édictées, se voudra pratique et considérera les stages comme prioritaires : « Ils permettent aux novices d'acquérir les *tours de main* du métier dans un compagnonnage avec des praticiens expérimentés » (Paquay, 1994, p. 18). L'évaluation se réfère aux savoirs pratiques et à ses manifestations concrètes dans des schémas d'action automatisés. Le stagiaire doit pouvoir appliquer rapidement et efficacement les conseils que lui donne l'enseignant-expert.

¹⁷ Paquay emprunte ici l'expression à Perrenoud (1982).

2.4.2.4 Le pôle personnaliste : une personne en développement

Privilégiant le travail sur soi de l'enseignant, les tenants de cette conception considèrent que la personne de l'enseignant est au centre de la formation. Ce dernier doit donc en arriver à travailler sur soi, se comprendre, se construire, se réaliser pour en arriver à pouvoir utiliser tout son potentiel, avoir accès à toutes ses ressources personnelles. Le projet professionnel devient donc le centre d'intérêt du paradigme personnaliste qui demande une formation axée sur la communication authentique et l'expression de soi, afin de « provoquer une mise en mouvement vers un développement personnel » (Paquay, 1994, p. 28).

La formation devrait aider l'enseignant à se développer personnellement et professionnellement, mais aussi dans une perspective de communication avec autrui. Des programmes de développement personnel, de communication authentique axés sur la connaissance et l'expression de soi seront privilégiés afin de « [...] provoquer une mise en mouvement vers un développement personnel » (Paquay, 1994, p. 28). L'évaluation d'un projet personnel et professionnel servira de complément à un accompagnement qui se voudra personnalisé. En stage, l'évaluateur constate le niveau de développement personnel du stagiaire qui dévoile peu à peu son style, sa personnalité d'enseignant, tant dans ses interactions avec les élèves qu'avec les collègues.

2.4.2.5 Le pôle de l'acteur social/critique : un acteur social engagé

Que ce soit au niveau de sa classe, de son école ou face à des enjeux sociaux plus larges, l'enseignant considéré comme un acteur social s'engage à fond. Il participe, par exemple, à des projets collectifs de création de matériel pédagogique; il coopère, il produit des outils pour contribuer à régler certains problèmes qu'il rencontre. Il est capable d'analyse, dans une approche critique, des enjeux sociétaux. Le soutien de cet enseignant engagé se retrouve dans des

champs de connaissances, comme la philosophie de l'éducation et les sciences humaines, qui permettront l'exercice de sa pensée critique.

La formation encourage la mise en place et la gestion de projets personnels et collectifs à caractère pédagogique, mais aussi une implication dans les instances décisionnelles de l'école. Elle amène le futur enseignant à prendre conscience des enjeux politiques et sociaux de l'acte d'enseigner. Elle est soutenue par des lectures, des séminaires de réflexion où ces enjeux sont débattus. La qualité des projets pédagogiques innovants, les implications du stagiaire dans l'école et sa réflexion critique seront des objets prioritaires d'évaluation.

2.4.2.6 Le pôle du professionnel : le praticien réflexif ou l'enseignant-chercheur

L'enseignant considéré comme un professionnel a déjà été défini ailleurs : il a fait l'objet de nombreuses études. Les caractéristiques que les deux auteurs en dégagent se rejoignent et se complètent à la fois. Ils le définissent, d'abord, comme un être formé, responsable, engagé, et surtout autonome et capable de prendre des décisions de guider son action par une réflexion constante sur ses pratiques et l'analyse de leurs résultats. Cet enseignant aura besoin d'une formation qui pourra l'amener à expliciter ses pratiques pour ensuite prendre des décisions éclairées, soit en cours d'action ou après l'action, selon le modèle du praticien réflexif de Schön (1994). Toutefois, cette approche ne satisfait pas tout à fait Lang (1996) qui la complète avec « quatre thèmes permettant de regrouper les caractéristiques distinctives du modèle du professionnel » (Lang, 1996, p. 22) :

- l'exercice professionnel est centré sur le processus enseigner-apprendre;
- il existe des savoirs et des compétences propres au groupe professionnel;
- l'activité professionnelle articule des logiques multiples où la maîtrise rationnelle de la pratique est impossible, puisque l'enseignant est confronté à

des situations complexes et singulières qui exigent une éthique de la responsabilité;

- il y a articulation étroite de la pratique, des savoirs d'expérience et des savoirs savants.

Cette dernière caractéristique laisse apparaître un autre aspect de ce modèle qui vise à rapprocher théorie et pratique dans une participation de l'enseignant à des projets de recherche-action personnels ou en lien avec des chercheurs universitaires, malgré les contraintes de ce lien dues à « l'irréductibilité de la pratique » (Lang, 1996).

La formation à l'autonomie du professionnel devient le point fort de cette conception. Apprendre à penser comme un professionnel, en développant « [...] un savoir d'expérience théorisé qui permet : d'analyser des situations; de s'analyser en situations; d'évaluer des dispositifs; de créer des outils innovants » (Paquay et Wagner, 1996, p. 167). Le professionnel réfléchi peut être soutenu par des études de situations problèmes issues des stages, ou encore par la rédaction d'un journal anecdotique et synthétique des expériences en stage. Ce modèle suppose un accompagnement par des maîtres eux-mêmes capables de démarche réflexive ou formés à un tel accompagnement, afin d'assurer « [...] un minimum de cohérence entre les modèles théoriques d'enseignement préconisé et les pratiques théorisées en stage » (Paquay, 1994, p. 22). Le mémoire professionnel peut aussi constituer un instrument de choix pour aider à former à la recherche un praticien réflexif. L'évaluation prendra sa source dans la réflexion continue, l'autoévaluation et l'entretien feedback qui suivra l'évolution du stage. Elle prendra en compte les capacités d'analyse de « situations dans leur singularité » par ce professionnel en devenir. L'évaluateur privilégiera les retours réflexifs et la capacité du stagiaire à déterminer l'efficacité de ses interventions, oralement ou dans des documents écrits.

2.5 UN FIL CONDUCTEUR POUR LA COLLECTE DES DONNÉES

À ce moment-ci, il est important de revenir sur le cheminement de notre travail. Nous avons d'abord parcouru plusieurs études ayant pour préoccupation les problèmes qui apparaissent lors de l'accompagnement et de l'évaluation en stage. Ensuite, nous avons envisagé, avec certains chercheurs, quelques pistes pour des pratiques d'accompagnement lors de situations problématiques : une redéfinition des rôles, des modèles alternatifs d'évaluation et une formation pour les enseignants associés. La démarche conséquente fut la recherche d'un cadre qui nous offrirait un contexte pour la collecte de données sur la situation de l'enseignant associé lors de l'accompagnement et de l'évaluation en stage. Nous avons cru que cette mise au jour serait facilitée dans le contexte de l'accompagnement et de l'évaluation d'un stagiaire en difficulté ou en échec.

L'intention de notre étude, rappelons-le, est de dévoiler, dans une perspective phénoménologique, le cadre de référence d'enseignants associés, à l'aide de la description qu'ils font des problèmes rencontrés ainsi que des comportements et pratiques adoptés dans leurs activités reliées à l'accompagnement et l'évaluation de leur stagiaire. Pour ce faire, nous avons procédé selon le schème suivant :

1. Une collecte de données pour permettre de révéler des éléments du cadre des participants par rapport à l'évaluation de leur stagiaire avec, comme référence, les problèmes généraux tels qu'apparus dans la recension : problèmes de communication, sentiment d'incompétence, imprécision des critères d'évaluation.
2. Les éléments des modèles de pratique d'accompagnement et d'évaluation apparaissent, en toile de fond (aux sections 2.2 et 2.3), comme des repères pour décrire la démarche et comprendre la situation des enseignants associés qui font face à une situation de difficulté ou d'échec de leur stagiaire.

3. Les éléments typologiques du tableau III, proposés Paquay (1994) et Lang (1996, 1999) et sont utilisés comme repères afin de situer le référentiel plus ou moins explicite des enseignants.

Le chapitre suivant présente le contexte de la réalisation de la recherche. Les choix épistémologiques, la sélection des participants ainsi que la méthode de cueillette et d'analyse des données sont aussi explicités.

CHAPITRE 3
MÉTHODOLOGIE

Cette étude a pour sujet l'enseignant associé dans son rôle d'accompagnateur et d'évaluateur d'un enseignant en formation. Mais plus spécifiquement, elle vise à découvrir le cadre de référence d'enseignants associés dans l'accompagnement et l'évaluation de stagiaires qui éprouvent des difficultés à atteindre les objectifs d'un stage. Dans le but de comprendre cette réalité telle que vécue par l'enseignant associé lui-même, nous avons opté pour l'utilisation d'une démarche qualitative à caractère interprétatif qui puisse se mouler sur la réalité des répondants (selon l'expression de Savoie-Zajc, 2000).

L'entrevue individuelle nous est apparue comme étant le moyen le plus fidèle pour retourner à la préoccupation de l'acteur, dans la perspective actuelle des sciences humaines et sociales. Comme le souligne Martineau (2001) :

[...] on ne saurait comprendre le social (et donc l'éducatif) sans avoir accès aux représentations ou conceptions des acteurs, bref, sans comprendre le sens qu'ils attribuent au monde et à leur agir. [...] tout un pan de la recherche en éducation s'est développé autour des approches de mise en discours des savoirs et des compétences des praticiens et des praticiennes. Elles reconnaissent ces derniers comme porteurs de discours, créateurs de sens, interlocuteurs non seulement valables mais nécessaires dans la construction des savoirs sur et pour l'éducation (Martineau, 2001, p. 9 et 10).

3.1 LES CHOIX ÉPISTÉMOLOGIQUES

Alors que, dans le contexte positiviste, le chercheur se doit d'être objectif, neutre et ne pas s'éloigner du cadre prévu, notre approche veut privilégier la qualité de la communication afin d'avoir accès à la personne interrogée. La subjectivité du chercheur devient donc un élément convenu et l'influence réciproque des deux personnes en présence est admise au départ. Dans ce contexte, notre entretien de type qualitatif veut laisser le sujet exprimer librement sa pensée et même ses émotions. Comme le rappelle Boutin (1997, p. 63), « [...] la personne interviewée est davantage considérée comme une personne, comme un collaborateur, un sujet et non pas un objet ».

Notre démarche vise donc à faire s'exprimer les participants dans un but, non pas de connaître une réalité objective, mais bien, au-delà de l'anecdote, de tenter de comprendre comment les participants à la recherche interprètent les phénomènes et quels sens ils leur donnent (Denzin et Lincoln, 2000, p. 3). La perspective adoptée est constructiviste, dans ce sens où la réalité prend forme au fur et à mesure de l'évolution de la recherche, appuyée sur cette réalité qui s'exprime dans les propos des sujets. Cette recherche sous-tend une intention descriptive de la représentation des participants et ne prétend, en aucune façon, évaluer le travail des enseignants associés. Elle veut plutôt voir, à travers leurs commentaires, comment ils construisent leur réalité.

3.2 LA SÉLECTION DES PARTICIPANTS

La population visée par la recherche est celle des enseignants associés qui ont reçu un stagiaire, de troisième ou de quatrième année en formation à l'enseignement de l'Université de Montréal, qui a connu des difficultés d'atteinte aux objectifs de stage ou qui a été mis en échec. Ces deux stages ont été choisis, puisqu'ils sont axés sur la prise en charge autonome des groupes ainsi que sur l'enseignement proprement dit; ce sont aussi les stages les plus longs¹⁸. Nous avons privilégié des situations de stage qui se sont déroulées au cours des deux ou trois dernières années, en supposant que les événements relatés seraient ainsi plus frais dans la mémoire des enseignants et qu'ils pourraient alors y faire référence avec plus de précision. La cueillette des données s'est faite pendant les années scolaires 2002 et 2003. Les noms d'enseignants qui répondaient aux critères fixés nous ont été remis par la responsable pédagogique qui a fait une première sélection des participants potentiels, à partir d'une analyse des dossiers étudiants. Onze enseignants ont été contactés : huit d'entre eux, oeuvrant dans le cadre du baccalauréat en enseignement secondaire et en français, langue seconde ont accepté de participer à l'étude. À

¹⁸ Voir les spécificités de ces deux stages à l'annexe 7.

la suite de la première entrevue, un enseignant a dû s'absenter du travail jusqu'à la fin de l'année scolaire, pour cause de maladie. Il a préféré mettre fin à sa collaboration à l'étude.

Les enseignants associés ont d'abord été joints par téléphone, afin de connaître leur intérêt à participer à la recherche. Une réponse positive autorisait à faire parvenir, ensuite, la lettre d'explication sur la formule de la recherche, le mode d'enregistrement, l'utilisation qui sera faite des données et l'assurance de la confidentialité¹⁹. Le consentement formel a ensuite été demandé à chacun des participants. Une rencontre fut alors planifiée, sur les lieux de travail de chacun des enseignants. Les thèmes abordés ont été rappelés, dans un envoi préalable à l'entretien, afin de permettre à l'enseignant interviewé de se replonger dans le contexte de l'étude à laquelle il avait accepté de participer. Un second entretien, réalisé à la suite d'une première analyse des transcriptions, a eu lieu trois ou quatre semaines après la première rencontre; son but était de corroborer une première interprétation qui avait été faite des propos recueillis et d'en vérifier le sens qui leur avait été donné par le chercheur.

Nous avons choisi de concentrer notre étude sur la perception des seuls enseignants associés, laissant ainsi de côté, volontairement, les autres acteurs du stage (stagiaires, superviseurs universitaires, directions d'école, élèves). Une recherche incluant ces groupes aurait pu être fort intéressante, révélatrice de points de vue diversifiés et complémentaires, conduisant à une triangulation des sources capable de dévoiler plusieurs perspectives (Savoie-Zajc, 2000). Toutefois, étant donné le contexte de départ, c'est-à-dire, l'accompagnement et l'évaluation professionnelle en situation de stage, il nous a semblé plus judicieux de nous limiter à celui qui joue le rôle de professionnel accompagnateur, au quotidien, tout au long du stage, sur les lieux mêmes de cette activité. En outre, comme la responsabilité professionnelle de l'évaluation est portée d'abord par

¹⁹ Voir à l'annexe 3.

l'enseignant qui accueille un futur collègue, nous avons préféré aborder la problématique de l'évaluation de stagiaires en difficulté à travers la représentation que cet enseignant associé se faisait de cette situation.

Comme le souligne Boutin (1997), il n'est pas aisé de fixer à l'avance le nombre de sujets idéal, pour ce type de recherche, même s'il constate que la pratique permet de le chiffrer entre 10 et 15. En fait, c'est le principe de la saturation des données, que mentionnent certains auteurs (Poisson, 1991; Mucchielli, 1996, par exemple) qui nous a guidé : « [...] le chercheur se rendra compte que les données accumulées lui suffisent et qu'il n'est pas nécessaire de prolonger l'investigation. Cette réflexion indique qu'il y a saturation des données » (Poisson, 1991, p. 83). C'est le constat que nous avons fait, à la suite de l'analyse du dernier entretien. Aussi, un entretien témoin a été mené, en début de recherche, permettant d'ajuster la forme et l'organisation de l'entrevue.

Cette pré-expérimentation a d'ailleurs entraîné certaines modifications, autant dans la structure des rencontres subséquentes que dans les contenus abordés. Ainsi, par exemple, l'élément déclencheur prévu, au départ, qui faisait directement allusion au souvenir qu'avait gardé l'enseignant associé de la situation de stage difficile, a été remplacé par une mise en condition plus large portant sur les expériences générales d'accompagnement de stagiaires vécues par l'enseignant. Cette introduction avait l'avantage de permettre aux personnes interviewées de faire allusion, en début d'entretien, à des histoires de stage plus positives, contribuant à créer un climat plus serein dès le départ. Certaines questions ont aussi été éliminées puisqu'elles semblaient créer un malaise. L'une d'elles, qui demandait directement à l'enseignant d'expliquer sa conception de l'enseignement, avait laissé place à un long silence, l'interlocuteur semblant chercher la bonne réponse attendue. Le thème a été conservé, mais il a été abordé, plus subtilement, à l'occasion d'allusions qui y étaient faites par les enseignants eux-mêmes, en cours d'entretien. Un autre élément a été retiré à la suite de cette pré-expérimentation. Dans le devis initial, il était question d'utiliser la grille d'évaluation sommative remplie par l'enseignant associé, afin de

compléter les données. Notre intention était de demander à celui-ci de commenter les remarques qu'il avait inscrites sur le document officiel, à la fin du stage, afin de les comparer aux commentaires recueillis pendant l'entrevue. L'enseignant qui a participé à la pré-expérimentation n'a pas semblé apprécier de se sentir « confronté » à son texte d'évaluation, comme si ce document avait été conservé avec l'intention de le mettre face à ses contradictions. Ces grilles d'évaluation, qui auraient fourni des données selon une autre perspective, n'ont donc pas été utilisées.

3.3 LA CUEILLETTE DES DONNÉES

La cueillette des données s'est faite à partir d'entretiens semi-structurés qui, comme les définit Boutin (1997, p. 34), permettent un questionnement plus large pour guider « [...] le répondant à travers ses réponses en l'aidant à articuler sa pensée autour de thèmes préétablis ». D'autres thèmes associés peuvent alors apparaître, ajoutant une perspective nouvelle ou une dimension qui n'était pas prévue. Certains auteurs donnent aussi le nom « d'entretien non directif » à ce type d'approche. Inspiré de la relation d'aide en psychothérapie, il permet à un individu de s'exprimer librement, sans les contraintes et les influences que peuvent provoquer des questions pré-établies dans une séquence organisée (Daunais, 1984).

Le premier entretien, d'une durée d'environ une heure, visait à couvrir les thèmes généraux de la recherche : récit des événements survenus lors de l'accompagnement du stagiaire, rappel des circonstances prévalant lors de l'apparition des problèmes, des mesures mises en place pour y faire face, les appuis utilisés par l'enseignant associé, les éléments jugés utiles et qui faisaient défaut au moment où la situation problématique est apparue. Cette description laissait entrevoir, dans la définition des problèmes et des solutions mises de l'avant, certains éléments du cadre de référence de l'enseignant associé. D'autres questions poursuivaient comme but de dévoiler l'image des rôles des

différents éléments et des divers acteurs impliqués dans la formation universitaire que peut entretenir ce collaborateur de terrain.

Idéalement, cet entretien aurait pu se dérouler au moment même de l'apparition de la situation difficile, ce qui aurait permis de saisir la réalité telle qu'elle se vivait. Cependant, comme notre intérêt de recherche est davantage centré sur la réflexion et l'analyse que l'enseignant associé peut faire d'une situation, la présence du chercheur au moment de la « crise » n'est pas apparue nécessaire, ni même souhaitable. Nous avons donc préféré faire référence au rappel de la situation problématique. De plus, ne pouvant prévoir l'issue du stage ou présumer de l'échec ou de la difficulté d'un stagiaire, à l'avance, il aurait été téméraire de constituer une banque de sujets susceptibles de répondre à nos critères.

La durée de la seconde rencontre fut très variable. La plus courte était terminée après 35 minutes; la plus longue s'est étendue sur plus d'une heure. Les enseignants se sont prêtés de bonne grâce à ce retour sur les principaux points abordés quelques semaines plus tôt. Cet entretien a permis de replacer certains propos dans le contexte où ils avaient été relatés, tout en vérifiant aussi l'exactitude de leur retranscription. De plus, ce retour aux sources, au début de la démarche d'interprétation des données, facilite l'objectivation de la démarche à un moment de construction de sens émergente (Savoie-Zajc, 2000). Ainsi, ce recul a permis, aux dires mêmes d'une enseignante (Brigitte) de se rendre compte qu'elle avait peut-être été un peu dure dans sa relation avec sa stagiaire et que l'arrivée prochaine des nouveaux programmes créait chez elle un stress et accentuait l'emphase qu'elle avait mise sur les contenus notionnels; elle avait probablement transféré cette attitude à sa stagiaire. Émilie a aussi précisé ce qu'elle entendait par « manque d'expérience du stagiaire », expression qui faisait référence à une absence d'engagement préalable, chez son stagiaire, dans un domaine connexe à l'enseignement, comme un camp de vacances ou de loisirs. Une longue rencontre a amené Antoine à préciser ses critères de balises culturelles chez un enseignant débutant ainsi que les valeurs qu'il accorde à

certains savoirs de base qui devraient précéder une volonté d'entrer dans la fonction enseignante, dans le champ des sciences humaines.

3.3.1 Le plan général d'entretien

Nous avons choisi de réaliser des entretiens soutenus par un schéma général ayant pour thèmes les divers éléments du cadre défini plus haut. L'entretien à questions ouvertes nous est apparu comme le plus apte à répondre aux besoins de notre recherche. Le recours aux questions fermées, laissant peu de place à l'explicitation de sa pensée par la personne interviewée, n'a pas été retenu. Un protocole général de questions a été élaboré sur les divers sujets à couvrir, en conservant « [...] la liberté de diriger l'entretien dans toutes les directions [...] intéressantes et susceptibles de fournir des données pertinentes » (Boutin, 1997, p. 28).

Le début du premier entretien rappelle les grandes lignes du projet de recherche et est suivi, comme le suggèrent Daunais (1984) et Boutin (1997), d'une question ouverte en lien général avec le thème, sans entrer dans les détails, mais en mentionnant quelques sous-thèmes qui seront abordés. Cette façon de procéder peut donner le ton, contribuer à mettre les interlocuteurs à l'aise, les rassurer sur la direction que prendra la conversation et indiquer le mode de fonctionnement. Nous avons donc élaboré un guide de référence pour l'entretien. Il contient des pistes reliées aux thèmes que la recherche veut aborder. Tel qu'il se retrouve, à l'annexe 4, il constitue le produit final et reflète les modifications apportées au fil des rencontres et à la suite de la pré-expérimentation. Tout en tolérant certaines digressions de la part de la personne interviewée, le plan retenu a permis de revenir aux propos recherchés, au moment opportun. Une transcription du compte rendu intégral (le *verbatim*) des rencontres a été produite; il en a résulté, au total, environ 140 pages de texte. Ces documents constituent, en somme, le tissu premier de notre travail. Pour le second entretien, un bref résumé des thématiques abordées lors de la première rencontre a été préparé. Une copie a été remise à l'enseignant associé. Une

lecture commune en a été faite : des questions, modifications, précisions ou ajouts sont apparus au fil de la discussion. Avec l'autorisation des participants, tous les entretiens ont été enregistrés sur magnétophone.

Une fiche de renseignements professionnels et personnels (Annexe 5) a été remplie par chacun des participants afin d'aider à tracer un portrait général des individus et du groupe, en référence au champ d'enseignement, au groupe d'âge, à l'expérience en enseignement et en accompagnement de stagiaires ainsi que sur la formation reçue pour exercer cette tâche.

3.3.2 Le portrait des participants

Cette section propose, d'abord, une présentation générale des participants à la recherche afin de familiariser le lecteur avec ceux et celles dont les propos feront l'objet de la description et de l'analyse des prochains chapitres. Il est suivi de brefs portraits individuels.

3.3.2.1 La présentation générale

Tableau III
Présentation des participants

	Ordre d'enseignement	Classe enseignée	Champ d'enseignement	Expérience d'enseignement	Expérience comme enseignant associé	Formations suivies à l'accompagnement de stagiaires (nombre)
Antoine	Secondaire	1 ^{re}	Sciences humaines	12 ans	7 ans	Non
Brigitte	Secondaire	5 ^e	Langues	18 ans	4 ans	Oui (1)
Claude	Secondaire	4 ^e	Langues	33 ans	5 ans	Oui (1)
Diane	Secondaire	4 ^e	Langues	34 ans	7 ans	Oui (3)
Émilie	Primaire	1 ^{re} -6 ^e	Accueil	26 ans	5 ans	Oui (1)
Françoise	Secondaire	1 ^{re}	Langues	22 ans	4 ans	Oui (3)
Gilles	Secondaire	4 ^e	Sciences	11 ans	6 ans	Oui (2)

Bien que les préalables de la recherche ne formulaient pas cette exigence, le tableau indique que les participants sont issus de divers champs d'enseignement, le domaine des langues y étant prépondérant. Les enseignants possèdent une expérience importante : ils affichent tous plus de dix années d'enseignement. Deux participants ont plus de 30 années d'expérience et sont à quelques années de leur retraite. On y lit une moyenne de 5,4 années d'expérience dans l'accompagnement de stagiaires. À l'exception d'Antoine, tous ont pris part à, au moins, une session de formation à l'accompagnement de stagiaires : Diane et Françoise en ont suivi trois. Peut-on y voir déjà une relation avec une des conclusions de l'étude de Clarke (2001) auprès de 778 enseignants associés et qui constataient que les enseignants formés à l'accompagnement manifestaient plus de rigueur, étaient plus exigeants envers leur stagiaire et plus nombreux à les faire échouer ?

Les sept enseignants ont accepté volontairement de participer à la recherche. Cependant, l'enthousiasme n'était pas toujours au rendez-vous, lors de la première rencontre. Deux d'entre eux ont manifesté une certaine réticence à ressasser des souvenirs qu'ils ont dit se remémorer toujours comme des événements douloureux. Un certain inconfort était d'ailleurs perceptible au début de ces entretiens; il s'est heureusement dissipé, à chaque fois, au fil des conversations. Les faits importants du stage sont venus à leur mémoire d'une façon assez claire, dans la plupart des cas. L'amertume laissée chez certains, par cette expérience, semblait avoir disparu, sauf chez l'un d'eux qui, comme on le verra plus loin, a conservé une image négative de l'attitude du superviseur universitaire. Trois participants ont tout de même affirmé spontanément qu'ils accepteraient volontiers un stagiaire dans leurs classes au cours des prochaines années.

3.3.2.2 Les portraits individuels

Voici, brossé en quelques traits, un portrait rapide des participants. Le chapitre 4 permettra de les découvrir davantage par l'analyse plus détaillée de

leurs propos. Toutefois, les éléments ci-dessous sauront peut-être créer un premier contact avec ceux qui orienteront le contenu de cette étude. Ils proviennent principalement des notes prises par le chercheur dans son journal de bord. Des prénoms fictifs leur ont été attribués afin de protéger leur identité.

Antoine

Bien qu'il soit considéré encore comme un jeune enseignant, Antoine a commencé sa carrière sur le tard, après avoir travaillé dans un autre secteur que l'éducation. Il manifeste l'enthousiasme d'un jeune débutant. Dès la première rencontre, il a manifesté une collaboration immédiate en développant sa pensée spontanément sur les sujets proposés. Même s'il affirme ne porter que peu d'intérêt à ce qui vient de l'université, au niveau des théories pédagogiques, il croit en la réforme du curriculum qui devrait être mise en place au cours des prochaines années et il a l'intention de s'y investir : il a d'ailleurs commencé, dit-il, à en appliquer les principes à l'intérieur de ses cours. Antoine se considère comme un praticien, d'abord et avant tout. Il a d'ailleurs semblé plus à l'aise et s'est mis à être beaucoup plus loquace lorsqu'il a su que l'intervieweur était lui-même enseignant au secondaire depuis 25 ans. « Je suis content de savoir ça, a-t-il dit. J'aime savoir à qui j'ai affaire ».

Brigitte

Apparemment méfiante, au moment du premier contact téléphonique, Brigitte a d'abord demandé de voir le protocole d'entrevue par écrit. À la suite de la réception de ce document, plusieurs messages électroniques ont été échangés avant de pouvoir fixer le moment d'une première rencontre. Celle-ci s'est déroulée dans une atmosphère chaleureuse, dissipant rapidement les premières impressions. En fait, nous avons compris que Brigitte était une femme très organisée et que son temps était précieux. Elle se remémorait les événements du stage avec beaucoup de précision, manifestant même encore, à l'occasion du rappel de certains événements, quelques relents de frustration. Avec le recul, elle croyait avoir bien fait son travail même si elle considérait

qu'elle avait peut-être été un peu dure avec la stagiaire. Elle met l'accent, dès le départ, sur les contenus à enseigner et sur l'essentielle maîtrise de la langue, point sur lequel elle n'accepte aucun compromis. Elle est très déçue de la piètre qualité des nouveaux candidats à la profession qu'elle a l'occasion de côtoyer, collègues ou stagiaires.

Claude

À quelques mois de la retraite, il a accepté de participer à cette recherche. Sa longue expérience d'enseignement ne lui a pas enlevé la flamme dans le regard ni dans le propos, lorsqu'il est question de l'enseignement du français et de l'avenir de la profession. Ses deux dernières expériences plutôt douloureuses, vécues avec des stagiaires en difficulté, sont restées gravées dans sa mémoire : mais il ne désespère pas et continue de parler avec emphase de la nécessité d'une relève compétente. Il conserve toutefois un doute sur la qualité de la formation offerte aux nouveaux enseignants dans sa discipline.

Diane

Enseignante de grande expérience. Elle a reçu de nombreux stagiaires et est très critique face à la relève en français, mais aussi face aux critères qui prévalent lors du choix des enseignants associés. On en retrouve beaucoup trop, selon Diane, qui acceptent cette tâche avec légèreté et n'y accordent pas l'attention nécessaire. Certains ne voient souvent, dans l'accueil de stagiaires, qu'une période de repos et un dégageant de périodes d'enseignement. De plus, pour elle, l'enseignement est une profession, au même sens que le sont les professions libérales, par exemple. Tous ont le devoir de travailler à tenter de valoriser le rôle et le statut social de l'enseignant. Cela commence, bien sûr, par une sélection et un encadrement rigoureux des candidats à la profession ainsi qu'un resserrement des critères d'acceptation des enseignants associés, ce qui donnerait plus de crédibilité à cette fonction. Elle avoue avoir été déçue et même insultée, lorsqu'elle a appris que la stagiaire qu'elle a évaluée comme inapte à

l'enseignement se retrouve, à la session suivante, dans une autre école pour reprendre et réussir son stage.

Émilie

Considérée comme une excellente enseignante associée par les responsables universitaires (de qui elle a déjà reçu une lettre de félicitations pour la qualité de son encadrement), Émilie était d'abord hésitante à recevoir le chercheur. Son horaire chargé ainsi que la proximité de l'expérience vécue qui semblait avoir laissé quelques cicatrices, n'aidaient en rien l'organisation du moment de l'entrevue. Elle a quand même accepté les deux rencontres qui furent très positives et révélatrices des moments forts du stage. Elle en a parlé volontiers, d'abord avec réticence, puis avec plus de verve, empruntant la forme du récit, comme une tranche de vie. Le problème majeur de l'ensemble des stagiaires qu'elle a reçu demeure, selon elle, leur manque d'investissement personnel dans les activités qui concernent leur future profession. Il est impensable, par exemple, qu'un étudiant ne cherche pas à acquérir une expérience, parallèlement à ses activités universitaires, dans des milieux qui pourraient l'aider à comprendre le monde de l'enseignement vers lequel il se dirige. Elle est outrée de voir que des étudiants choisissent de travailler dans un dépanneur plutôt qu'à l'aide aux devoirs ou dans des camps de vacances, par exemple.

Françoise

C'est par l'intermédiaire du responsable des stages de l'école que Françoise a été contactée, très enthousiaste à l'idée de partager ses préoccupations sur la formation des enseignants. Elle dit travailler dans un milieu qui accueille volontiers beaucoup de stagiaires. L'encadrement y est assuré par un responsable local qui conseille, à la fois les enseignants associés et les stagiaires, au quotidien, et dans un esprit d'entraide et de soutien. Son stagiaire a lui-même décidé de mettre fin à son stage pour éviter un échec officiel à son bulletin. Il a pu reprendre ce stage et le réussir l'année suivante : il en était

pourtant à sa deuxième reprise de stage. C'est une situation qu'elle déplore tout en adressant un blâme aux responsables universitaires qui autorisent la possibilité pour un stagiaire, dans le programme de formation, d'inscrire un abandon au stage, lorsqu'il sent la soupe chaude, et se présenter à nouveau en stage à la session suivante.

Gilles

D'abord peu enclin à revenir sur les événements dont il a gardé un goût très amer, Gilles accepte quand même de partager quelques réflexions, si cela peut aider les enseignants associés qui suivront, dit-il. Il a à son actif l'accompagnement de plusieurs stagiaires, mais le dernier lui a laissé un souvenir douloureux. Il attribue cet état de chose, surtout, à l'incompréhension de la superviseure universitaire à son égard. Pour lui, le manque de confiance qu'elle a manifestée face à ses commentaires évaluatifs et à son accompagnement, en général, est incompatible avec la tâche de supervision. Son expérience en enseignement ainsi que la formation qu'il a suivie à l'accompagnement de stagiaires auraient dû lui conférer une certaine crédibilité. La superviseure n'a fait, selon lui, que protéger le stagiaire afin de lui assurer un succès à la fin de l'année. Ce qui fut fait, d'ailleurs, puisque, à la suite de son expulsion des classes de Gilles, l'étudiant s'est trouvé une place pour terminer et réussir son stage dans une autre école. À son avis, la superviseure a outrepassé son mandat en ne tenant pas compte de l'opinion de l'enseignant associé, éclairée du suivi quotidien, en renversant sa décision. Cette expérience l'a suffisamment marqué pour qu'il prenne la résolution de ne plus s'impliquer, à l'avenir, dans la formation des futurs enseignants.

Pour faire suite à cette présentation des participants, la section suivante explique le type d'analyse des données retenu.

3.4 L'ANALYSE DES DONNÉES

Dans le but de saisir le sens des données recueillies, nous avons privilégié l'analyse inductive délibératoire. Telle que décrite par Savoie-Zajc (2000, p. 187), cette interrogation du chercheur sur le sens des données suppose « [...] des allers et retours entre ses prises de conscience, ses vérifications sur le terrain, permettant des ajustements à la classification des données ». Cette logique a demandé de procéder à l'analyse, au fur et à mesure de la collecte des données, afin de corriger le tir, soit dans la forme des entrevues subséquentes, soit dans l'ajout de dimensions nouvelles qui apparaissaient. Le cadre, tel que défini, a servi de référence première et a conservé ses caractéristiques fondamentales tout en s'enrichissant des catégories provenant des propos des participants.

Le modèle de réduction des données a été retenu. Il est décrit par Huberman et Miles (1991) comme un processus non linéaire, mais circulaire. Il demande une codification première qui consiste à associer des idées aux extraits d'entrevue choisis :

Les codes sont des catégories. Ils découlent généralement de questions de recherche, hypothèses, concepts-clés ou thèmes importants. Ce sont des outils de recouvrement et d'organisation permettant à l'analyste d'identifier rapidement, d'extraire puis de regrouper tous les segments liés à une question, une hypothèse, un concept ou un thème donnés (Huberman et Miles, 1991, p. 96-97).

La lecture des transcriptions des entrevues a donc conduit à réaliser un premier niveau de codification des propos recueillis, par thèmes et sous-thèmes, qui ont mené à une description plus fine des pratiques rapportées par les participants révélant « une première formulation signifiante » (Mucchielli, 1996). Par la suite, une catégorisation, une analyse de deuxième niveau, a permis une classification, à partir des thèmes généraux provenant de la recension des écrits, qui est apparue au moment où il y a été fait allusion dans les entrevues. Comme le souligne Mucchielli (1996), il apparaît déjà, à ce stade, un début de théorisation qui fait intervenir les paradigmes de référence du chercheur, même

si la grille théorique n'est pas faite à priori, laissant la porte ouverte à l'apparition de nouveaux concepts. À titre d'exemples, les problèmes recensés à la section 1.9 (malaise et sentiment d'incompétence) ainsi qu'à la section 2.1 (imprécision des critères d'évaluation et problèmes de communication) de même que les pratiques professionnelles d'accompagnement et d'évaluation avancées à la section 2.2 (une redéfinition des rôles, des modèles alternatifs d'évaluation, une formation des enseignants associés) ont constitué des thèmes servant de liens entre les catégories. Un premier lien avec les conceptions provenant des typologies du Tableau II a alors pu être amorcé, tout en intégrant, au passage, des éléments nouveaux issus des propos catégorisés.

Enfin, les 12 compétences professionnelles visées par la formation à l'enseignement, définies par le document du MEQ (2001) et résumées à l'annexe 6, servent de toile de fond afin d'inclure des catégories émergentes. Ainsi, par exemple, certains thèmes privilégiés sont apparus, dans les commentaires des participants, indiquant les priorités et les préconceptions d'enseignants associés face aux avancées qui soutiennent le référentiel des compétences, même s'ils n'y faisaient pas référence explicitement. Une compétence comme la planification de leçons ou la conception d'activités d'enseignement-apprentissage (compétence 3) a pris une importance particulière chez certains participants, révélant ainsi une conception très personnelle du stage de quatrième année et une hiérarchisation des compétences professionnelles nécessitant un accompagnement et une évaluation clairement orientée. Aussi, contre toute attente, les problèmes liés à la gestion de classe (compétence 6) bien qu'ayant été relevés par les enseignants en maintes occasions, sont plutôt apparus comme une conséquence d'un autre type de problème plus prégnant²⁰.

²⁰ Les individus interrogés par Gosselin (2001) dans son étude auprès d'enseignants associés ayant accompagné des stagiaires de deuxième année avaient pourtant insisté sur l'importance d'une gestion autonome. Ils considéraient même que les responsables universitaires mettaient trop d'emphase sur la planification de leçons au détriment de la gestion.

L'étape suivante a consisté en un étiquetage et une relecture des dossiers, en commençant par les éléments qui semblaient les plus intéressants, afin de mettre en place le « processus dialectique » en vue d'établir une communication entre le chercheur et le sujet (Boutin, 1997). Il s'agit d'un retour intuitif sur le processus pour présenter une première synthèse de l'entrevue et fournir au participant une réaction de l'intervieweur. Comme nous l'avons décrit plus haut, une seconde rencontre individuelle avec chacun des participants a été organisée. Une ébauche de thèmes et de sous-thèmes leur a été présentée avec les grandes lignes de l'interprétation première des propos. Cette séance était aussi enregistrée et les ajouts ou les corrections suggérées par les enseignants associés ont été alors faits. Cette démarche de sollicitation des « réactions des informateurs » est aussi suggérée par Huberman et Miles (1991, p. 254 et 442) qui y voient un moyen de validation supplémentaire, mais aussi une occasion de manifester une certaine considération pour les personnes interviewées qui apprécient généralement cette possibilité d'échanger sur l'interprétation que donne le chercheur à leurs propos.

3.5 LA DÉMARCHE DE VALIDATION

Mucchielli (1996, p. 264-265) définit la validation, en activité de recherche, par « [...] la préoccupation du chercheur de produire des résultats qui ont une valeur dans la mesure où ils contribuent de façon significative à mieux comprendre une réalité, un phénomène étudié ». Il en énonce cinq critères : l'acceptation interne, la cohérence interne, la confirmation externe, la complétude et la saturation. Dans notre recherche, l'acceptation interne, définie comme la plausibilité des résultats, a été assurée par un retour aux participants, faisant suite au premier niveau d'analyse, et permettant de revoir l'interprétation avec l'oeil de celui qui avait énoncé les propos. Cette démarche a ainsi joué le rôle de ce que Savoie-Zajc (2000) appelle aussi la stratégie de triangulation indéfinie, qui a pour but d'encourager la discussion dans la construction de sens qui émerge. Afin d'en assurer une cohérence interne et une confirmation externe, ou

une logique et une objectivité de l'interprétation faite des données recueillies, la classification qui a résulté de la première analyse a été soumise à un enseignant associé d'expérience du secondaire, ainsi qu'à un étudiant au doctorat en éducation. Ces deux intervenants ont eu la tâche de relire la classification faite, l'interprétation qui en a en découlé, pour ensuite apporter leurs commentaires complémentaires, nécessaires à l'objectivation recherchée. Des extraits du compte rendu intégral (le *verbatim*) de certains textes leur ont été présentés avec les thèmes et les sous-thèmes choisis, accompagnés du schéma d'entrevue. La concordance de leur jugement donnait un appui à la démarche et aux résultats de l'interprétation, permettant de prétendre à une cohérence satisfaisante. Certaines catégorisations qui ne faisaient pas consensus ont été transformées ou carrément retranchées. Le journal de bord du chercheur a aussi permis de préciser ce qui avait justifié une première interprétation spontanée. Des notes prises à froid, dans les heures qui ont suivi les entrevues, ont ajouté des informations précieuses sur l'atmosphère qui prévalait lors des entretiens, le contexte précis dans lequel ils se déroulaient (lieu, moment de la journée, dérangements pendant la séance, intervention intempestive d'une tierce personne), mais aussi l'effet sur les participants de certaines questions abordées.

Les critères de complétude et de saturation, enfin, vont de pair. La réduction du nombre de concepts retenus pour l'analyse finale visait en effet une certaine parcimonie dans une interprétation la plus riche et la plus complète possible (Muchielli, 1996). C'est ainsi que les premières classifications, plus larges, ont été réduites, avec l'aide des intervenants dans le processus (les participants eux-mêmes, un enseignant associé d'expérience et un étudiant au doctorat) afin d'en arriver à des interprétations qui font sens, à la fois, pour le milieu concerné par la recherche et pour les autres chercheurs qui prendront connaissance des résultats. Enfin, le principe de la saturation des données (dont il a été question à la section 3.2) a été retenu, mais il a aussi été appliqué à la catégorisation et aux résultats livrés, même s'il ne prétend pas à la généralisation. Les catégories conservées sont tout de même considérées

comme des représentations assez complètes et représentatives de la richesse des propos recueillis dans un contexte donné.

3.6 LA DIMENSION ÉTHIQUE

Il est clair que le type d'entretien qui est proposé, et qui fait appel à un dévoilement de certains aspects de la personnalité et de la vie professionnelle des sujets, doit rassurer ces derniers quant à l'usage qui sera fait de leur témoignage. La confidentialité absolue a été garantie, explicitement, par écrit : seul le chercheur a eu accès à l'identité des participants et nul autre que lui n'en a été avisé. Cet élément a été rappelé dès les premiers moments de l'entretien.

D'autre part, le fait que le chercheur soit aussi superviseur de stage et obtiendra le poste de responsable pédagogique à la formation pratique à l'époque des entretiens aurait pu créer un malaise chez certains participants. Ils auraient pu hésiter à donner certaines réponses, à critiquer ou remettre en question des formules de stage, par exemple. D'autres auraient pu, aussi, se sentir jugés ou évalués par l'intervieweur dans leur accompagnement professionnel. Une démarche importante a été entreprise, dès le départ, afin de mettre les participants à l'aise, en traçant une ligne claire entre la fonction officielle occupée par l'individu et le travail de recherche. Il a été spécifié qu'il n'existait aucun lien entre les deux domaines. Dans ces situations, il incombe au chercheur d'établir le rapport nécessaire pour que l'entretien se déroule dans le respect et la confiance mutuelle. C'est ce qui a été fait.

3.7 LES LIMITES DE L'ÉTUDE

Cette recherche se veut d'abord exploratoire. Elle ne prétend pas prouver quelque théorie que ce soit. Par l'analyse des données recueillies auprès d'enseignants associés, elle veut d'abord décrire leurs perceptions et les situer dans un contexte soutenu par les écrits scientifiques. Elle a aussi une fonction

exploratoire, en ce sens qu'elle « [...] peut faire émerger d'autres hypothèses qu'il faudra vérifier par la suite » (De Ketele et Roegiers, 1991, p. 94).

L'entrevue individuelle peut aussi constituer une limite. D'abord par le choix des participants. Seuls des sujets volontaires ont été interviewés. On peut supposer que certains enseignants qui ont reçu des stagiaires en difficulté ne souhaitent pas revenir sur l'expérience, qu'ils en ont gardé un souvenir amer ou encore un ressentiment face à l'université. Ils auraient certes pu enrichir les données de leurs propos.

Aussi, l'analyse et l'interprétation provenant d'un tel type d'entrevue, conduite par un chercheur qui partage plusieurs points identitaires avec les sujets (enseignant au secondaire, enseignant associé) de même que des fonctions universitaires officielles (superviseur de stage et responsable pédagogique à la formation pratique), sont susceptibles de provoquer des effets de halo ou de désirabilité sociale qui peuvent influencer certains individus à donner des réponses les plus socialement acceptables. D'après Valois, Lessard, Cormier et Toupin (1985), les enseignants (comme tous ceux qui occupent des fonctions se rapportant aux services) y seraient particulièrement vulnérables.

De plus, le choix de concentrer l'étude uniquement sur les enseignants associés ayant travaillé en collaboration avec l'Université de Montréal prive la recherche de l'analyse de données provenant d'autres universités qui auraient pu s'avérer intéressantes. Toutefois, compte tenu de la grande diversité dans les structures des programmes de formation initiale et de stages, de même que dans les modes d'évaluation et dans critères qui les régissent (voir Desrosiers *et al.*, 2000), il est apparu important de limiter volontairement l'étude à une seule institution.

Enfin, nous croyons qu'une entrevue de groupe aurait pu fournir des données complémentaires intéressantes en permettant aux participants d'échanger et d'apporter, à cette occasion, des nuances à leurs propos. Plusieurs chercheurs et méthodologues y font allusion comme un moment

important où, au contact d'individus ayant en commun certaines caractéristiques, les participants sont confrontés à d'autres points de vue, déstabilisés même, ils découvrent et révèlent des interprétations nouvelles de leur expérience (Racine, 1997). Cependant, il est peu probable que les participants auraient accepté de partager, en groupe, ces expériences difficiles sur lesquelles, comme nous l'avons déjà mentionné, ils ont consenti à revenir en exprimant d'abord certaines réserves. Aussi, comme ces enseignants oeuvrent dans des régions géographiques éloignées les unes des autres, il aurait été délicat de leur demander de se déplacer sur de grandes distances vers un lieu de réunion commun.

Après avoir fait le tour des principaux points qui traitent de l'aspect méthodologique de la recherche, nous présentons, dans le chapitre qui suit, une analyse des principaux résultats.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre propose de cerner les trois objectifs spécifiques de la recherche, tels que mentionnés au chapitre 1, soit de décrire :

- la réalité du processus d'accompagnement et d'évaluation, telle que perçue par des enseignants associés, de stagiaires identifiés comme étant en difficulté ou en échec;
- les problèmes rencontrés et les moyens mis en oeuvre par les enseignants associés dans leur accompagnement et leur évaluation;
- les attentes exprimées par les enseignants associés face aux stagiaires et à l'égard de la formation initiale.

Pour ce faire, une première section brosse un portrait du parcours d'accompagnement et d'évaluation, tel que l'a rapporté chacun des enseignants associés, sous forme de récit chronologique et événementiel (section 4.1). Ensuite, les problèmes rencontrés sont relatés selon une classification inspirée des thèmes et des sous-thèmes qui proviennent de l'analyse des données (section 4.2). Faisant suite à cet exposé des problèmes, la section 4.3 décrit les ressources utilisées par les enseignants associés, dans les moyens mis en oeuvre lors de l'accompagnement et de l'évaluation, afin de faire face aux situations difficiles qui se présentent. Enfin, la section 4.4 présente les attentes manifestées par les enseignants associés par rapport aux stagiaires qu'ils reçoivent ainsi qu'à l'égard de la formation initiale universitaire. Des extraits tirés des entretiens viennent appuyer et illustrer les propos de ces quatre sections.

4.1 LES PARCOURS D'ACCOMPAGNEMENT ET D'ÉVALUATION

Afin de jeter un premier éclairage sur la réalité particulière de chacune des situations, le parcours d'accompagnement et d'évaluation est présenté, tel que décrit par chacun des enseignants associés; les difficultés sont mentionnées au fur et à mesure qu'elles apparaissent. Chaque récit est suivi d'un tableau qui présente les principales étapes du parcours. Les moyens d'intervention mis en oeuvre sont identifiés selon qu'ils font partie de l'arsenal naturel de l'enseignant,

faisant appel à sa propre initiative (les moyens spécifiques au stage) ou encore qu'ils sollicitent l'aide extérieure des collègues, du superviseur ou qui s'appuient sur des expériences préalables (les ressources extérieures au stage en cours). Des étapes sont décrites par certains enseignants associés et non par d'autres, ce qui ne veut pas dire qu'elles n'ont pas eu lieu. S'il n'en est pas fait mention, c'est parce qu'elles n'ont pas été évoquées explicitement lors de l'entretien : elles ne sont peut-être pas apparues significatives pour cet enseignant associé.

Cette description des différents parcours permet d'apprécier les moments jugés importants par chacun des enseignants associés. Si ces étapes critiques que traversent les stagiaires en difficulté semblent présenter beaucoup de points communs avec des parcours que l'on pourrait qualifier de standards, la différence principale avec ces derniers se retrouvera davantage dans la manifestation rapide du premier problème important ainsi que dans sa persistance tout au long du stage. Tout se passe comme si, une fois la difficulté apparue, les événements s'enchaînent dans un tourbillon qui laisse peu d'issues. Souvent même, la première rencontre sera déterminante : la personnalité non conforme du stagiaire brise tout de suite les espoirs. Pour d'autres, la prise en charge des groupes par le stagiaire sera le moment crucial qui laissera apparaître les failles importantes au niveau des relations interpersonnelles, de la gestion de classe ou de la connaissance de la discipline enseignée. Entrent alors en scène les moyens d'intervention ordinairement prévus pour tenter de remédier aux problèmes : l'observation suivie par une séance d'échanges critiques entre le stagiaire et l'enseignant associé (la rétroaction/feedback), ou encore l'évaluation formative. Le recours aux collègues ou au superviseur de stage vient apporter un support additionnel, souvent pour confirmer l'appréhension première.

Les parcours sont à la fois semblables et très différents : ils semblent suivre un même schème, s'appuyer sur un même canevas d'intervention, alors qu'ils font référence à de multiples réalités pour justifier le type d'accompagnement et le jugement évaluatif qui s'ensuit. C'est cette idiosyncrasie

qui se manifeste dans les moments tels que rapportés par cet acteur central des stages qu'est l'enseignant associé.

4.1.1 Le parcours d'Antoine

Au premier contact téléphonique, la stagiaire a laissé à Antoine une impression plutôt positive : elle s'exprimait bien et savait où elle s'en allait : « elle semblait éveillée et intéressée ». Bien que la première rencontre, à l'école, lui donne satisfaction quant à l'objectif d'échange d'informations qu'il s'était fixé, quelques indices laissent entrevoir, chez la stagiaire, une personnalité très effacée : « J'avais l'impression, je voyais que ce n'était pas une personne dont la force était de communiquer, de prendre le plancher ». Rien de grave pour l'instant : juste un léger malaise qui se confirme, cependant, dès le moment des premières observations de l'enseignant, en classe, par la stagiaire. Elle est très réservée, trop au goût d'Antoine qui aurait aimé qu'elle profite de ces moments pour s'intégrer à la classe, connaître les élèves, les personnalités des groupes, pour en discuter ensuite avec lui. Puis, vient la prise en charge des premiers groupes par la stagiaire. Celle-ci insiste pour qu'Antoine la laisse seule en classe, pour ces premiers cours, question de se faire une place bien à elle, sans la présence d'une tierce personne. Antoine appuie cette idée, d'autant plus que ses expériences préalables lui ont enseigné que c'était là une excellente façon pour une stagiaire de faire son nid et créer ainsi sa propre dynamique. Quelques jours plus tard, c'est la première observation d'Antoine en classe. Celui-ci remarque déjà un problème important de gestion disciplinaire : aucun contrôle sur les élèves. Il entreprend donc, dès son premier feedback, de faire identifier par la stagiaire les éléments qui pouvaient causer le problème.

Les observations qui suivent font ressortir une lacune identifiée à la première rencontre : la stagiaire a de sérieux problèmes de communication liés à sa personnalité timide et effacée. Sa voix ne porte pas et ses interventions pour tenter de ramener l'ordre sont peu convaincantes. Les bruits de fond s'amplifient jusqu'à couvrir complètement ses propos. De cours en cours, la situation empire.

Faisant part de ses observations aux collègues qui partagent le bureau, Antoine reçoit quelques commentaires qui confirment ses premières appréhensions : « Juste à la voir aller, ça n'a pas de bon sens... C'est pas une place pour elle, elle va se faire bouffer ». Plusieurs de ces enseignants ont déjà reçu des stagiaires et savent de quoi il en retourne. Les rencontres de feedback qui suivent montrent une stagiaire décontenancée, surprise par ce qui lui arrive, mais surtout impuissante face aux problèmes. Ses commentaires laissent voir une personne dépassée et qui a peu de moyens à mettre en oeuvre. Et toujours cette difficulté à communiquer : « Si je posais une question, c'était " Oui! Non! Ah! ". C'est tout. Tu essaies de savoir des choses. Jamais, rien ». Ses tentatives pour rétablir l'ordre dans la classe aboutissent souvent à des comportements extrêmes, comme des expulsions massives d'élèves, ce qui a pour effet d'ameuter la direction adjointe et la secrétaire qui doit gérer le tout.

L'expérience auprès de stagiaires précédents a pourtant enseigné à Antoine qu'une amélioration, même sensible, doit suivre les feedbacks : ce n'est pas le cas. Ses planifications de leçons, très traditionnelles, ne permettent pas de mettre en valeur le contact positif nécessaire avec les élèves et la gestion du quotidien reste une aventure impossible pour la stagiaire. D'autres problèmes viennent s'ajouter, peu à peu. La stagiaire ne participe à aucune activité parascolaire et reste enfermée à son bureau, recroquevillée sur elle-même, dès qu'elle a une minute de libre. La communication entre les collègues et la stagiaire est au point zéro, même après deux semaines de présence à l'école. « Elle arrivait à l'école (je vais mimer), elle entrait, elle s'assoit, à son bureau, elle s'installait la tête toujours baissée, comme ça, puis elle travaillait à ses affaires ». Ces dernières situations embêtent beaucoup Antoine, as de la communication et de l'implication dans son milieu, autant auprès des élèves que des enseignants. Les quelques incitations explicites, envers la stagiaire, sur ce sujet, restent sans effet. La visite du superviseur, à mi-stage, est l'occasion pour Antoine de chercher appui et conseil auprès d'un spécialiste. Si celui-ci constate les problèmes de gestion, il garde toutefois ses réserves quant à un échec possible mentionné par Antoine. La discussion en triade qui s'ensuit a au moins

le mérite de mettre les choses au clair : la stagiaire sait désormais à quoi s'en tenir et les responsables de l'université en sont avisés. L'échec est envisagé. Les prises en charge qui suivent démontrent une volonté affirmée de la stagiaire pour vaincre les lacunes mentionnées. Rien n'y fait. Ses planifications ne passent pas la rampe : « Tu as beau avoir de bonnes idées, si tu n'as pas la gestion de classe, tu ne seras jamais capable de les appliquer ». Ses contenus et ses approches pédagogiques demeurent trop décrochés, au goût d'Antoine, de la réalité des jeunes. En sciences humaines, on doit trouver le moyen d'accrocher les jeunes : « les contenus sont un prétexte pour les amener quelque part ».

Les dernières rencontres de feedback abordent finalement la question de l'orientation professionnelle de la stagiaire qui est mise en cause par Antoine. Mais cela ne va pas sans créer un malaise chez lui. « Comment je pourrais l'amener à faire cette prise de conscience qu'elle n'est pas à sa place ? ». La dernière visite du superviseur vient confirmer la décision : ce sera un échec. Antoine décide de l'annoncer lui-même à la stagiaire, sans la présence du superviseur qui lui a cependant donné son accord sur le verdict. « Quand j'ai été rendu à cette étape-là, j'étais à l'aise de vivre avec les conséquences. C'est moi qui l'ai supervisée, c'est moi qui ai travaillé avec elle pendant deux mois. On ne peut pas demander à quelqu'un d'autre de faire ce travail-là ».

Tableau IV
Le parcours d'accompagnement et d'évaluation d'Antoine

<u>MOMENTS CRITIQUES</u>	<u>PROBLÈMES</u>	<u>MOYENS SPÉCIFIQUES AU STAGE</u>	<u>RESSOURCES EXTÉRIEURES AU STAGE</u>
Contact téléphonique	Impression positive Aucun problème détecté		
Rencontre préalable à l'école	<ul style="list-style-type: none"> • Communication • Physique 	Attentes réciproques manifestées	
Observation par la stagiaire	<ul style="list-style-type: none"> • Personnalité 		
Première prise en charge		Aucune observation. L'enseignant associé laisse la stagiaire seule	Expériences préalables
Prise en charge	Gestion	<ul style="list-style-type: none"> • Observation • Feedback : gestion 	
Prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion • Personnalité • Communication : voix • Physique 	<ul style="list-style-type: none"> • Observation • Feedback : gestion 	<ul style="list-style-type: none"> • Expériences préalables • Réaction des collègues à l'allure physique de la stagiaire
Réaction de la stagiaire	<ul style="list-style-type: none"> • Communication difficile • Retours réflexifs peu éloquents 		<ul style="list-style-type: none"> • Expériences préalables
Prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion non améliorée • Contenus 	<ul style="list-style-type: none"> • Observation • Feedback : gestion, contenus 	<ul style="list-style-type: none"> • Expériences préalables : amélioration rapide après feedback • Secrétaire commente la gestion (expulsions)
Présence à l'école	Communication avec les autres enseignants	Feedback : <ul style="list-style-type: none"> • Implication dans l'école, auprès des élèves et des collègues 	Réaction négative des collègues au peu d'implication
Présence à l'école	Implication dans les activités de l'école		
Visite du superviseur en classe	Gestion		<ul style="list-style-type: none"> • Discussion enseignant associé/ superviseur • Discussion en triade sur les moyens à prendre pour améliorer.
Réaction de la stagiaire	Volonté manifeste de s'améliorer Gestion		
Prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion : détérioration • Passion • Orientation professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Observation • Feedback : gestion Malaise : orientation professionnelle	
Visite du superviseur			Discussion enseignant associé/ superviseur : échec discuté
Fin du stage : échec		<ul style="list-style-type: none"> • Malaise • Enseignant associé seul avec stagiaire • Responsabilité assumée 	<ul style="list-style-type: none"> • Conseils de collègues • Accord du superviseur

Stage complet (troisième année)

4.1.2 Le parcours de Brigitte

Dès la demande de placement provenant du directeur de l'école, Brigitte manifeste ses réticences : « C'est trop à la dernière minute, je n'y tiens pas. On me jumelle avec quelqu'un que je n'ai pas encore rencontré. Je n'y tiens pas vraiment ». Il faut dire que cette expérience d'accompagnement de l'année précédente, avec une stagiaire à la tenue peu professionnelle et qui avait développé des rapports beaucoup trop étroits avec les élèves, lui a laissé un mauvais souvenir. Elle accepte finalement de rencontrer quand même la petite nouvelle : entrevue complète, exigences sur les planifications demandées, attestation des résultats au Centre d'évaluation du français écrit (CEFRANC). Rencontre positive qui ne laisse pas présager les problèmes qui adviendront pourtant dès la première prise en charge des groupes par la stagiaire. À cette étape, une première observation permet à Brigitte de constater une faiblesse majeure dans la planification de la leçon. Sur papier, pourtant, tout y est et les divers éléments du cours sont là et bien présentés. En classe, c'est autre chose. Dès qu'un élève pose une question qui sort un peu du contexte ou qui demande une explication supplémentaire, c'est le néant.

La rencontre de feedback qui suit met cartes sur table : « La préparation, c'est, par exemple, si j'ai un texte, de l'avoir lu avant, de l'avoir annoté, d'avoir exploré plusieurs pistes, anticiper les questions des élèves pour ne pas être prise au dépourvu ». Quelques jours plus tard, la situation ne s'améliore toujours pas. Pire, la stagiaire fait de graves fautes de contenus, induisant même les élèves en erreur, en certaines occasions. Au moment du feedback, la stagiaire proteste en trouvant exagérées les demandes de l'enseignante : « Je me prépare, je me prépare. Je fais de mon mieux; c'est pas de ma faute, c'est ça que j'ai appris à l'université ». Argument peu convaincant pour Brigitte qui tend alors à la stagiaire la lettre de présentation, pleine de fautes élémentaires de grammaire, qu'elle lui avait remise lors de la première rencontre. « J'avoue que j'ai été un peu humiliante, là ». À partir de là, la situation va se dégradant et Brigitte a l'impression qu'elle devra arrêter le stage, craignant surtout pour le succès de

ses élèves aux épreuves officielles de fin d'année. Elle entreprend alors une correspondance assidue avec la superviseure pour partager, à la fois, son désarroi et son intention d'en finir avec ce stage qui ne va nulle part. Cette dernière lui offre une bonne écoute et propose une visite rapide à l'école. Entre-temps, le suivi de la stagiaire devient plus serré : visites impromptues, feedback avec référence spécifique au guide d'évaluation officiel : « Je me suis servie du guide et, à chaque fois que j'allais observer, je faisais des « x » quand c'était non satisfaisant ».

Peu à peu, la relation entre les deux partenaires se détériore et la tension devient palpable. La question d'orientation professionnelle est alors soulevée. Malgré l'aisance de la stagiaire en gestion de classe et au niveau de la relation pédagogique, son attitude débonnaire (« rien n'est grave pour elle ») laisse croire à Brigitte que l'enseignement n'est pas son domaine : « Est-ce que les élèves vont devoir subir ça pendant 10-15 ans avant qu'elle s'améliore ? », s'inquiète Brigitte.

La visite du superviseur provoque une situation étrange. Alors que Brigitte avait dénoncé l'incompétence de sa stagiaire depuis le début, elle insiste pour préparer avec elle, en détail, la leçon à laquelle la représentante de l'université assistera : « Je voulais finalement qu'elle donne une bonne image d'elle-même ». Résultat : la superviseure évalue plutôt positivement la prestation, tout en notant quelques faiblesses au niveau de la planification. Elle prodigue enfin certains conseils généraux pour la poursuite du stage dans une meilleure harmonie. Les prises en charge qui suivent restent problématiques, mais les encadrements rigoureux permettent de voir une amélioration sensible. Comme la compétence dans la matière enseignée reste le principal point de litige, il est convenu qu'une deuxième superviseure accompagnera sa collègue lors de la dernière visite. Tout se déroule assez bien pour que les évaluateurs s'entendent enfin pour un succès. « Cette superviseure essayait beaucoup de trouver les bons côtés ». Compromis et compassion à la fois chez Brigitte : « C'est vrai que j'ai été un peu dure avec elle, je l'avoue. Je me suis rappelée de ma propre

expérience, à mes débuts; je n'étais peut-être pas aussi excellente que je le suis maintenant ».

Tableau V
Le parcours d'accompagnement et d'évaluation de BRIGITTE

<u>MOMENTS CRITIQUES</u>	<u>PROBLÈMES</u>	<u>MOYENS SPÉCIFIQUES AU STAGE</u>	<u>RESSOURCES EXTÉRIEURES AU STAGE</u>
Demande de placement	<ul style="list-style-type: none"> • Stagiaire dérange • Jumelage à la dernière minute 	Hésitation puis acceptation	<ul style="list-style-type: none"> • Expériences préalables : dernier stagiaire trop loin • Impression d'incompétence • Expériences préalables négatives
Rencontre préalable		<ul style="list-style-type: none"> • Entrevue Demande de CEFRANC réussi • Exigences : planifications à l'avance 	Expériences préalables de collègues : difficultés
Prise en charge	Planification	<ul style="list-style-type: none"> • Observation par l'enseignant associé • Feedback : planification incomplète 	
Prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> • Planification • Contenu (français) • Attitude professionnelle (intérêt) • Orientation professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Observation • Feedback : planification • Feedback : contenus 	
Réaction de la stagiaire	Attitude professionnelle • rien n'est grave Formation universitaire déficiente		
Prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> • Planification • Élèves en danger d'échec • Stratégies d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> • Observation à l'improvisiste • Feedback : planification, trucs, outils 	Utilisation du guide d'évaluation
Communication avec le superviseur			<ul style="list-style-type: none"> • Partage des problèmes vécus • Bonne écoute
Visite du superviseur		Planification par l'ens ass	Évaluation positive du superviseur
Prise en charge	Planification Contenus	<ul style="list-style-type: none"> • Observation • Compassion pour une débutante 	
Visite de deux superviseurs			Entretien à quatre
Fin du stage : succès		Assume le succès	Superviseurs appuient l'évaluation

Stage complet (quatrième année)

4.1.3 Le parcours de Claude

Les contacts téléphoniques constituent certes un bon moyen d'établir les premières relations entre un stagiaire et son futur enseignant associé. Encore faut-il qu'ils puissent avoir lieu! Aussitôt informé de la venue éventuelle d'un stagiaire dans ses classes, Claude tente de le joindre, plusieurs semaines avant le début du stage, question de partager quelques informations et amorcer une collaboration fructueuse. On lui répond qu'il est en voyage et qu'il est impossible de lui parler avant le mois de septembre. « Je pensais qu'il était rendu au Zimbabwe, donc impossible de communiquer ». Il apprendra, plus tard, que son éventuel collaborateur se trouvait à Québec : surprise et déception : « Il me semble que c'est pas si difficile de communiquer Québec/Montréal! ». Impression bizarre déjà, surtout qu'il doit se manifester lui-même auprès des responsables universitaires, en septembre, où des journées d'observation sont prévues, pour avoir la confirmation que son stagiaire est toujours disposé à effectuer son stage avec lui. Enfin, un premier appel : contact positif et prise de rendez-vous. Cette première rencontre soulève tout de suite des interrogations chez Claude. Le stagiaire a un défaut de langage qui crée des doutes quant aux habiletés du stagiaire à communiquer face à un groupe : « Je me posais cette question-là. En enseignement, il faut que tu sois solide; déjà, si tu as un handicap au départ... ». Claude partage son questionnement avec le jeune candidat qui ne semble pas préoccupé par ce détail. Il faut dire que le handicap est compensé par une allure physique imposante et une détermination sans faille : « Ça promettait beaucoup quand même : un bonhomme bâti solide, quasiment six pieds, trois pouces; il en impose par son physique, mais aussi par son enthousiasme ».

Les rencontres communes de planification permettent de partager les attentes mutuelles. Claude insiste, en lui remettant les documents officiels, sur des pistes nouvelles qu'il aimerait voir emprunter par le stagiaire au niveau des approches pédagogiques, autant pour les élèves que pour le renouvellement de sa propre pédagogie : « Moi, ça fait longtemps. Il y a sûrement d'autres méthodes. Tu dois apprendre des choses à l'université : alors, alimente-moi ».

Entre deux visites préparatoires, Claude en profite pour préparer ses élèves à la venue du stagiaire, ce qui n'a pas l'heur de les réjouir. Certains manifestent d'ailleurs clairement leur mécontentement et même leur désapprobation. À sa dernière visite d'observation, le stagiaire insiste pour se présenter lui-même aux groupes d'élèves auxquels il aura à enseigner. Claude lui laisse la place tout en l'observant du fond de la classe. L'enthousiasme fait rapidement place au malaise, devant la légèreté du contenu de cette première prestation. La difficulté de communication, anticipée au premier contact, met le stagiaire dans l'embarras. Claude tente de replacer les choses en perspective pour encourager le débutant, soulignant la difficulté de cette tâche et la responsabilité personnelle qui lui est forcément rattachée : « C'est vrai que pour n'importe quel stagiaire, c'est pas facile de prendre un groupe au mois de janvier. Tu viens déranger leur petite vie. Alors maintenant, vends-toi ! ».

L'épreuve du feu passée, viennent les premières prises en charge autonomes. Claude observe discrètement et perçoit un problème de gestion qui s'installe lentement. Le stagiaire n'arrive pas à organiser sa matière dans un temps réaliste. Beaucoup d'idées et de projets, mais qui n'arrivent pas à se concrétiser, le moment venu de les appliquer concrètement dans l'action : « C'est un rêveur, un grand rêveur. Il a beaucoup d'idées mais il ne peut pas les transmettre, alors ça se dégonfle ». De plus, le stagiaire ne semble pas du tout à l'aise dans le contenu qui lui a été confié ; il fait plusieurs erreurs. Une élève lui souligne même une faute d'orthographe importante dans une phrase qu'il a écrite au tableau. Pour ajouter à cet inconfort professionnel, le stagiaire fait parvenir une lettre aux parents où se glissent plusieurs erreurs liées à la langue. C'est en s'appuyant sur les commentaires de Claude que le stagiaire aborde les cours suivants. Malheureusement, les planifications restent irréalistes : « Tout était sur papier. Mais je ne sais trop pourquoi, rendu en classe, ça s'en allait n'importe où et les élèves aussi s'en allaient n'importe où ». La gestion pratique des leçons montre, en effet, un stagiaire désemparé et des élèves laissés à eux-mêmes, sans consignes claires pour le travail qui leur est donné. Claude soupçonne que le problème de communication diagnostiqué au départ est la

cause première de cet état de fait. Mal à l'aise et hésitant lorsqu'il s'adresse à l'ensemble du groupe, le stagiaire préfère se promener en classe, de bureau en bureau pour s'adresser aux élèves individuellement. Les faiblesses sont admises lors de l'autoévaluation; le feedback s'attarde, cette fois, à trouver des solutions concrètes pour y remédier rapidement, mais sans succès : « On trouvait des trucs, des formules, comment on arriverait à faire ça. Mais il ne les mettait pas en pratique. Ça restait flou et ça ne marchait pas ».

C'est dans ce contexte qu'arrive le superviseur universitaire. Une certaine complicité s'installe entre Claude et le représentant de l'université. En plus des constats faits précédemment, les deux accompagnateurs posent au stagiaire la question de son choix de carrière par le stagiaire. L'évaluation du stage précédent est mise en cause : il est clair que le stagiaire n'aurait pas dû réussir ce stage, puisqu'il n'était sûrement pas meilleur l'année dernière : « Je ne comprends pas ce qu'il fait ici : il y a des gens qui ont trop grand coeur ou qui ne veulent pas prendre l'odieux de la décision ». La discussion en triade met les choses au clair et une chance est donnée pour la poursuite du stage. Lors des feedbacks qui suivent, Claude relève des problèmes de gestion, toujours de plus en plus importants. Une distance se crée entre le stagiaire et les élèves, un fossé même accentué par les contenus hors de leur portée, donnés sans souci d'adaptation à des jeunes adolescents. Puis, dans une volonté, à la fois, de remettre le cours sur ses rails et d'aider le stagiaire à se ressaisir, Claude décide de reprendre ses groupes en charge, le stagiaire redevenant observateur attentif : « Regarde-moi aller pour voir comment ça marche ». L'espoir de voir ce moment servir de guide et de chance ultime pour le stagiaire disparaît aussitôt que celui-ci reprend les rênes. Il se contente alors de techniques de survie : cours théoriques suivis d'exercices, gestion chaotique d'un quotidien de plus en plus aléatoire. La rencontre ultime a lieu. Les problèmes sont mis sur la table. Mais c'est surtout le choix de carrière qui fait l'objet de la discussion. Selon Claude, une réorientation s'impose : « Je lui dis : écoute, change d'orientation, peut-être avec les plus petits ou avec des adultes, mais pas au secondaire. Tu vas être malheureux toute ta vie ».

Tableau VI
Le parcours d'accompagnement et d'évaluation de CLAUDE

<u>MOMENTS CRITIQUES</u>	<u>PROBLÈMES</u>	<u>MOYENS SPÉCIFIQUES AU STAGE</u>	<u>RESSOURCES EXTÉRIEURES AU STAGE</u>
Premiers contacts	<ul style="list-style-type: none"> • Impossible de joindre le stagiaire • Contacts tard, peu avant le début du stage 		Expériences préalables : échec. Mauvais souvenir, menaces, etc.
Contact téléphonique	Impression positive Gars en français, un plus		
Rencontre préalable	<ul style="list-style-type: none"> • Physique : handicap oral 	<ul style="list-style-type: none"> • Interrogations sur orientation professionnelle • Attentes réciproques • Attentes de l'enseignant associé : innovation pédagogique 	
Préparation des élèves par enseignant associé	Réactions négatives : élèves ne veulent pas de stagiaire	Ne révèle pas la longueur du stage	
Auto-présentation du stagiaire en classe	<ul style="list-style-type: none"> • Contenu : peu de choses à dire • Physique vs réactions d'élèves 	Encouragements : situation de stagiaire pas facile	
Prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion (du temps) • Contenus faibles • Élève remarque une erreur 	<ul style="list-style-type: none"> • Observation • Feedback : • Contenus 	
Prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> • Planification • Physique • Gestion : disciplinaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Observations • Feedback ciblé : gestion • Chance laissée • trucs donnés 	
Réaction du stagiaire	Conscient du problème Honnêteté		
Prise en charge	Aucune amélioration Ne met pas en pratique les conseils	<ul style="list-style-type: none"> • Observation : gestion 	
Visite du superviseur	<ul style="list-style-type: none"> • Planification • Gestion • Orientation professionnelle 	Chance au coureur	Discussion avec l'enseignant associé : échec envisagé Discussion en triade Stages préalables indulgents
Prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion • Physique (sueurs, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Observation • Feedback : relation pédagogique, 	
Reprise en charge par enseignant associé		Stagiaire observe Échanges	
Prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion • Planification irréaliste (rêveur) • Innovation pédagogique • Relation pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> • Observation • Feedback • planification • contenus • Gestion 	
Fin du stage		<ul style="list-style-type: none"> • Discussion avec le stagiaire • Orientation professionnelle 	

4 semaines de stage/10 semaines (quatrième année)

4.1.4 Le parcours de Diane

La première rencontre de Diane avec sa stagiaire devait donner le ton à un stage qui prendra fin après seulement deux semaines. « Elle est arrivée ici avec ce qu'on appelle des gougounes de plastique, une grande jupe, les cheveux en broussaille, l'air un peu bohème ». Cette tenue, peu professionnelle au goût de Diane, la rend mal à l'aise, surtout que la stagiaire ne respire pas l'enthousiasme et l'entrain attendus en période préparatoire de stage. Diane réserve quand même son jugement, malgré les remarques de ses collègues qui ne l'ont pourtant qu'aperçue du coin de l'œil : « Elle, ça ne passera pas ». Diane accepte de donner sa chance à la nouvelle venue. Elle amorce même quelques échanges sur les attentes réciproques pour le stage à venir.

Les premiers moments de la rencontre suivante, qui se tient quelques semaines avant le début du stage, ravivent les premières impressions. Même si la planification commune se fait selon les règles de l'art, Diane remarque avec stupeur la piètre qualité professionnelle du projet de stage présenté par la stagiaire, sans compter les nombreuses erreurs de structure et d'orthographe : « Je me disais : comment elle va faire pour enseigner aux élèves à structurer un texte ? ». Encore une fois, Diane laisse passer sans rien dire. Les premières périodes d'observation en classe, par la stagiaire, se déroulent sans histoire, bien que Diane trouve la future enseignante trop discrète à son goût, prenant peu d'initiative, posant peu de questions. Mais c'est la rencontre qui précède la première prise en charge qui donnera le choc initial à Diane. Les planifications exigées sont gribouillées à la main, sur des bouts de papier, sans structure aucune : « Moi, je m'attendais à ce qu'elle arrive avec une préparation en bonne et due forme, toute détaillée ». Et, par surcroît, de nombreuses fautes de français. Des expériences précédentes avaient permis à Diane d'espérer beaucoup plus d'une stagiaire de quatrième année, tant au niveau de la qualité des préparations de leçons que des approches pédagogiques. Même à ce niveau, d'ailleurs, rien, à part le rituel manuel-exercices : « Je lui faisais des suggestions. Je ne voulais pas imposer mes affaires, mais je m'attendais à un

peu plus de créativité ». Dès lors, Diane prend contact avec le superviseur pour exiger une visite le plus tôt possible.

Peu d'événements majeurs au cours de la présence en classe du superviseur qui remarque, il est vrai, quelques lacunes, mais sans plus. « Pour le superviseur, c'est difficile à détecter. Une petite visite, assis dans le fond de la classe. Le stagiaire se force pour donner son meilleur cours ». Diane fait quand même part des lacunes qu'elle a observées et prévient le superviseur, du même souffle, qu'elle prévoit un échec de la stagiaire s'il n'y a pas de changements radicaux : « Au moins, l'université est au courant ». En fait, les leçons données par la stagiaire, par la suite, ne font que souligner davantage ses carences : contenus pauvres, planifications sommaires, tenue peu professionnelle. À l'occasion d'une journée pédagogique, des moments s'offrent enfin pour une première rencontre de feedback élaborée. Les problèmes sont donc abordés doucement par Diane qui, sans imposer son point de vue, tente de faire prendre conscience à sa stagiaire de la situation. Problèmes de planification, fautes de français et tenue vestimentaire : « Diplomatiquement, j'essayais de lui dire : tu n'es plus une adolescente, tu es une adulte. Si tu attachais tes cheveux... Tes petites jupes, tes petits souliers, ça fait vraiment petite fille ». Sur ce dernier sujet, la stagiaire reste muette. Diane attribue cette attitude à un problème de personnalité, d'une adulte qui ne veut pas s'assumer.

Les quelques observations suivantes convainquent Diane qu'il y va de son devoir envers ses élèves (qui sont en danger devant le peu d'apprentissages réalisés) et envers cette jeune fille même de mettre fin au stage : « Mon idée était faite. C'était échec, sûr, sûr, sûr ». Mais un malaise s'installe, une angoisse devant l'annonce de cette décision à la stagiaire : « Quelques jours avant, j'avoue que j'ai mal dormi. Je me disais : mon Dieu! Comment vais-je faire pour lui dire ça? ». Les conseils de ses collègues viennent la rassérer. Ils l'appuient unanimement dans sa décision.

Un vendredi, à la fin d'une journée de cours, la rencontre est initiée par Diane. Elle durera plus de deux heures. Les divers sujets sont abordés franchement, avec le plus de délicatesse possible. Il est finalement question d'orientation professionnelle, même si on touche là un point très sensible, surtout pour une stagiaire de quatrième année. Mais il faut le dire, par devoir professionnel : « La personne qui pouvait le plus l'aider, c'est moi, quand je lui ai dit qu'elle n'était pas faite pour l'enseignement ». Le stage se termine ainsi. Deux semaines ont été complétées sur les dix qui étaient prévues.

Tableau VII
Le parcours d'accompagnement et d'évaluation de DIANE

<u>MOMENTS CRITIQUES</u>	<u>PROBLÈMES</u>	<u>MOYENS SPÉCIFIQUES AU STAGE</u>	<u>RESSOURCES EXTERIEURES AU STAGE</u>
Rencontre préalable Été, plusieurs mois avant le stage	<ul style="list-style-type: none"> • Physique • Attitude professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussion sur les attentes réciproques • Chance donnée 	Collègues : évaluation négative
Rencontre préalable	<ul style="list-style-type: none"> • Projet de stage bâclé • Contenus (orthographe) 	<ul style="list-style-type: none"> • Planification commune • Documentation remise • Discussion sur les contenus à couvrir 	Expériences préalables : projet de stage de qualité
Observation par le stagiaire	<ul style="list-style-type: none"> • Peu d'initiative • Personnalité • Physique 		
Prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> • Planification peu détaillées • Planification peu avancée (2 cours seul.) • Créativité • Présentation (professionnalisme) • Méthode de travail Gestion : ok = normal	<ul style="list-style-type: none"> • Observation • Aucun commentaire • Chance donnée 	Expériences préalables de stagiaires professionnels (présentations de qualité)
Contact du superviseur			<ul style="list-style-type: none"> • Partage des problèmes vécus • Demande de visite
Visite du superviseur	Non manifestés		<ul style="list-style-type: none"> • Observation en classe • Discussion avec l'enseignant associé • Décision d'échec éventuel transmise au superviseur
Prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> • Contenus, orthographe 	<ul style="list-style-type: none"> • Partage des problèmes vécus • Feedback positif • Contenus • Physique (conseils vestimentaires) 	
Réaction de la stagiaire	<ul style="list-style-type: none"> • Attitude professionnelle • Stages antérieurs 		
Prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> • Aucune amélioration • Contenus (élèves en danger) 	<ul style="list-style-type: none"> • Observation • Réflexion sur fin du stage : échec envisagé • Malaise 	Conseils et appui des collègues
Rencontre enseignant associé/stagiaire		Feedback : <ul style="list-style-type: none"> • Physique • Personnalité • Orientation professionnelle 	
Fin du stage		Communiqué par enseignant associé seul	

2 semaines de stage/ 10 semaines (quatrième année)

4.1.5 Le parcours d'Émilie

C'est un appel placé en catastrophe par le responsable des stages de l'école qui convainc Émilie d'accepter son stagiaire. Petit détail qu'on omet de lui confier, et qu'elle ne découvrira que plus tard : il s'agit d'une reprise de stage échoué. La rencontre préalable se passe plutôt bien, malgré le fait qu'Émilie considère comme peu professionnel le fait que le stagiaire attribue l'échec du stage précédent au peu d'intérêt que lui témoignait son enseignant associé. Elle prend note du commentaire, mais n'a pas l'intention de changer son mode d'accompagnement habituel : « Il est en troisième année et je n'ai pas l'intention de le mater ». Les premières heures de la rencontre se passent à discuter des contenus, des approches à privilégier avec ses groupes particuliers, multi-âges et multiniveaux, qui seront confiés au stagiaire : trucs, routines et autres sont abordés afin de faciliter l'intégration du stagiaire et éviter que les élèves ne se sentent trop bousculés par le nouvel arrivé : « Tu ne réinventes pas le monde quand tu es stagiaire. Si les enfants sont bien structurés, ils savent où ils s'en vont. Garde cette structure-là ». Autre détail qui titille Émilie : le stagiaire ne prend aucune note pendant ce premier entretien (qui s'étend sur plus de deux heures) contrairement à ses stagiaires précédents, avides de toute information issue de l'expérience de l'enseignante associée qui puisse les aider à mettre rapidement en place un mode de fonctionnement efficace.

Dès la première prise en charge, un malaise important s'installe en classe. Le stagiaire est incapable de s'adresser convenablement à un groupe d'enfants. Problème de personnalité évident qui l'amène à se tenir constamment sur ses gardes, tendu et loin de la réalité de la classe. Il n'avait jamais eu d'expériences auprès des jeunes (comme dans des camps de vacances ou de l'aide au devoir, par exemple) et il est évident, selon Émilie, que cette absence de contact préalable lui crée problème à ce moment-ci. De plus, alors qu'il est arrivé, la tête pleine d'idées et de projets, la première planification présentée est inepte et non adaptée à la situation. Il ne tient aucun compte des conseils et des pistes fournis par Émilie lors de la première rencontre : « C'est là que je me suis rendu compte

qu'il prenait du réchauffé, une planification qui lui avait servi dans un autre stage et que je n'ai pas eu le temps d'approuver ». À la rencontre de feedback qui suit, Émilie revient systématiquement sur les éléments abordés lors du premier contact de planification : celle-ci doit être adaptée aux élèves qui présentent, majoritairement, des problèmes d'apprentissages importants et de retard scolaire. Elle lui trace même un portrait détaillé de la classe avec les forces et les faiblesses de chaque élève.

Il est alors convenu que les planifications qui suivent seront élaborées en commun. Rien n'y fait. « Rendu dans la classe, il n'en fait qu'à sa tête, comme un adolescent. Un manque évident de maturité ». Le stagiaire conçoit des activités trop compliquées, se perd dans ses explications, cible les mauvais élèves lors des questionnements. Les enfants sont complètement perdus et en profitent pour provoquer le stagiaire en lui posant des questions indiscrètes sur sa vie personnelle. La visite du superviseur vient apporter un peu de répit à Émilie qui se sent bien seule dans cette aventure. Il apporte aussi une certaine confirmation du constat concernant les planifications et l'attitude en classe. La rencontre en triade met les choses au clair : s'il n'y a pas amélioration importante, l'échec est envisagé. Émilie apprécie l'appui du superviseur et accepte de laisser une dernière chance au stagiaire. Elle propose même de prendre avec elle certains élèves, dans un autre local, afin de lui laisser le champ libre, avec les autres, pour organiser une activité pertinente.

La suite des événements montre que le stagiaire n'a rien compris. Les planifications et la gestion continuent d'être problématiques. Le stagiaire manifeste peu d'intérêt envers les jeunes et même envers la profession. Il consacre le plus clair de son temps à des activités extérieures qui, visiblement, ne lui laissent pas beaucoup de latitude pour préparer ses cours. « Il était en danger d'échec et, au lieu de mettre toute son énergie sur son stage, il fait du théâtre et y passe tout son temps libre ». À ce moment précis, Émilie envisage clairement de mettre fin au stage, malgré le stress que cette pensée lui procure : « Je savais, avant ma semaine de relâche, qu'il pourrait être en échec. Disons

que ça m'a un peu gâché ma semaine ». L'immaturation du stagiaire se présente dans son expression la plus claire lorsque le superviseur, dont la visite a été annoncée plusieurs jours auparavant, assiste à une leçon bâclée, sans structure, non adaptée aux élèves. D'un commun accord, le superviseur et Émilie décident d'arrêter le stage. « C'était clair et il m'a soutenue là-dessus : ce gars-là n'était pas à sa place. C'était peine perdue ».

Tableau VIII
Le parcours d'accompagnement et d'évaluation d'ÉMILIE

<u>MOMENTS CRITIQUES</u>	<u>PROBLÈMES</u>	<u>MOYENS SPÉCIFIQUES AU STAGE</u>	<u>RESSOURCES EXTÉRIEURES AU STAGE</u>
Demande de placement	<ul style="list-style-type: none"> Appel en catastrophe, à la dernière minute Reprise d'un échec : non dit à l'enseignant associé 		
Rencontre préalable	<ul style="list-style-type: none"> Situation du stagiaire dévoilée (reprise) Attitude professionnelle : blâme son échec sur enseignant associé, aucune note prise 	<ul style="list-style-type: none"> Présentation des groupes et caractéristiques Attentes réciproques Suggestions : routines, approches, contenus Planification commune 	Expériences préalables positives
Prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> Personnalité Planification Matériel non adapté Attitude professionnelle : réutilisation de matériel Aucune expérience pratique avec des enfants 	<ul style="list-style-type: none"> Observation Feedback : Planification Retour sur rencontres précédentes 	Expériences préalables (expériences avec enfants)
Prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> Personnalité Planification Gestion pratique Relation pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> Observation Feedback : Planification Gestion pratique Relation pédagogique Travail en tandem 	Instrument : guide
Visite du superviseur	<ul style="list-style-type: none"> Planification Gestion 	<ul style="list-style-type: none"> Chance au coureur 	<ul style="list-style-type: none"> Rencontre en triade Prochaine visite planifiée Échec envisagé
Prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> Planification Gestion Attitude professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> Observation Échec discuté: malaise 	
Visite du superviseur	<ul style="list-style-type: none"> Planification Immaturation Orientation professionnelle 		Discussion sur échec
Fin du stage			Communiqué par enseignant associé et superviseur

2 semaines de stage/5 semaines (troisième année)

4.1.6 Le parcours de Françoise

À la première rencontre avec son stagiaire, Françoise est prévenue : il s'agit de donner une deuxième chance à un individu qui a échoué son stage précédent. La situation ne la dérange pas trop, son expérience en accompagnement constituant une bonne base de référence pour gérer ce cas plus difficile. Le premier entretien laisse une impression ambiguë. Le stagiaire apparaît très déterminé, volontaire et désireux de bien faire, ses planifications impeccables en faisant foi. Cependant, Françoise se rend rapidement compte que le tout n'est constitué que de matériel déjà utilisé et non adapté aux contenus spécifiques qu'il doit couvrir.

Cette mésadaptation apparaîtra d'ailleurs dès la prise en charge. Les activités pédagogiques ne passent pas et le stagiaire demeure sans réponse face aux réactions négatives des élèves. Le problème se transporte ainsi au niveau de la gestion disciplinaire dans laquelle le stagiaire est rapidement dépassé puisqu'il ne peut que se réfugier dans ses préparations de cours inadéquates : « Il est incapable de créer un lien avec les élèves, d'aller les chercher : c'était comme s'il mettait un mur en avant de lui ». Il revient de ses leçons complètement vidé, épuisé, suant à grosses gouttes. Dans son feedback, Françoise insiste d'abord sur la relation pédagogique à établir, prioritaire, avant de tenter de faire passer un contenu : « Je lui disais : n'essaie pas d'affronter le jeune; va le chercher d'abord et la matière va suivre ». Elle aborde ensuite les contenus qui ne sont pas adaptés et non suffisamment maîtrisés par le stagiaire : il doit fouiller, aller chercher davantage pour étoffer ses leçons et tenter d'améliorer sa compétence et son aisance au niveau de la langue d'enseignement. Le stagiaire réagit positivement aux commentaires de Françoise. Mais dans la pratique, peu de changements sont notés : gestion, relation pédagogique et planifications irréalistes restent les problèmes de fond : « Il aurait voulu que les élèves se taisent tout le temps, restent assis tranquilles et fassent le travail. C'est pas réaliste ». Françoise se rend compte que ses méthodes d'accompagnement habituelles ne conviennent pas à la situation.

Elle consulte le guide de stage sans y trouver de réponses à ses questions. Elle cherche des pistes dans la formation reçue à l'accompagnement de stagiaires. Puis, suivant l'avis de collègues expérimentés, elle entreprend de réaliser des observations plus discrètes, en se plaçant dans le couloir plutôt que du fond de la classe. Mais la gestion disciplinaire le dépasse complètement; ça devient même hors de contrôle : « Aussitôt qu'il se produit quelque chose, il m'envoie chercher par un élève ». Ce qui consterne le plus Françoise, c'est lorsqu'elle l'interroge sur les motivations qui supportent son choix de devenir enseignant : il aime les heures de travail et les vacances d'été! « Et moi qui croyais que, pour être enseignant, on devait avoir la vocation. Ça m'a donné un coup ». Le superviseur assiste à une leçon qui ne lève pas et qui laisse voir une difficulté majeure au niveau de la gestion de classe. La discussion en triade qui suit ne laisse pas beaucoup d'illusions sur l'issue du stage, s'il n'y a pas de changements majeurs apportés : l'échec possible est mentionné par les deux évaluateurs : « Dire que ça ne m'angoisse pas, ça n'est pas vrai, parce que j'en ai perdu des nuits de sommeil ». Les conseils sont donnés : le stage peut se poursuivre. Mais, c'est un peu le début de la fin : « Il semblait calme, mais il semblait avoir compris que, bon, ça ne valait plus la peine et qu'il allait couler de toute façon ». Pendant la fin de semaine, Françoise reçoit un appel du stagiaire : il a décidé de mettre fin à son stage.

Tableau IX
Le parcours d'accompagnement et d'évaluation de FRANÇOISE

<u>MOMENTS CRITIQUES</u>	<u>PROBLÈMES</u>	<u>MOYENS SPÉCIFIQUES AU STAGE</u>	<u>RESSOURCES EXTÉRIEURES AU STAGE</u>
Demande de placement	Prévenue de la reprise de stage		• Expériences préalables
Rencontre préalable	<ul style="list-style-type: none"> • Attitude professionnelle : planifications écrites impeccables, mais réutilisation de matériel 	Suggestions d'activités	
Prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion disc. • Relation pédagogique • Contenus • Physique : stress, sueur, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observation Feedback : • Gestion • Relation pédagogique • Suggestions pratiques 	
Réaction du stagiaire	<ul style="list-style-type: none"> • Conscient : admet les problèmes • Ne fait rien de plus 		
Contact du superviseur	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion • Planification 		
Prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion : attentes irréalistes • Relation pédagogique • Planification irréaliste • Orientation professionnelle • Attitude professionnelle (conditions de travail) 	<ul style="list-style-type: none"> • Observations discrètes • Enseignante associée. plus présente (corridor) • Présence en classe 	<ul style="list-style-type: none"> • Aide et conseils de collègues • Instrument : guide • Instrument : formation
Visite du superviseur	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion 	<ul style="list-style-type: none"> • Chance au coureur • Échec envisagé: malaise 	<ul style="list-style-type: none"> • Partage, conseils • Expériences préalables d'échec
Fin du stage	Décision du stagiaire		

2 semaines de stage/10 semaines (stage de quatrième année)

4.1.7 Le parcours de Gilles

La responsable des stages de la Commission scolaire a insisté, lors du placement : c'est un étudiant de grande qualité qu'elle veut lui confier. Gilles s'empresse donc d'accepter ce nouveau défi, fort de son expérience d'enseignement et d'accompagnement de stagiaires. La rencontre de planification commune qui précède le stage ne laisse entrevoir aucun problème et tout se déroule sans anicroches. La bonne volonté est manifeste des deux côtés : « On a regardé la matière qu'il aurait à donner, l'ordre des laboratoires et tout ça, puis on s'est mis d'accord sur les étapes de son entrée en classe ». La

première leçon donnée par le stagiaire aux différents groupes laisse toutefois entrevoir quelques lacunes. D'abord, la planification est très incomplète et tient en quelques lignes : aucune activité anticipée, aucun questionnement ni synthèse. Rien de pratique destiné aux élèves. Ceux-ci sont d'ailleurs déroutés par cette approche qui contribue à provoquer quelques écarts de conduite.

Après cette période de cours, Gilles rencontre le stagiaire et fait un retour qu'il veut le plus constructif possible : « C'était surtout sur la planification et j'ai exclu tout ce qui concernait les problèmes de gestion disciplinaire, parce que ça c'est un peu normal au début ». Le stagiaire réagit bien aux commentaires et aux suggestions pratiques de son enseignant associé, mais il souligne, au grand étonnement de Gilles, qu'il est complètement épuisé après cette première leçon. Il est alors entendu que, pour la prochaine prise en charge, la planification devra être complète et détaillée, incluant toutes les activités envisagées, mise en situation, etc. Le jour dit, le stagiaire se présente avec une préparation de cours partielle et qui ne correspond pas du tout à ce qui avait été convenu. Le stagiaire donne tout de même ses leçons, mais dans une atmosphère de classe peu propice à l'apprentissage : les élèves sont laissés à eux-mêmes, sans directives précises, sans même savoir le but de l'activité qu'on leur demande de faire : « Il dit aux élèves : " faites ça, ça et ça ". C'est tout. Mais les élèves ne savent pas où ils s'en vont et ce qu'ils cherchent ». Gilles tente donc, à nouveau, de faire un retour sur cette façon de procéder et élabore une critique systématique de la planification lacunaire. C'est à ce moment que lui reviennent des idées prises dans sa formation à l'accompagnement de stagiaires et qui donnaient des pistes pour la planification de leçons axée sur l'apprentissage des élèves et la relation pédagogique. Il exige alors cette structure « comme ils l'ont appris à l'université dans les mini-leçons qu'ils donnent devant d'autres étudiants ». Gilles se met aussi à prendre des notes de façon systématique, en référence au guide d'évaluation remis par l'université. Des collègues viennent aussi à la rescousse et font part de quelques remarques qui confortent Gilles dans son appréciation de la situation : « J'ai même demandé l'avis du technicien de laboratoire qui est bien placé pour voir ce qui se passe et il m'a dit que ça n'allait pas du tout ».

Le stagiaire semble vouloir attribuer la cause de l'insuccès de ses prestations à des problèmes d'ordre personnel, hors du domaine de l'école. Gilles croit bon de prévenir, à ce moment-ci, la superviseure, pour demander une visite d'évaluation le plus tôt possible. Dès son arrivée, il lui fait part de ses observations et des principaux problèmes qu'il a détectés. Après une observation du stagiaire en classe, la superviseure ne semble cependant pas abonder totalement dans le même sens que Gilles; elle tente plutôt de trouver des raisons pour justifier les problèmes du stagiaire : « À ce moment-là, je sens comme une trahison épouvantable de la part de la personne même qui m'a encouragé à recevoir un stagiaire », d'affirmer Gilles. Le stage doit donc se poursuivre sans grande conviction de réussite ni d'un côté, ni de l'autre. Les présences du stagiaire en classe, au cours des jours suivants, laissent entrevoir peu de changements possibles : il y a même détérioration du climat de classe. La bonne volonté et l'orientation professionnelle du stagiaire sont alors mises en cause par Gilles : « Le problème principal, c'est qu'il ne veut tout simplement pas s'améliorer. Il n'est pas prêt; il n'est pas fait pour l'enseignement au secondaire. Il doit s'en rendre compte ». Le stagiaire est alors avisé que son stage est terminé.

Tableau X
Le parcours d'accompagnement et d'évaluation de GILLES

<u>MOMENTS CRITIQUES</u>	<u>PROBLÈMES</u>	<u>MOYENS SPÉCIFIQUES AU STAGE</u>	<u>RESSOURCES EXTÉRIEURES AU STAGE</u>
Demande de placement			Superviseur insiste sur la qualité du stagiaire
Rencontre préalable		Planification commune, suggestions d'activités, d'approches, de labo	
Première prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> • Planification : une seule leçon • Gestion • Relation pédagogique • Physique 	<ul style="list-style-type: none"> • Observation Feedback : • Suggestions pratiques • Relation pédagogique • Physique 	Expériences préalables : autres stagiaires, succès
Prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> • Planification • Gestion • Relation pédagogique • Orientation professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Observation Feedback : • Suggestions pratiques • Relation pédagogique 	Aide du personnel technique Suggestions de collègues Formation Instrument : guide d'évaluation
Réaction du stagiaire	<ul style="list-style-type: none"> • Personnalité 		
Contact du superviseur	<ul style="list-style-type: none"> • Planification • Gestion • Relation pédagogique 		Problèmes énoncés Demande de visite rapidement
Visite du superviseur	<ul style="list-style-type: none"> • Quelques éléments détectés 		Discussion : mésentente sur diagnostic des problèmes
Prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> • Aucune amélioration • Détérioration : gestion et relation pédagogique • Orientation professionnelle 	Échec envisagé	Aide du personnel technique Suggestions de collègues
Fin du stage		Discussion avec le stagiaire	

4 semaines de stage/10 semaines (Stage de quatrième année)

4.1.8 La synthèse des parcours : quelques constats

Cette première description nous permet déjà de dégager quelques constats sur lesquels nous reviendrons plus loin, lors de l'analyse plus poussée des résultats. Tout d'abord, un scénario semble se profiler chez les enseignants associés : il est fait mention de problème ou de difficulté très rapidement :

- lors du premier contact (Antoine, Claude et Diane);
- au moment de la première prise en charge (Brigitte, Françoise et Gilles).

Aussi, les premières prises en charge par les stagiaires sont toutes problématiques. Seul Antoine ne le mentionne pas : en fait, il n'a pas assisté à cette première prestation de sa stagiaire qui préférerait rester seule en classe.

Autre élément à souligner, les problèmes révélés au départ demeurent jusqu'à la fin du stage, même dans le cas de Brigitte qui attribue finalement la mention « succès » à sa stagiaire. Celle-ci est d'ailleurs la seule à réussir son stage, non sans avoir éprouvé son lot de difficultés importantes. Des six stagiaires en échec, une seule termine un stage complet, à la date prévue (la stagiaire d'Antoine); les cinq autres stagiaires (de Claude, Diane, Émilie, Françoise et de Gilles) verront leur stage se terminer avant la fin, dont un qui y mettra fin de son propre chef (le stagiaire de Françoise).

Une chose est claire : la communication avec le superviseur va de soi lorsqu'une difficulté se présente, soit en logeant un appel ou en discutant des problèmes lors de sa visite. L'entente est cordiale, sauf dans le cas de Gilles, qui ne reçoit pas l'appui attendu de la part de la superviseure.

Il se dégage de l'ensemble un certain processus d'accompagnement et d'évaluation qui peut être qualifié de *classique*, s'apparentant au processus d'encadrement décrit par Boutin et Camaraire (2001) et inspiré des modèles de supervision pédagogique cliniques exposés notamment par Acheson et Gall (1993) et recensés au chapitre 2. Ce processus est ici constitué :

- de rencontres de planification commune dans lesquelles chacun manifeste ses attentes : conseils discrets, demande d'observation de l'enseignant associé, remise de notes personnelles, transmission de trucs, etc.;
- d'observations en classe suivies de feedbacks, parfois directs, parfois indirects lorsqu'il s'agit d'éléments à caractères plus personnel (traits physiques ou de personnalité);
- de références aux expériences préalables personnelles d'accompagnement lors de stages précédents. Les cas de succès ou d'échec passés peuvent aussi servir de points de comparaison;

- de références aux collègues comme conseillers. Certains ont une expérience d'accompagnement de stagiaires, d'autres, non. L'enseignant associé se sert de son expérience d'enseignement et de sa capacité d'observation du stagiaire. Un enseignant (Gilles) fait allusion explicitement à d'autres personnels (directeur et technicien de laboratoire);
- de discussions et de partages d'expertise avec le superviseur, considéré comme un appui et un conseiller, mais surtout dans la phase d'évaluation finale. Diane et Gilles se contentent de tenir le superviseur informé des développements, à défaut d'obtenir son accord.

Enfin, la décision d'échec est entièrement assumée par l'enseignant associé. Dans le cas d'Antoine, de Claude et d'Émilie, la décision se prend de concert avec le superviseur. Diane et Gilles en prennent l'initiative sans l'avis explicite du superviseur. Antoine, Claude, Diane, Émilie et Gilles livrent eux-mêmes le verdict à leur stagiaire, sans solliciter la présence du superviseur.

Le tableau de la page suivante (tableau XI) présente une synthèse des différentes étapes d'accompagnement et d'évaluation pour l'ensemble des enseignants associés. Il permet de jeter un regard comparatif sur l'évolution de chacun des parcours d'accompagnement et d'évaluation, dans leurs différentes étapes chronologiques. Pour chacun d'eux, le « x » signifie que l'étape est mentionnée alors que le « p » identifie l'apparition d'un problème à ce moment du stage. Ainsi, par exemple, on peut voir que, dès le premier contact téléphonique, Claude fait mention d'un problème. Dans le cas d'Antoine, de Diane et d'Émilie, c'est lors de la rencontre préalable au stage qu'un premier malaise apparaît, laissant entrevoir des problèmes. Pour les autres, la prise en charge de la classe par le stagiaire marquera le départ d'une situation identifiée comme difficile. Le *feedback* tel qu'il est mentionné dans le tableau est, en fait, une séance de rétroaction qui suit chaque prise en charge de la classe observée par l'enseignant associé. Celui-ci fait part au stagiaire, à cette occasion, de ses commentaires, en relevant les points à améliorer ainsi que des pistes à

Tableau IV
Le parcours d'accompagnement et d'évaluation d'Antoine

<u>MOMENTS CRITIQUES</u>	<u>PROBLÈMES</u>	<u>MOYENS SPÉCIFIQUES AU STAGE</u>	<u>RESSOURCES EXTÉRIEURES AU STAGE</u>
Contact téléphonique	Impression positive Aucun problème détecté		
Rencontre préalable à l'école	• Communication • Physique	Attentes réciproques manifestées	
Observation par la stagiaire	• Personnalité		
Première prise en charge		Aucune observation. L'enseignant associé laisse la stagiaire seule	Expériences préalables
Prise en charge	Gestion	• Observation • Feedback : gestion	
Prise en charge	• Gestion • Personnalité • Communication : voix • Physique	• Observation • Feedback : gestion	• Expériences préalables • Réaction des collègues à l'allure physique de la stagiaire
Réaction de la stagiaire	• Communication difficile • Retours réflexifs peu éloquents		• Expériences préalables
Prise en charge	• Gestion non améliorée • Contenus	• Observation • Feedback : gestion, contenus	• Expériences préalables : amélioration rapide après feedback • Secrétaire commente la gestion (expulsions)
Présence à l'école	Communication avec les autres enseignants	Feedback : • Implication dans l'école, auprès des élèves et des collègues	Réaction négative des collègues au peu d'implication
Présence à l'école	Implication dans les activités de l'école		
Visite du superviseur en classe	Gestion		• Discussion enseignant associé/ superviseur • Discussion en triade sur les moyens à prendre pour améliorer.
Réaction de la stagiaire	Volonté manifeste de s'améliorer Gestion		
Prise en charge	• Gestion : détérioration • Passion • Orientation professionnelle	• Observation • Feedback : gestion Malaise : orientation professionnelle	
Visite du superviseur			Discussion enseignant associé/ superviseur : échec discuté
Fin du stage : échec		• Malaise • Enseignant associé seul avec stagiaire • Responsabilité assumée	• Conseils de collègues • Accord du superviseur

Stage complet (troisième année)

4.1.2 Le parcours de Brigitte

Dès la demande de placement provenant du directeur de l'école, Brigitte manifeste ses réticences : « C'est trop à la dernière minute, je n'y tiens pas. On me jumelle avec quelqu'un que je n'ai pas encore rencontré. Je n'y tiens pas vraiment ». Il faut dire que cette expérience d'accompagnement de l'année précédente, avec une stagiaire à la tenue peu professionnelle et qui avait développé des rapports beaucoup trop étroits avec les élèves, lui a laissé un mauvais souvenir. Elle accepte finalement de rencontrer quand même la petite nouvelle : entrevue complète, exigences sur les planifications demandées, attestation des résultats au Centre d'évaluation du français écrit (CEFRANC). Rencontre positive qui ne laisse pas présager les problèmes qui adviendront pourtant dès la première prise en charge des groupes par la stagiaire. À cette étape, une première observation permet à Brigitte de constater une faiblesse majeure dans la planification de la leçon. Sur papier, pourtant, tout y est et les divers éléments du cours sont là et bien présentés. En classe, c'est autre chose. Dès qu'un élève pose une question qui sort un peu du contexte ou qui demande une explication supplémentaire, c'est le néant.

La rencontre de feedback qui suit met cartes sur table : « La préparation, c'est, par exemple, si j'ai un texte, de l'avoir lu avant, de l'avoir annoté, d'avoir exploré plusieurs pistes, anticiper les questions des élèves pour ne pas être prise au dépourvu ». Quelques jours plus tard, la situation ne s'améliore toujours pas. Pire, la stagiaire fait de graves fautes de contenus, induisant même les élèves en erreur, en certaines occasions. Au moment du feedback, la stagiaire proteste en trouvant exagérées les demandes de l'enseignante : « Je me prépare, je me prépare. Je fais de mon mieux; c'est pas de ma faute, c'est ça que j'ai appris à l'université ». Argument peu convaincant pour Brigitte qui tend alors à la stagiaire la lettre de présentation, pleine de fautes élémentaires de grammaire, qu'elle lui avait remise lors de la première rencontre. « J'avoue que j'ai été un peu humiliante, là ». À partir de là, la situation va se dégradant et Brigitte a l'impression qu'elle devra arrêter le stage, craignant surtout pour le succès de

ses élèves aux épreuves officielles de fin d'année. Elle entreprend alors une correspondance assidue avec la superviseure pour partager, à la fois, son désarroi et son intention d'en finir avec ce stage qui ne va nulle part. Cette dernière lui offre une bonne écoute et propose une visite rapide à l'école. Entre-temps, le suivi de la stagiaire devient plus serré : visites impromptues, feedback avec référence spécifique au guide d'évaluation officiel : « Je me suis servie du guide et, à chaque fois que j'allais observer, je faisais des « x » quand c'était non satisfaisant ».

Peu à peu, la relation entre les deux partenaires se détériore et la tension devient palpable. La question d'orientation professionnelle est alors soulevée. Malgré l'aisance de la stagiaire en gestion de classe et au niveau de la relation pédagogique, son attitude débonnaire (« rien n'est grave pour elle ») laisse croire à Brigitte que l'enseignement n'est pas son domaine : « Est-ce que les élèves vont devoir subir ça pendant 10-15 ans avant qu'elle s'améliore ? », s'inquiète Brigitte.

La visite du superviseur provoque une situation étrange. Alors que Brigitte avait dénoncé l'incompétence de sa stagiaire depuis le début, elle insiste pour préparer avec elle, en détail, la leçon à laquelle la représentante de l'université assistera : « Je voulais finalement qu'elle donne une bonne image d'elle-même ». Résultat : la superviseure évalue plutôt positivement la prestation, tout en notant quelques faiblesses au niveau de la planification. Elle prodigue enfin certains conseils généraux pour la poursuite du stage dans une meilleure harmonie. Les prises en charge qui suivent restent problématiques, mais les encadrements rigoureux permettent de voir une amélioration sensible. Comme la compétence dans la matière enseignée reste le principal point de litige, il est convenu qu'une deuxième superviseure accompagnera sa collègue lors de la dernière visite. Tout se déroule assez bien pour que les évaluateurs s'entendent enfin pour un succès. « Cette superviseure essayait beaucoup de trouver les bons côtés ». Compromis et compassion à la fois chez Brigitte : « C'est vrai que j'ai été un peu dure avec elle, je l'avoue. Je me suis rappelée de ma propre

expérience, à mes débuts; je n'étais peut-être pas aussi excellente que je le suis maintenant ».

Tableau V
Le parcours d'accompagnement et d'évaluation de BRIGITTE

<u>MOMENTS CRITIQUES</u>	<u>PROBLÈMES</u>	<u>MOYENS SPÉCIFIQUES AU STAGE</u>	<u>RESSOURCES EXTÉRIEURES AU STAGE</u>
Demande de placement	<ul style="list-style-type: none"> • Stagiaire dérange • Jumelage à la dernière minute 	Hésitation puis acceptation	<ul style="list-style-type: none"> • Expériences préalables : dernier stagiaire trop loin • Impression d'incompétence • Expériences préalables négatives
Rencontre préalable		<ul style="list-style-type: none"> • Entrevue Demande de CEFranc réussi • Exigences : planifications à l'avance 	Expériences préalables de collègues : difficultés
Prise en charge	Planification	<ul style="list-style-type: none"> • Observation par l'enseignant associé • Feedback : planification incomplète 	
Prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> • Planification • Contenu (français) • Attitude professionnelle (intérêt) • Orientation professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Observation • Feedback : planification • Feedback : contenus 	
Réaction de la stagiaire	Attitude professionnelle • rien n'est grave Formation universitaire déficiente		
Prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> • Planification • Élèves en danger d'échec • Stratégies d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> • Observation à l'improviste • Feedback : planification, trucs, outils 	Utilisation du guide d'évaluation
Communication avec le superviseur			<ul style="list-style-type: none"> • Partage des problèmes vécus • Bonne écoute
Visite du superviseur		Planification par l'ens ass	Évaluation positive du superviseur
Prise en charge	Planification Contenus	<ul style="list-style-type: none"> • Observation • Compassion pour une débutante 	
Visite de deux superviseurs			Entretien à quatre
Fin du stage : succès		Assume le succès	Superviseurs appuient l'évaluation

Stage complet (quatrième année)

4.1.3 Le parcours de Claude

Les contacts téléphoniques constituent certes un bon moyen d'établir les premières relations entre un stagiaire et son futur enseignant associé. Encore faut-il qu'ils puissent avoir lieu! Aussitôt informé de la venue éventuelle d'un stagiaire dans ses classes, Claude tente de le joindre, plusieurs semaines avant le début du stage, question de partager quelques informations et amorcer une collaboration fructueuse. On lui répond qu'il est en voyage et qu'il est impossible de lui parler avant le mois de septembre. « Je pensais qu'il était rendu au Zimbabwe, donc impossible de communiquer ». Il apprendra, plus tard, que son éventuel collaborateur se trouvait à Québec : surprise et déception : « Il me semble que c'est pas si difficile de communiquer Québec/Montréal! ». Impression bizarre déjà, surtout qu'il doit se manifester lui-même auprès des responsables universitaires, en septembre, où des journées d'observation sont prévues, pour avoir la confirmation que son stagiaire est toujours disposé à effectuer son stage avec lui. Enfin, un premier appel : contact positif et prise de rendez-vous. Cette première rencontre soulève tout de suite des interrogations chez Claude. Le stagiaire a un défaut de langage qui crée des doutes quant aux habiletés du stagiaire à communiquer face à un groupe : « Je me posais cette question-là. En enseignement, il faut que tu sois solide; déjà, si tu as un handicap au départ... ». Claude partage son questionnement avec le jeune candidat qui ne semble pas préoccupé par ce détail. Il faut dire que le handicap est compensé par une allure physique imposante et une détermination sans faille : « Ça promettait beaucoup quand même : un bonhomme bâti solide, quasiment six pieds, trois pouces; il en impose par son physique, mais aussi par son enthousiasme ».

Les rencontres communes de planification permettent de partager les attentes mutuelles. Claude insiste, en lui remettant les documents officiels, sur des pistes nouvelles qu'il aimerait voir emprunter par le stagiaire au niveau des approches pédagogiques, autant pour les élèves que pour le renouvellement de sa propre pédagogie : « Moi, ça fait longtemps. Il y a sûrement d'autres méthodes. Tu dois apprendre des choses à l'université : alors, alimente-moi ».

Entre deux visites préparatoires, Claude en profite pour préparer ses élèves à la venue du stagiaire, ce qui n'a pas l'heur de les réjouir. Certains manifestent d'ailleurs clairement leur mécontentement et même leur désapprobation. À sa dernière visite d'observation, le stagiaire insiste pour se présenter lui-même aux groupes d'élèves auxquels il aura à enseigner. Claude lui laisse la place tout en l'observant du fond de la classe. L'enthousiasme fait rapidement place au malaise, devant la légèreté du contenu de cette première prestation. La difficulté de communication, anticipée au premier contact, met le stagiaire dans l'embarras. Claude tente de replacer les choses en perspective pour encourager le débutant, soulignant la difficulté de cette tâche et la responsabilité personnelle qui lui est forcément rattachée : « C'est vrai que pour n'importe quel stagiaire, c'est pas facile de prendre un groupe au mois de janvier. Tu viens déranger leur petite vie. Alors maintenant, vends-toi! ».

L'épreuve du feu passée, viennent les premières prises en charge autonomes. Claude observe discrètement et perçoit un problème de gestion qui s'installe lentement. Le stagiaire n'arrive pas à organiser sa matière dans un temps réaliste. Beaucoup d'idées et de projets, mais qui n'arrivent pas à se concrétiser, le moment venu de les appliquer concrètement dans l'action : « C'est un rêveur, un grand rêveur. Il a beaucoup d'idées mais il ne peut pas les transmettre, alors ça se dégonfle ». De plus, le stagiaire ne semble pas du tout à l'aise dans le contenu qui lui a été confié; il fait plusieurs erreurs. Une élève lui souligne même une faute d'orthographe importante dans une phrase qu'il a écrite au tableau. Pour ajouter à cet inconfort professionnel, le stagiaire fait parvenir une lettre aux parents où se glissent plusieurs erreurs liées à la langue. C'est en s'appuyant sur les commentaires de Claude que le stagiaire aborde les cours suivants. Malheureusement, les planifications restent irréalistes : « Tout était sur papier. Mais je ne sais trop pourquoi, rendu en classe, ça s'en allait n'importe où et les élèves aussi s'en allaient n'importe où ». La gestion pratique des leçons montre, en effet, un stagiaire désarmé et des élèves laissés à eux-mêmes, sans consignes claires pour le travail qui leur est donné. Claude soupçonne que le problème de communication diagnostiqué au départ est la

cause première de cet état de fait. Mal à l'aise et hésitant lorsqu'il s'adresse à l'ensemble du groupe, le stagiaire préfère se promener en classe, de bureau en bureau pour s'adresser aux élèves individuellement. Les faiblesses sont admises lors de l'autoévaluation; le feedback s'attarde, cette fois, à trouver des solutions concrètes pour y remédier rapidement, mais sans succès : « On trouvait des trucs, des formules, comment on arriverait à faire ça. Mais il ne les mettait pas en pratique. Ça restait flou et ça ne marchait pas ».

C'est dans ce contexte qu'arrive le superviseur universitaire. Une certaine complicité s'installe entre Claude et le représentant de l'université. En plus des constats faits précédemment, les deux accompagnateurs posent au stagiaire la question de son choix de carrière par le stagiaire. L'évaluation du stage précédent est mise en cause : il est clair que le stagiaire n'aurait pas dû réussir ce stage, puisqu'il n'était sûrement pas meilleur l'année dernière : « Je ne comprends pas ce qu'il fait ici : il y a des gens qui ont trop grand coeur ou qui ne veulent pas prendre l'odieux de la décision ». La discussion en triade met les choses au clair et une chance est donnée pour la poursuite du stage. Lors des feedbacks qui suivent, Claude relève des problèmes de gestion, toujours de plus en plus importants. Une distance se crée entre le stagiaire et les élèves, un fossé même accentué par les contenus hors de leur portée, donnés sans souci d'adaptation à des jeunes adolescents. Puis, dans une volonté, à la fois, de remettre le cours sur ses rails et d'aider le stagiaire à se ressaisir, Claude décide de reprendre ses groupes en charge, le stagiaire redevenant observateur attentif : « Regarde-moi aller pour voir comment ça marche ». L'espoir de voir ce moment servir de guide et de chance ultime pour le stagiaire disparaît aussitôt que celui-ci reprend les rênes. Il se contente alors de techniques de survie : cours théoriques suivis d'exercices, gestion chaotique d'un quotidien de plus en plus aléatoire. La rencontre ultime a lieu. Les problèmes sont mis sur la table. Mais c'est surtout le choix de carrière qui fait l'objet de la discussion. Selon Claude, une réorientation s'impose : « Je lui dis : écoute, change d'orientation, peut-être avec les plus petits ou avec des adultes, mais pas au secondaire. Tu vas être malheureux toute ta vie ».

Tableau VI
Le parcours d'accompagnement et d'évaluation de CLAUDE

<u>MOMENTS CRITIQUES</u>	<u>PROBLÈMES</u>	<u>MOYENS SPÉCIFIQUES AU STAGE</u>	<u>RESSOURCES EXTÉRIEURES AU STAGE</u>
Premiers contacts	<ul style="list-style-type: none"> • Impossible de joindre le stagiaire • Contacts tard, peu avant le début du stage 		Expériences préalables : échec. Mauvais souvenir, menaces, etc.
Contact téléphonique	Impression positive Gars en français, un plus		
Rencontre préalable	<ul style="list-style-type: none"> • Physique : handicap oral 	<ul style="list-style-type: none"> • Interrogations sur orientation professionnelle • Attentes réciproques • Attentes de l'enseignant associé : innovation pédagogique 	
Préparation des élèves par enseignant associé	Réactions négatives : élèves ne veulent pas de stagiaire	Ne révèle pas la longueur du stage	
Auto-présentation du stagiaire en classe	<ul style="list-style-type: none"> • Contenu : peu de choses à dire • Physique vs réactions d'élèves 	Encouragements : situation de stagiaire pas facile	
Prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion (du temps) • Contenus faibles • Élève remarque une erreur 	<ul style="list-style-type: none"> • Observation • Feedback : • Contenus 	
Prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> • Planification • Physique • Gestion : disciplinaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Observations • Feedback ciblé : gestion • Chance laissée • trucs donnés 	
Réaction du stagiaire	Conscient du problème Honnêteté		
Prise en charge	Aucune amélioration Ne met pas en pratique les conseils	<ul style="list-style-type: none"> • Observation : gestion 	
Visite du superviseur	<ul style="list-style-type: none"> • Planification • Gestion • Orientation professionnelle 	Chance au coureur	Discussion avec l'enseignant associé : échec envisagé Discussion en triade Stages préalables indulgents
Prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion • Physique (sueurs, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Observation • Feedback : relation pédagogique, 	
Reprise en charge par enseignant associé		Stagiaire observe Échanges	
Prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> • Gestion • Planification irréaliste (rêveur) • Innovation pédagogique • Relation pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> • Observation • Feedback • planification • contenus • Gestion 	
Fin du stage		<ul style="list-style-type: none"> • Discussion avec le stagiaire • Orientation professionnelle 	

4 semaines de stage/10 semaines (quatrième année)

4.1.4 Le parcours de Diane

La première rencontre de Diane avec sa stagiaire devait donner le ton à un stage qui prendra fin après seulement deux semaines. « Elle est arrivée ici avec ce qu'on appelle des gougounes de plastique, une grande jupe, les cheveux en broussaille, l'air un peu bohème ». Cette tenue, peu professionnelle au goût de Diane, la rend mal à l'aise, surtout que la stagiaire ne respire pas l'enthousiasme et l'entrain attendus en période préparatoire de stage. Diane réserve quand même son jugement, malgré les remarques de ses collègues qui ne l'ont pourtant qu'aperçue du coin de l'œil : « Elle, ça ne passera pas ». Diane accepte de donner sa chance à la nouvelle venue. Elle amorce même quelques échanges sur les attentes réciproques pour le stage à venir.

Les premiers moments de la rencontre suivante, qui se tient quelques semaines avant le début du stage, ravivent les premières impressions. Même si la planification commune se fait selon les règles de l'art, Diane remarque avec stupeur la piètre qualité professionnelle du projet de stage présenté par la stagiaire, sans compter les nombreuses erreurs de structure et d'orthographe : « Je me disais : comment elle va faire pour enseigner aux élèves à structurer un texte ? ». Encore une fois, Diane laisse passer sans rien dire. Les premières périodes d'observation en classe, par la stagiaire, se déroulent sans histoire, bien que Diane trouve la future enseignante trop discrète à son goût, prenant peu d'initiative, posant peu de questions. Mais c'est la rencontre qui précède la première prise en charge qui donnera le choc initial à Diane. Les planifications exigées sont gribouillées à la main, sur des bouts de papier, sans structure aucune : « Moi, je m'attendais à ce qu'elle arrive avec une préparation en bonne et due forme, toute détaillée ». Et, par surcroît, de nombreuses fautes de français. Des expériences précédentes avaient permis à Diane d'espérer beaucoup plus d'une stagiaire de quatrième année, tant au niveau de la qualité des préparations de leçons que des approches pédagogiques. Même à ce niveau, d'ailleurs, rien, à part le rituel manuel-exercices : « Je lui faisais des suggestions. Je ne voulais pas imposer mes affaires, mais je m'attendais à un

peu plus de créativité ». Dès lors, Diane prend contact avec le superviseur pour exiger une visite le plus tôt possible.

Peu d'événements majeurs au cours de la présence en classe du superviseur qui remarque, il est vrai, quelques lacunes, mais sans plus. « Pour le superviseur, c'est difficile à détecter. Une petite visite, assis dans le fond de la classe. Le stagiaire se force pour donner son meilleur cours ». Diane fait quand même part des lacunes qu'elle a observées et prévient le superviseur, du même souffle, qu'elle prévoit un échec de la stagiaire s'il n'y a pas de changements radicaux : « Au moins, l'université est au courant ». En fait, les leçons données par la stagiaire, par la suite, ne font que souligner davantage ses carences : contenus pauvres, planifications sommaires, tenue peu professionnelle. À l'occasion d'une journée pédagogique, des moments s'offrent enfin pour une première rencontre de feedback élaborée. Les problèmes sont donc abordés doucement par Diane qui, sans imposer son point de vue, tente de faire prendre conscience à sa stagiaire de la situation. Problèmes de planification, fautes de français et tenue vestimentaire : « Diplomatiquement, j'essayais de lui dire : tu n'es plus une adolescente, tu es une adulte. Si tu attachais tes cheveux... Tes petites jupes, tes petits souliers, ça fait vraiment petite fille ». Sur ce dernier sujet, la stagiaire reste muette. Diane attribue cette attitude à un problème de personnalité, d'une adulte qui ne veut pas s'assumer.

Les quelques observations suivantes convainquent Diane qu'il y va de son devoir envers ses élèves (qui sont en danger devant le peu d'apprentissages réalisés) et envers cette jeune fille même de mettre fin au stage : « Mon idée était faite. C'était échec, sûr, sûr, sûr ». Mais un malaise s'installe, une angoisse devant l'annonce de cette décision à la stagiaire : « Quelques jours avant, j'avoue que j'ai mal dormi. Je me disais : mon Dieu! Comment vais-je faire pour lui dire ça? ». Les conseils de ses collègues viennent la rassérer. Ils l'appuient unanimement dans sa décision.

Un vendredi, à la fin d'une journée de cours, la rencontre est initiée par Diane. Elle durera plus de deux heures. Les divers sujets sont abordés franchement, avec le plus de délicatesse possible. Il est finalement question d'orientation professionnelle, même si on touche là un point très sensible, surtout pour une stagiaire de quatrième année. Mais il faut le dire, par devoir professionnel : « La personne qui pouvait le plus l'aider, c'est moi, quand je lui ai dit qu'elle n'était pas faite pour l'enseignement ». Le stage se termine ainsi. Deux semaines ont été complétées sur les dix qui étaient prévues.

Tableau VII
Le parcours d'accompagnement et d'évaluation de DIANE

<u>MOMENTS CRITIQUES</u>	<u>PROBLÈMES</u>	<u>MOYENS SPÉCIFIQUES AU STAGE</u>	<u>RESSOURCES EXTÉRIEURES AU STAGE</u>
Rencontre préalable Été, plusieurs mois avant le stage	<ul style="list-style-type: none"> • Physique • Attitude professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Discussion sur les attentes réciproques • Chance donnée 	Collègues : évaluation négative
Rencontre préalable	<ul style="list-style-type: none"> • Projet de stage bâclé • Contenus (orthographe) 	<ul style="list-style-type: none"> • Planification commune • Documentation remise • Discussion sur les contenus à couvrir 	Expériences préalables : projet de stage de qualité
Observation par le stagiaire	<ul style="list-style-type: none"> • Peu d'initiative • Personnalité • Physique 		
Prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> • Planification peu détaillées • Planification peu avancée (2 cours seul.) • Créativité • Présentation (professionnalisme) • Méthode de travail Gestion : ok = normal	<ul style="list-style-type: none"> • Observation • Aucun commentaire • Chance donnée 	Expériences préalables de stagiaires professionnels (présentations de qualité)
Contact du superviseur			<ul style="list-style-type: none"> • Partage des problèmes vécus • Demande de visite
Visite du superviseur	Non manifestés		<ul style="list-style-type: none"> • Observation en classe • Discussion avec l'enseignant associé • Décision d'échec éventuel transmise au superviseur
Prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> • Contenus, orthographe 	<ul style="list-style-type: none"> • Partage des problèmes vécus • Feedback positif • Contenus • Physique (conseils vestimentaires) 	
Réaction de la stagiaire	<ul style="list-style-type: none"> • Attitude professionnelle • Stages antérieurs 		
Prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> • Aucune amélioration • Contenus (élèves en danger) 	<ul style="list-style-type: none"> • Observation • Réflexion sur fin du stage : échec envisagé • Malaise 	Conseils et appui des collègues
Rencontre enseignant associé/stagiaire		Feedback : <ul style="list-style-type: none"> • Physique • Personnalité Orientation professionnelle 	
Fin du stage		Communiqué par enseignant associé seul	

2 semaines de stage/ 10 semaines (quatrième année)

4.1.5 Le parcours d'Émilie

C'est un appel placé en catastrophe par le responsable des stages de l'école qui convainc Émilie d'accepter son stagiaire. Petit détail qu'on omet de lui confier, et qu'elle ne découvrira que plus tard : il s'agit d'une reprise de stage échoué. La rencontre préalable se passe plutôt bien, malgré le fait qu'Émilie considère comme peu professionnel le fait que le stagiaire attribue l'échec du stage précédent au peu d'intérêt que lui témoignait son enseignant associé. Elle prend note du commentaire, mais n'a pas l'intention de changer son mode d'accompagnement habituel : « Il est en troisième année et je n'ai pas l'intention de le mater ». Les premières heures de la rencontre se passent à discuter des contenus, des approches à privilégier avec ses groupes particuliers, multi-âges et multiniveaux, qui seront confiés au stagiaire : trucs, routines et autres sont abordés afin de faciliter l'intégration du stagiaire et éviter que les élèves ne se sentent trop bousculés par le nouvel arrivé : « Tu ne réinventes pas le monde quand tu es stagiaire. Si les enfants sont bien structurés, ils savent où ils s'en vont. Garde cette structure-là ». Autre détail qui titille Émilie : le stagiaire ne prend aucune note pendant ce premier entretien (qui s'étend sur plus de deux heures) contrairement à ses stagiaires précédents, avides de toute information issue de l'expérience de l'enseignante associée qui puisse les aider à mettre rapidement en place un mode de fonctionnement efficace.

Dès la première prise en charge, un malaise important s'installe en classe. Le stagiaire est incapable de s'adresser convenablement à un groupe d'enfants. Problème de personnalité évident qui l'amène à se tenir constamment sur ses gardes, tendu et loin de la réalité de la classe. Il n'avait jamais eu d'expériences auprès des jeunes (comme dans des camps de vacances ou de l'aide au devoir, par exemple) et il est évident, selon Émilie, que cette absence de contact préalable lui crée problème à ce moment-ci. De plus, alors qu'il est arrivé, la tête pleine d'idées et de projets, la première planification présentée est inepte et non adaptée à la situation. Il ne tient aucun compte des conseils et des pistes fournis par Émilie lors de la première rencontre : « C'est là que je me suis rendu compte

qu'il prenait du réchauffé, une planification qui lui avait servi dans un autre stage et que je n'ai pas eu le temps d'approuver ». À la rencontre de feedback qui suit, Émilie revient systématiquement sur les éléments abordés lors du premier contact de planification : celle-ci doit être adaptée aux élèves qui présentent, majoritairement, des problèmes d'apprentissages importants et de retard scolaire. Elle lui trace même un portrait détaillé de la classe avec les forces et les faiblesses de chaque élève.

Il est alors convenu que les planifications qui suivent seront élaborées en commun. Rien n'y fait. « Rendu dans la classe, il n'en fait qu'à sa tête, comme un adolescent. Un manque évident de maturité ». Le stagiaire conçoit des activités trop compliquées, se perd dans ses explications, cible les mauvais élèves lors des questionnements. Les enfants sont complètement perdus et en profitent pour provoquer le stagiaire en lui posant des questions indiscrètes sur sa vie personnelle. La visite du superviseur vient apporter un peu de répit à Émilie qui se sent bien seule dans cette aventure. Il apporte aussi une certaine confirmation du constat concernant les planifications et l'attitude en classe. La rencontre en triade met les choses au clair : s'il n'y a pas amélioration importante, l'échec est envisagé. Émilie apprécie l'appui du superviseur et accepte de laisser une dernière chance au stagiaire. Elle propose même de prendre avec elle certains élèves, dans un autre local, afin de lui laisser le champ libre, avec les autres, pour organiser une activité pertinente.

La suite des événements montre que le stagiaire n'a rien compris. Les planifications et la gestion continuent d'être problématiques. Le stagiaire manifeste peu d'intérêt envers les jeunes et même envers la profession. Il consacre le plus clair de son temps à des activités extérieures qui, visiblement, ne lui laissent pas beaucoup de latitude pour préparer ses cours. « Il était en danger d'échec et, au lieu de mettre toute son énergie sur son stage, il fait du théâtre et y passe tout son temps libre ». À ce moment précis, Émilie envisage clairement de mettre fin au stage, malgré le stress que cette pensée lui procure : « Je savais, avant ma semaine de relâche, qu'il pourrait être en échec. Disons

que ça m'a un peu gâché ma semaine ». L'immaturation du stagiaire se présente dans son expression la plus claire lorsque le superviseur, dont la visite a été annoncée plusieurs jours auparavant, assiste à une leçon bâclée, sans structure, non adaptée aux élèves. D'un commun accord, le superviseur et Émilie décident d'arrêter le stage. « C'était clair et il m'a soutenue là-dessus : ce gars-là n'était pas à sa place. C'était peine perdue ».

Tableau VIII
Le parcours d'accompagnement et d'évaluation d'ÉMILIE

<u>MOMENTS CRITIQUES</u>	<u>PROBLÈMES</u>	<u>MOYENS SPÉCIFIQUES AU STAGE</u>	<u>RESSOURCES EXTÉRIEURES AU STAGE</u>
Demande de placement	<ul style="list-style-type: none"> Appel en catastrophe, à la dernière minute Reprise d'un échec : non dit à l'enseignant associé 		
Rencontre préalable	<ul style="list-style-type: none"> Situation du stagiaire dévoilée (reprise) Attitude professionnelle : blâme son échec sur enseignant associé, aucune note prise 	<ul style="list-style-type: none"> Présentation des groupes et caractéristiques Attentes réciproques Suggestions : routines, approches, contenus Planification commune 	Expériences préalables positives
Prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> Personnalité Planification Matériel non adapté Attitude professionnelle : réutilisation de matériel Aucune expérience pratique avec des enfants 	<ul style="list-style-type: none"> Observation Feedback : Planification Retour sur rencontres précédentes 	Expériences préalables (expériences avec enfants)
Prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> Personnalité Planification Gestion pratique Relation pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> Observation Feedback : Planification Gestion pratique Relation pédagogique Travail en tandem 	Instrument : guide
Visite du superviseur	<ul style="list-style-type: none"> Planification Gestion 	<ul style="list-style-type: none"> Chance au coureur 	<ul style="list-style-type: none"> Rencontre en triade Prochaine visite planifiée Échec envisagé
Prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> Planification Gestion Attitude professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> Observation Échec discuté: malaise 	
Visite du superviseur	<ul style="list-style-type: none"> Planification immaturation Orientation professionnelle 		Discussion sur échec
Fin du stage			Communiqué par enseignant associé et superviseur

2 semaines de stage/5 semaines (troisième année)

4.1.6 Le parcours de Françoise

À la première rencontre avec son stagiaire, Françoise est prévenue : il s'agit de donner une deuxième chance à un individu qui a échoué son stage précédent. La situation ne la dérange pas trop, son expérience en accompagnement constituant une bonne base de référence pour gérer ce cas plus difficile. Le premier entretien laisse une impression ambiguë. Le stagiaire apparaît très déterminé, volontaire et désireux de bien faire, ses planifications impeccables en faisant foi. Cependant, Françoise se rend rapidement compte que le tout n'est constitué que de matériel déjà utilisé et non adapté aux contenus spécifiques qu'il doit couvrir.

Cette mésadaptation apparaîtra d'ailleurs dès la prise en charge. Les activités pédagogiques ne passent pas et le stagiaire demeure sans réponse face aux réactions négatives des élèves. Le problème se transporte ainsi au niveau de la gestion disciplinaire dans laquelle le stagiaire est rapidement dépassé puisqu'il ne peut que se réfugier dans ses préparations de cours inadéquates : « Il est incapable de créer un lien avec les élèves, d'aller les chercher : c'était comme s'il mettait un mur en avant de lui ». Il revient de ses leçons complètement vidé, épuisé, suant à grosses gouttes. Dans son feedback, Françoise insiste d'abord sur la relation pédagogique à établir, prioritaire, avant de tenter de faire passer un contenu : « Je lui disais : n'essaie pas d'affronter le jeune; va le chercher d'abord et la matière va suivre ». Elle aborde ensuite les contenus qui ne sont pas adaptés et non suffisamment maîtrisés par le stagiaire : il doit fouiller, aller chercher davantage pour étoffer ses leçons et tenter d'améliorer sa compétence et son aisance au niveau de la langue d'enseignement. Le stagiaire réagit positivement aux commentaires de Françoise. Mais dans la pratique, peu de changements sont notés : gestion, relation pédagogique et planifications irréalistes restent les problèmes de fond : « Il aurait voulu que les élèves se taisent tout le temps, restent assis tranquilles et fassent le travail. C'est pas réaliste ». Françoise se rend compte que ses méthodes d'accompagnement habituelles ne conviennent pas à la situation.

Elle consulte le guide de stage sans y trouver de réponses à ses questions. Elle cherche des pistes dans la formation reçue à l'accompagnement de stagiaires. Puis, suivant l'avis de collègues expérimentés, elle entreprend de réaliser des observations plus discrètes, en se plaçant dans le couloir plutôt que du fond de la classe. Mais la gestion disciplinaire le dépasse complètement; ça devient même hors de contrôle : « Aussitôt qu'il se produit quelque chose, il m'envoie chercher par un élève ». Ce qui consterne le plus Françoise, c'est lorsqu'elle l'interroge sur les motivations qui supportent son choix de devenir enseignant : il aime les heures de travail et les vacances d'été! « Et moi qui croyais que, pour être enseignant, on devait avoir la vocation. Ça m'a donné un coup ». Le superviseur assiste à une leçon qui ne lève pas et qui laisse voir une difficulté majeure au niveau de la gestion de classe. La discussion en triade qui suit ne laisse pas beaucoup d'illusions sur l'issue du stage, s'il n'y a pas de changements majeurs apportés : l'échec possible est mentionné par les deux évaluateurs : « Dire que ça ne m'angoisse pas, ça n'est pas vrai, parce que j'en ai perdu des nuits de sommeil ». Les conseils sont donnés : le stage peut se poursuivre. Mais, c'est un peu le début de la fin : « Il semblait calme, mais il semblait avoir compris que, bon, ça ne valait plus la peine et qu'il allait couler de toute façon ». Pendant la fin de semaine, Françoise reçoit un appel du stagiaire : il a décidé de mettre fin à son stage.

Tableau IX
Le parcours d'accompagnement et d'évaluation de FRANÇOISE

<u>MOMENTS CRITIQUES</u>	<u>PROBLÈMES</u>	<u>MOYENS SPÉCIFIQUES AU STAGE</u>	<u>RESSOURCES EXTÉRIEURES AU STAGE</u>
Demande de placement	Prévenue de la reprise de stage		• Expériences préalables
Rencontre préalable	• Attitude professionnelle : planifications écrites impeccables, mais réutilisation de matériel	Suggestions d'activités	
Prise en charge	• Gestion disc. • Relation pédagogique • Contenus • Physique : stress, sueur, etc.	• Observation Feedback : • Gestion • Relation pédagogique • Suggestions pratiques	
Réaction du stagiaire	• Conscient : admet les problèmes • Ne fait rien de plus		
Contact du superviseur	• Gestion • Planification		
Prise en charge	• Gestion : attentes irréalistes • Relation pédagogique • Planification irréaliste • Orientation professionnelle • Attitude professionnelle (conditions de travail)	• Observations discrètes • Enseignante associée. plus présente (corridor) • Présence en classe	• Aide et conseils de collègues • Instrument : guide • Instrument : formation
Visite du superviseur	• Gestion	• Chance au coureur • Échec envisagé: malaise	• Partage, conseils • Expériences préalables d'échec
Fin du stage	Décision du stagiaire		

2 semaines de stage/10 semaines (stage de quatrième année)

4.1.7 Le parcours de Gilles

La responsable des stages de la Commission scolaire a insisté, lors du placement : c'est un étudiant de grande qualité qu'elle veut lui confier. Gilles s'empresse donc d'accepter ce nouveau défi, fort de son expérience d'enseignement et d'accompagnement de stagiaires. La rencontre de planification commune qui précède le stage ne laisse entrevoir aucun problème et tout se déroule sans anicroches. La bonne volonté est manifeste des deux côtés : « On a regardé la matière qu'il aurait à donner, l'ordre des laboratoires et tout ça, puis on s'est mis d'accord sur les étapes de son entrée en classe ». La

première leçon donnée par le stagiaire aux différents groupes laisse toutefois entrevoir quelques lacunes. D'abord, la planification est très incomplète et tient en quelques lignes : aucune activité anticipée, aucun questionnement ni synthèse. Rien de pratique destiné aux élèves. Ceux-ci sont d'ailleurs déroutés par cette approche qui contribue à provoquer quelques écarts de conduite.

Après cette période de cours, Gilles rencontre le stagiaire et fait un retour qu'il veut le plus constructif possible : « C'était surtout sur la planification et j'ai exclu tout ce qui concernait les problèmes de gestion disciplinaire, parce que ça c'est un peu normal au début ». Le stagiaire réagit bien aux commentaires et aux suggestions pratiques de son enseignant associé, mais il souligne, au grand étonnement de Gilles, qu'il est complètement épuisé après cette première leçon. Il est alors entendu que, pour la prochaine prise en charge, la planification devra être complète et détaillée, incluant toutes les activités envisagées, mise en situation, etc. Le jour dit, le stagiaire se présente avec une préparation de cours partielle et qui ne correspond pas du tout à ce qui avait été convenu. Le stagiaire donne tout de même ses leçons, mais dans une atmosphère de classe peu propice à l'apprentissage : les élèves sont laissés à eux-mêmes, sans directives précises, sans même savoir le but de l'activité qu'on leur demande de faire : « Il dit aux élèves : " faites ça, ça et ça ". C'est tout. Mais les élèves ne savent pas où ils s'en vont et ce qu'ils cherchent ». Gilles tente donc, à nouveau, de faire un retour sur cette façon de procéder et élabore une critique systématique de la planification lacunaire. C'est à ce moment que lui reviennent des idées prises dans sa formation à l'accompagnement de stagiaires et qui donnaient des pistes pour la planification de leçons axée sur l'apprentissage des élèves et la relation pédagogique. Il exige alors cette structure « comme ils l'ont appris à l'université dans les mini-leçons qu'ils donnent devant d'autres étudiants ». Gilles se met aussi à prendre des notes de façon systématique, en référence au guide d'évaluation remis par l'université. Des collègues viennent aussi à la rescousse et font part de quelques remarques qui confortent Gilles dans son appréciation de la situation : « J'ai même demandé l'avis du technicien de laboratoire qui est bien placé pour voir ce qui se passe et il m'a dit que ça n'allait pas du tout ».

Le stagiaire semble vouloir attribuer la cause de l'insuccès de ses prestations à des problèmes d'ordre personnel, hors du domaine de l'école. Gilles croit bon de prévenir, à ce moment-ci, la superviseure, pour demander une visite d'évaluation le plus tôt possible. Dès son arrivée, il lui fait part de ses observations et des principaux problèmes qu'il a détectés. Après une observation du stagiaire en classe, la superviseure ne semble cependant pas abonder totalement dans le même sens que Gilles; elle tente plutôt de trouver des raisons pour justifier les problèmes du stagiaire : « À ce moment-là, je sens comme une trahison épouvantable de la part de la personne même qui m'a encouragé à recevoir un stagiaire », d'affirmer Gilles. Le stage doit donc se poursuivre sans grande conviction de réussite ni d'un côté, ni de l'autre. Les présences du stagiaire en classe, au cours des jours suivants, laissent entrevoir peu de changements possibles : il y a même détérioration du climat de classe. La bonne volonté et l'orientation professionnelle du stagiaire sont alors mises en cause par Gilles : « Le problème principal, c'est qu'il ne veut tout simplement pas s'améliorer. Il n'est pas prêt; il n'est pas fait pour l'enseignement au secondaire. Il doit s'en rendre compte ». Le stagiaire est alors avisé que son stage est terminé.

Tableau X
Le parcours d'accompagnement et d'évaluation de GILLES

<u>MOMENTS CRITIQUES</u>	<u>PROBLÈMES</u>	<u>MOYENS SPÉCIFIQUES AU STAGE</u>	<u>RESSOURCES EXTÉRIEURES AU STAGE</u>
Demande de placement			Superviseur insiste sur la qualité du stagiaire
Rencontre préalable		Planification commune, suggestions d'activités, d'approches, de labo	
Première prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> • Planification : une seule leçon • Gestion • Relation pédagogique • Physique 	<ul style="list-style-type: none"> • Observation Feedback : • Suggestions pratiques • Relation pédagogique • Physique 	Expériences préalables : autres stagiaires, succès
Prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> • Planification • Gestion • Relation pédagogique • Orientation professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Observation Feedback : • Suggestions pratiques • Relation pédagogique 	Aide du personnel technique Suggestions de collègues Formation Instrument : guide d'évaluation
Réaction du stagiaire	<ul style="list-style-type: none"> • Personnalité 		
Contact du superviseur	<ul style="list-style-type: none"> • Planification • Gestion • Relation pédagogique 		Problèmes énoncés Demande de visite rapidement
Visite du superviseur	<ul style="list-style-type: none"> • Quelques éléments détectés 		Discussion : mécontente sur diagnostic des problèmes
Prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> • Aucune amélioration • Détérioration : gestion et relation pédagogique • Orientation professionnelle 	Échec envisagé	Aide du personnel technique Suggestions de collègues
Fin du stage		Discussion avec le stagiaire	

4 semaines de stage/10 semaines (Stage de quatrième année)

4.1.8 La synthèse des parcours : quelques constats

Cette première description nous permet déjà de dégager quelques constats sur lesquels nous reviendrons plus loin, lors de l'analyse plus poussée des résultats. Tout d'abord, un scénario semble se profiler chez les enseignants associés : il est fait mention de problème ou de difficulté très rapidement :

- lors du premier contact (Antoine, Claude et Diane);
- au moment de la première prise en charge (Brigitte, Françoise et Gilles).

Aussi, les premières prises en charge par les stagiaires sont toutes problématiques. Seul Antoine ne le mentionne pas : en fait, il n'a pas assisté à cette première prestation de sa stagiaire qui préférerait rester seule en classe.

Autre élément à souligner, les problèmes révélés au départ demeurent jusqu'à la fin du stage, même dans le cas de Brigitte qui attribue finalement la mention « succès » à sa stagiaire. Celle-ci est d'ailleurs la seule à réussir son stage, non sans avoir éprouvé son lot de difficultés importantes. Des six stagiaires en échec, une seule termine un stage complet, à la date prévue (la stagiaire d'Antoine); les cinq autres stagiaires (de Claude, Diane, Émilie, Françoise et de Gilles) verront leur stage se terminer avant la fin, dont un qui y mettra fin de son propre chef (le stagiaire de Françoise).

Une chose est claire : la communication avec le superviseur va de soi lorsqu'une difficulté se présente, soit en logeant un appel ou en discutant des problèmes lors de sa visite. L'entente est cordiale, sauf dans le cas de Gilles, qui ne reçoit pas l'appui attendu de la part de la superviseure.

Il se dégage de l'ensemble un certain processus d'accompagnement et d'évaluation qui peut être qualifié de *classique*, s'apparentant au processus d'encadrement décrit par Boutin et Camaraire (2001) et inspiré des modèles de supervision pédagogique cliniques exposés notamment par Acheson et Gall (1993) et recensés au chapitre 2. Ce processus est ici constitué :

- de rencontres de planification commune dans lesquelles chacun manifeste ses attentes : conseils discrets, demande d'observation de l'enseignant associé, remise de notes personnelles, transmission de trucs, etc.;
- d'observations en classe suivies de feedbacks, parfois directs, parfois indirects lorsqu'il s'agit d'éléments à caractères plus personnel (traits physiques ou de personnalité);
- de références aux expériences préalables personnelles d'accompagnement lors de stages précédents. Les cas de succès ou d'échec passés peuvent aussi servir de points de comparaison;

- de références aux collègues comme conseillers. Certains ont une expérience d'accompagnement de stagiaires, d'autres, non. L'enseignant associé se sert de son expérience d'enseignement et de sa capacité d'observation du stagiaire. Un enseignant (Gilles) fait allusion explicitement à d'autres personnels (directeur et technicien de laboratoire);
- de discussions et de partages d'expertise avec le superviseur, considéré comme un appui et un conseiller, mais surtout dans la phase d'évaluation finale. Diane et Gilles se contentent de tenir le superviseur informé des développements, à défaut d'obtenir son accord.

Enfin, la décision d'échec est entièrement assumée par l'enseignant associé. Dans le cas d'Antoine, de Claude et d'Émilie, la décision se prend de concert avec le superviseur. Diane et Gilles en prennent l'initiative sans l'avis explicite du superviseur. Antoine, Claude, Diane, Émilie et Gilles livrent eux-mêmes le verdict à leur stagiaire, sans solliciter la présence du superviseur.

Le tableau de la page suivante (tableau XI) présente une synthèse des différentes étapes d'accompagnement et d'évaluation pour l'ensemble des enseignants associés. Il permet de jeter un regard comparatif sur l'évolution de chacun des parcours d'accompagnement et d'évaluation, dans leurs différentes étapes chronologiques. Pour chacun d'eux, le « x » signifie que l'étape est mentionnée alors que le « p » identifie l'apparition d'un problème à ce moment du stage. Ainsi, par exemple, on peut voir que, dès le premier contact téléphonique, Claude fait mention d'un problème. Dans le cas d'Antoine, de Diane et d'Émilie, c'est lors de la rencontre préalable au stage qu'un premier malaise apparaît, laissant entrevoir des problèmes. Pour les autres, la prise en charge de la classe par le stagiaire marquera le départ d'une situation identifiée comme difficile. Le *feedback* tel qu'il est mentionné dans le tableau est, en fait, une séance de rétroaction qui suit chaque prise en charge de la classe observée par l'enseignant associé. Celui-ci fait part au stagiaire, à cette occasion, de ses commentaires, en relevant les points à améliorer ainsi que des pistes à

emprunter pour y arriver. Des problèmes peuvent alors réapparaître avec persistance, au fil des rencontres.

Tableau XI
Tableau général des étapes critiques des parcours

	ANTOINE	BRIGITTE	CLAUDE	DIANE	ÉMILIE	FRANÇOISE	GILLES
Demande de placement		x			x	x	X
Contact : téléphone	x		xp				
Rencontre préalable à l'école	xp	x	xp	xp	xp	x	X
Annonce aux élèves par enseignant associé			xp				
Auto-présentation du stagiaire en classe			xp				
Stagiaire observe l'enseignant associé en classe	xp			xp			x
Première prise en charge observée	xp	xp	xp	xp	xp	xp	xp
Feedback		x	x		x	x	x
Prise en charge	xp	xp	xp		xp		xp
Feedback	x	x	x		x		x
Réaction du stagiaire	xp	xp	x			xp	xp
Communication avec le superviseur		x		x		x	x
Prise en charge			xp			xp	
Feedback			x			x	
Présence à l'école	xp						
Visite du superviseur en classe	xp	x	xp	x	xp	xp	xp
Feedback		x	x		x	x	
Réaction du stagiaire	x			xp			
Prise en charge	xp	xp	xp	xp	xp		xp
Reprise en charge par enseignant associé			x				
Prise en charge			xp	xp			
2 ^e visite du superviseur	xp				xp		
Fin du stage : ÉCHEC	xp		xp	xp	xp	xp	xp
Fin du stage : SUCCÈS		x					
Stage complété	xp	x					

4.2 LES PROBLÈMES RENCONTRÉS

Pour répondre à notre deuxième objectif, nous décrivons maintenant les problèmes rencontrés en cours d'accompagnement et d'évaluation, tels qu'ils sont définis par les enseignants eux-mêmes. Pour ce faire, nous utilisons une catégorisation familière aux enseignants associés puisqu'elle est tirée des guides de stage de troisième et quatrième années²¹. Ce classement est d'abord organisé autour d'objectifs liés aux deux fonctions de l'enseignement, telles que décrites par Gauthier *et al.* (1997) : la gestion de la matière et la gestion de classe²². Nous retiendrons ici deux composantes pour chacune de ces deux fonctions, soit la planification et l'intervention en classe, l'évaluation des élèves (qui en fait aussi partie) n'ayant pas fait l'objet de commentaires explicites chez les enseignants associés. Pour avoir une image plus complète du stage, le guide et la grille d'évaluation demandent aussi aux enseignants associés de porter une attention particulière aux manifestations de professionnalisme chez le stagiaire, dans ses attitudes et ses comportements. Cet élément inclut aussi la maîtrise du français²³.

4.2.1 Une planification non satisfaisante

Planifier les contenus, c'est, pour l'enseignant, « [...] anticiper sur la manière d'organiser le travail du groupe, d'attirer son attention sur la matière à voir et sur les activités qui se déroulent en classe » (Gauthier et Martineau,

²¹ Voir des extraits du guide de stage de troisième et quatrième années, au secondaire, à l'annexe 7.

²² Le guide et la grille d'évaluation des stages en enseignement secondaire de l'Université de Montréal sont inspirés directement de cette classification qui s'appuie sur une étude de 42 synthèses de recherche décrivant les pratiques dites *efficaces* d'enseignants, en classe. On peut en trouver un condensé dans le numéro 107, avril-mai, de la revue *Vie Pédagogique* (Gauthier et Martineau, 1998).

²³ Il est intéressant de noter que ces catégories trouvent un écho dans le nouveau référentiel de compétences professionnelles proposé par le MEQ (2001) pour la révision des programmes de formation initiale de l'enseignement, autant dans les domaines généraux (fondements, acte d'enseigner et identité professionnelle) que dans les compétences spécifiques.

1998). Toujours selon cette étude, une bonne planification doit, à la fois, être minutieuse, sans être rigide, préciser les contenus, prévoir les réactions des élèves, varier les stratégies, tenir compte du contexte et des besoins des élèves. Cette préparation de leçon est mentionnée comme étant problématique chez les stagiaires de tous les enseignants associés interrogés, mais en référence à ce qui peut correspondre à des critères forts différents. Les conceptions qu'on y retrouve sont diverses et parfois contradictoires. La planification est mentionnée comme problème premier par Brigitte et Gilles et comme problème important par Diane, Françoise et Émilie. Claude et Antoine y feront allusion en la rattachant davantage aux contenus à couvrir. Trois thèmes retiennent l'attention : la forme de la planification, son contenu spécifique ainsi que la planification de la gestion de classe.

4.2.1.1 La forme

Diane insiste sur la présentation matérielle et la facture de la planification remise qui reflète le souci d'un certain ordre chez le stagiaire, d'un certain *professionnalisme*.

Remarquez, ce n'était pas nécessaire que ce soit à l'ordi., mais je m'attendais à une belle écriture, surlignée, avec les titres... Mais je voyais que, pour elle, ce n'était absolument pas important et que, si elle avait pu, elle ne m'aurait rien présenté du tout.
(Diane)

Antoine ne considère la planification que comme un outil complémentaire; pour lui, elle est utile en autant qu'elle peut s'adapter aux besoins et aux circonstances. C'est un peu à cette forme de planification autorisant la flexibilité et l'adaptation en cours d'activité en classe, à laquelle font allusion Holborn, Wideen et Andrews (1992-1993) lorsqu'ils décrivent le mythe (très répandu chez les stagiaires) de l'enseignant expérimenté qui ne semble jamais planifier ses leçons. L'apparente improvisation vient du fait, selon les recherches de ces auteurs, que l'enseignant expérimenté n'écrit pas tous les éléments de sa planification rigoureuse et fouillée, mais qu'il organise davantage son temps en

fonction de l'expérience qu'il a acquise, laissant une grande place aux réflexions divergentes dans ses classes.

Tu ne pourras jamais tout mettre dans une planification. Il faut improviser : on est habitué d'improviser dans ce métier-là. (Antoine)

Pour d'autres, une planification doit être complète, détaillée et révéler les étapes importantes du cours à donner. Elle doit même parfois comporter des activités de remplacement et prévoir les obstacles possibles. Apparaît donc un problème lorsque le stagiaire ne répond pas à cette attente ou si celui-ci ne partage pas la définition de son enseignant associé.

4.2.1.2 La planification du contenu

Les attentes face aux contenus planifiés par les stagiaires varient aussi beaucoup d'un enseignant à l'autre. Antoine et Claude laissent beaucoup de latitude et misent sur l'apport des stagiaires dans le renouvellement des contenus, allant même jusqu'à leur confier l'intégration de la réforme dans leurs classes. Émilie reste plus prudente en prescrivant un cadre plus rigide à sa stagiaire.

Je leur dis : « Monte un projet, fais quelque chose de différent. Fais au moins une activité *flyée* pendant ton stage ». (Antoine)

Voici les volumes et le matériel et ce que je fais avec ça. Toi, tu prends ça et tu arrives avec quelque chose de nouveau. (Claude)

Il y a des choses qui doivent être faites dans l'ordre. Tu peux monter quelque chose de différent, mais en gardant une certaine routine à laquelle les élèves sont habitués. Sinon ils vont être désorganisés. (Émilie)

4.2.1.3 La planification de la gestion de la classe

Selon Gauthier et Martineau (1998, p. 29), « La gestion de classe consiste à établir un ensemble de règles et de modes d'action pour créer et maintenir un environnement ordonné et favorable à l'enseignement ainsi qu'à l'apprentissage ». Elle doit donc, dans un premier temps, être planifiée pour ensuite être mise en place lors de la phase d'intervention en classe.

Pour Gilles, Françoise et Émilie, la planification de la gestion de la classe revient comme élément central dans le problème de gestion du stagiaire. Mais c'est surtout l'insouciance manifestée, dans une planification minimale ou bâclée, qui aggrave le problème.

Avoir un laboratoire sur le papier et le faire toi-même, c'est une chose; le faire faire par trente-deux élèves, c'en est une autre. (Gilles)

Il faut que tu aies plus qu'une chose de préparée. Parce que la première période, ça peut passer très bien, puis la deuxième, ça ne va pas. Mais si tu n'as rien d'autre, qu'est-ce que tu fais ? (Françoise)

Il disait : « Je vais aller à l'ordinateur ». Il n'avait pas vérifié les sites. Qu'est-ce qu'on pouvait prendre comme site ? C'était quelque chose de très théorique, de dire : « Il faut faire ça, faire ça ». Mais, il n'avait pas vérifié dans le concret ce qu'on avait comme références ici ou si les enfants étaient assez avancés en français. Il n'avait pas sorti les lectures, il n'avait pas vérifié s'il y avait des livres à la bibliothèque. Rien. (Émilie)

4.2.1.4 La synthèse des propos sur la planification jugée problématique

Plusieurs niveaux d'intérêt et d'attentes se côtoient lorsqu'il est question de planification. Certains y voient l'expression d'une rigueur intellectuelle, premier pas vers la pratique réussie : un cours préparé de manière soignée est une police d'assurance pour l'enseignant et peut l'aider à parer à toute éventualité dans l'action. C'est le cas, par exemple, d'activités qui nécessitent du matériel complémentaire comme des ordinateurs, des volumes de références, un lecteur vidéo, etc. La préoccupation est aussi présente pour les laboratoires, en classes de sciences, qui doivent être préparés et organisés au quart de tour : une catastrophe guette toujours lorsqu'un groupe de 30 jeunes élèves doit suivre des étapes prédéfinies afin d'arriver à l'expérimentation attendue, tout en devant manipuler, de surcroît, un matériel fragile. Pour d'autres, il est préférable de planifier de façon plus large pour laisser une part d'improvisation et de caractère spontané à l'intervention en classe, ce que Gauthier et Martineau (1998) appellent « le modèle fluide » s'adaptant davantage aux intérêts des élèves en contexte. Pour tous, la planification semble constituer, sans nul doute, la structure de base d'une activité réussie. Étonnamment, les enseignants associés interrogés par Gosselin (2001), et qui reçoivent des stagiaires de 2^e année, ne semblent accorder à la planification de leçons qu'un rôle, tout au plus,

complémentaire, insistant davantage sur la question de la gestion disciplinaire de la classe. On peut supposer que les lacunes sur ce dernier point apparaissent probablement de façon plus flagrante lors d'un premier stage de prise en charge comme celui de 2^e année.

4.2.2 Une intervention en classe sans relief

L'intervention ou « l'enseignement proprement dit » (selon l'expression de Gauthier et Martineau, 1998), c'est la situation d'enseignement mise en place par l'enseignant de même que le rôle qu'il se donne, par rapport à la situation d'apprentissage, à ce moment crucial. Cette intervention suppose, entre autres, d'organiser et de présenter clairement les contenus, d'accompagner les élèves pendant leur travail, de vérifier la compréhension des concepts, de poser des questions et d'attendre les réponses, d'encourager le travail qui répond aux attentes, etc. (Gauthier et Martineau, 1998). Pour les enseignants associés rencontrés, certains de ces thèmes apparaissent comme prioritaires. Ils concernent les contenus à enseigner, les stratégies d'enseignement et la relation pédagogique.

4.2.2.1 Les contenus à enseigner

Deux aspects retiennent l'attention : la maîtrise des contenus et leur appropriation par l'enseignant comme pédagogue. Il y a d'abord les savoirs que l'enseignant doit avoir assimilés : sa maîtrise des notions fondamentales liées à cette discipline est avancée comme étant prioritaire par plusieurs. Certains enseignants associés voient d'ailleurs en cet élément une lacune majeure chez leur stagiaire : c'est le cas des enseignants de français (en particulier Brigitte et Diane). Il est intéressant de noter que l'on retrouve la même préoccupation chez les enseignants associés du domaine des langues interrogés par Gosselin (2001) qui se distinguent, eux aussi, de leurs collègues de sciences humaines par une insistance sur l'importance prioritaire de la connaissance spécifique des contenus.

Je l'entendais répondre aux questions des élèves à brûle-pourpoint, comme ça, en improvisant et en disant des faussetés. Je trouvais ça épouvantable. (Brigitte)

Elle avait d'énormes lacunes au niveau du français, de la structure du texte et des paragraphes; des problèmes d'orthographe aussi. Je me disais : comment elle va faire pour enseigner aux élèves à structurer un texte ? (Diane)

Le problème, c'est au niveau de la grammaire. Des gros problèmes, pour un prof de français. (Claude)

Pour Antoine, toutefois, les contenus ne sont qu'un prétexte pour amener ses élèves ailleurs, les conscientiser, les éveiller au monde : ils ont un rôle plus large qui dépasse et transcende les contenus stricts des disciplines. Il rejoint ainsi l'esprit du référentiel de compétences (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 81) qui propose des « stratégies de médiation culturelle » entre l'élève et les objets d'apprentissage. Diane s'accorde avec lui, jusque dans une certaine limite, pour attacher un rôle social aux éléments notionnels.

C'est une prise de conscience comme individu, de les amener quelque part. L'enseignement, c'est aussi ça. Ce n'est pas toujours quelque chose d'académique. (Antoine)

Qu'un village ferme parce que la multinationale s'en va s'installer ailleurs, parce que ça coûte trop cher ici, ça, c'est important. Je vais développer beaucoup sur ça et là, on va faire une discussion autour de ça. Ils vont s'en souvenir après, qu'il y a du cuivre à Murdochville. (Antoine)

Je les éveille. Je passe mon temps toujours à les brasser, puis à leur lancer des affaires, à rire de leurs boucles d'oreilles en les comparant à l'homme de Néandertal. Tu sais, juste les provoquer comme ça pour qu'ils se remettent en question, pour observer ce qu'ils sont. (Antoine)

L'éducation à la citoyenneté est le premier prétexte en sciences humaines, au-dessus de ce qui est présenté comme la matière. (Antoine)

L'enseignant a un rôle aussi de responsabiliser les élèves, de les rendre autonomes, de leur donner le goût de continuer, de leur donner le goût de vivre. Leur apprendre le respect, leur apprendre à vivre en collectivité. Parce qu'une société, c'est un regroupement et, à moins de devenir ermite, veux, veux pas, ils sont appelés à vivre dans plusieurs sociétés. (Diane)

4.2.2.2 Les stratégies d'enseignement

Mettre en place des stratégies d'enseignement adaptées qui permettront un apprentissage efficace : voilà la priorité avancée par Gilles, Antoine et Claude. Pour eux, un bon enseignant doit, d'abord et avant tout, être conscient des jeunes qui sont devant lui et adapter la forme du cours, le débit, les activités,

en fonction des connaissances et des réactions des élèves. C'est par ces moyens de contact, de *séduction à la Schéhérazade* (Gauthier et Martineau, 1998) que doit nécessairement passer tout enseignant qui veut avoir l'effet escompté chez ceux qui apprennent.

Savoir quelque chose comme $F = MA$, c'est facile. Qu'est-ce que tu fais avec ça en classe maintenant ? $F = MA$, c'est plate! Donc il faut que tu fasses quelque chose de spécial, lancer un objet, je ne sais pas, moi... (Gilles)

Tu parles à des jeunes de 16 ans. Tu dois prendre des exemples concrets qui vont avec des jeunes de 16 ans. (Claude)

Il faut que tu crées la question. Souvent, on crée une question et là, les élèves réagissent : « Ah, oui! Mais, comment ça marche ? ». Pour le trouver, on va faire le laboratoire. (Gilles)

Pour Antoine, la pédagogie nouvelle prime. Tout enseignant (et à plus forte raison un stagiaire) doit être à l'affût des nouveautés dans le domaine pédagogique. Plus encore, il considère que les nouveaux enseignants devraient être à l'avant-garde de l'application de la Réforme au secondaire. Il est appuyé, en cela, par Claude qui, plus timidement, espère trouver en ses stagiaires un stimulant pédagogique et un modèle original. Claude manifeste d'ailleurs sa déception devant l'attitude conservatrice et la réserve de son stagiaire face aux approches novatrices. À l'inverse, Diane abhorre tout ce qui fait référence à la pédagogie nouvelle, y décelant une manifestation de paresse chez son utilisateur, une perte de temps, une renonciation aux connaissances, une « aberration », dira-t-elle même à un moment de l'entrevue. Elle est cependant la seule à interpellier les nouvelles approches de façon aussi critique.

Ce à quoi je m'attends le plus d'eux autres, c'est qu'ils expérimentent davantage ce que sera la réalité de demain, à savoir la réforme. (Antoine).

Je ne sais pas pour les autres, mais en français, ils arrivent avec peu de nouveau. Au niveau pédagogique, c'est très, très conservateur. (Claude)

Ils nous arrivent en pensant nous impressionner avec l'enseignement coopératif. C'est un mythe, un leurre. Nous, ça nous agresse. C'est bien de valeur, mais il y a des notions. Si personne ne me les avait enseignées, je ne les aurais jamais sues. (Diane)

4.2.2.3 La relation pédagogique

Les recherches consultées par Gauthier *et al.* (1997, p. 26) permettent d'affirmer ce que plus d'un pédagogue soupçonnait déjà : « [...] les attitudes des enseignants influent sur l'ambiance de la classe de même que sur le rendement des élèves ». C'est la clé du succès en classe pour plusieurs. Se rapprocher des élèves, aller les chercher pour les amener vers l'apprentissage attendu : tisser des liens avec les élèves, les encourager, être attentif à leur comportement et à ce qui les intéresse, se rapprocher d'eux dans son enseignement, les aimer, voilà des qualités importantes pour un enseignant d'expérience, mais qui échappent souvent à la vigilance des stagiaires.

Je lui disais souvent : « Essaie d'aller chercher le jeune. Parce que si tu affrontes un élève, il va t'affronter deux fois plus ». (Françoise)

Mais au départ, si les enfants ne sentent pas que tu les aimes, tu ne seras pas capable. Ça ne passera pas. (Émilie)

4.2.2.4 La gestion des comportements

Contrairement à toute attente, la gestion des comportements n'est présentée comme problème premier par aucun des enseignants associés. Le contrôle disciplinaire déficient est bien mentionné comme lacune par Antoine, Claude, Émilie et Françoise. Cependant, il est le plus souvent rattaché à un problème autre qui en est la cause, en rapport avec l'allure physique ou la personnalité du stagiaire, par exemple.

Dans le cas d'Antoine et d'Émilie, l'attitude du stagiaire permettait d'anticiper le problème qui se manifesterait d'ailleurs très rapidement, en début de stage : même ses collègues avaient prévenu Antoine. L'absence d'affirmation de soi empêche le stagiaire d'Émilie de créer le contact positif nécessaire à une gestion efficace. Pour Françoise et Gilles, les problèmes de gestion disciplinaire sont partie intégrante d'un stage et demeurent un problème « normal » pour tout stagiaire ou enseignant débutant. Ils affirment n'y consacrer généralement que

peu d'attention, à moins que le problème ne prenne une ampleur déraisonnable et nuise aux activités d'apprentissage chez les élèves.

Déjà la première observation que j'ai faite, j'ai vu comme premier problème qui n'était pas encore nécessairement quelque chose de très grave, c'était un problème de gestion de classe. Sa voix, son attitude. Tout. (Antoine)

Dès le début. Il n'avait pas de réaction. C'est surtout là-dessus que j'ai accroché. Il n'avait pas de réaction appropriée ou de réponse appropriée face aux enfants. (Émilie)

Moi, je ne regarde jamais du premier coup la gestion. Je ne trouve pas ça réaliste. Il y a certaines choses que tu dois avoir, mais une gestion parfaite, non. (Françoise)

Claude constate que c'est avant tout un problème de communication orale qui entraîne son stagiaire vers des activités ne convenant pas aux élèves. Brigitte, de son côté, fera à peine mention du problème de gestion, attribuant le succès de sa stagiaire, à ce niveau, aux groupes de 5^e secondaire plus faciles à contrôler ainsi qu'à des traits de personnalité qui facilitent les contacts. Quant à Diane, la courte période de sa stagiaire, en classe, ne permettra même pas à celle-ci de mettre en place les bases d'une gestion de classe.

Pendant qu'il passe 15 minutes avec quelqu'un à son bureau, il en a 25 qui ne foutent rien. Il se promenait à gauche puis à droite, puis finalement, tout le monde pendant ce temps-là faisait n'importe quoi. Alors, il perdait le contrôle. Il n'y avait plus rien qui se passait. (Claude)

Est-ce son problème d'élocution qui le conduisait à ne s'adresser qu'à des individus et moins au groupe ? Moi j'ai interprété ça comme ça un petit peu. (Claude)

Je pense que les élèves l'ont bien appréciée parce qu'elle était jeune, jolie fille qui s'intéressait finalement à ce qui intéresse les jeunes. (Brigitte)

4.2.2.5 La synthèse des propos sur les difficultés lors des interventions en classe

La maîtrise des contenus à enseigner préoccupe l'ensemble des enseignants associés, mais à divers degrés. Alors que les enseignants de français sont ceux qui soulignent avec le plus d'insistance des lacunes importantes au niveau des connaissances de base, leurs collègues des autres disciplines considèrent qu'il manque plutôt aux stagiaires un arsenal de stratégies diversifiées capables d'amener les élèves au-delà du strict contenu notionnel. Selon eux, c'est davantage « la façon de voir la matière qui est

importante », comme le souligne Gilles. L'attitude velléitaire des stagiaires face aux approches pédagogiques dynamiques contribue, disent-ils, à créer une distance artificielle entre l'enseignant et la classe, empêchant souvent le contact nécessaire qui pourrait servir, comme le soulignent certains, « à aller chercher le jeune, à l'accrocher », actions considérées comme préalables à toute prétention pédagogique. Le mandat d'éveilleur culturel est aussi une tâche qui, au-delà des contenus, fait vibrer la fibre sociale chez Antoine, comme enseignant de sciences humaines. Quant à la gestion des comportements en classe, elle est toujours abordée comme la conséquence d'une faille tout autre, responsable d'une gestion déficiente : personnalité non affirmée, réserve excessive, pusillanimité, difficulté générale de communication ou problèmes généraux liés au professionnalisme.

4.2.3 Des comportements jugés non professionnels

Les éléments concernant les manifestations du professionnalisme ont toujours occupé une place centrale dans l'évaluation des stages. Dans l'esprit des concepteurs des guides des stages de 3^e et de 4^e années de l'Université de Montréal, les retours réflexifs, les attitudes, de même que les comportements professionnels, en général, ne sont toutefois pas vus comme des apprentissages qui peuvent être réalisés en stage; ils constituent plutôt la matière de base, l'argile dont la qualité supportera tout le reste de la structure. L'étudiant ne va pas en stage pour apprendre à être disponible et enthousiaste ou à respecter les personnes : des acquis personnels et professionnels seront donc évalués dans cette section de l'évaluation. Le ministère de l'Éducation du Québec rejoint cette approche lorsqu'il définit le professionnalisme en ces termes :

Le professionnalisme se réfère à un état ou à une attitude qu'une personne a développé au cours d'un processus de socialisation professionnelle et qui fait en sorte qu'elle adhère aux normes communes partagées par le groupe de professionnelles ou de professionnels (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 131).

Pour l'évaluateur, ces normes non écrites peuvent donner lieu à des interprétations subjectives et inclure des éléments très personnels. Tous les enseignants associés interrogés y font référence, chacun apportant ses nuances. C'est d'ailleurs, dans plusieurs cas, le premier problème mentionné et il ne pardonne pas, si on peut dire : les commentaires apparus en début de stage font souvent leur chemin jusqu'à la fin. Ils sont reliés, à la fois, à une première mauvaise impression provenant d'une image que renvoie le stagiaire à l'enseignant associé et qui ne correspond pas à celle qui est attendue et, d'autre part, à des attentes non comblées chez l'enseignant, peut-être parce que non explicitées. Les observations portent sur l'aspect physique et la personnalité du futur enseignant. Elles concernent ensuite l'attitude professionnelle.

4.2.3.1 L'aspect physique, la personnalité

Antoine, Claude et Diane abordent directement le problème physique ou relié à la personnalité de leur stagiaire qui se manifeste, selon eux, de façon très claire et sans ambiguïtés. Pour Antoine, un manque d'aptitude à communiquer efficacement entraîne des conséquences importantes, entre autres, au niveau de la relation avec les collègues. Il empêche la stagiaire, par exemple, de s'intégrer aux diverses activités de l'école. Mais il est aussi, selon ses observations, à l'origine de problèmes importants de gestion de classe. Sa définition fait clairement référence à une allure physique qui correspond peu à son image d'un enseignant.

Elle avait tout contre elle. Elle était petite physiquement et ça, ça ne l'aidait pas. (Antoine)

Elle était très, très renfermée et ne parlait à personne. Les gens lui disaient « bonjour » et elle ne répondait pas. (Antoine)

Quand physiquement, tu es toute recroquevillée et que tu as de la misère à t'exprimer, c'est difficile. Alors les élèves te montent dessus. (Antoine)

Le problème physique souligné par Claude se traduit par des difficultés de langue, d'articulation et de débit qui auront aussi des conséquences, bien sûr, au

niveau de la communication, en général, mais aussi sur sa gestion de classe. La première rencontre dévoile le handicap. Mais la chance est donnée au coureur.

Alors il est arrivé, je me suis dit : « C'est peut-être la nervosité, puis tout ça. C'est pas grave ». Tu peux avoir de grandes qualités, puis tu peux bégayer. Ce n'est pas ça qui m'a dérangé. (Claude)

Il se présente et « Ba ba ba be be, je je je je je, si si si ». Puis là, il était encore plus nerveux. Un élève lui a posé la question : « Bégayes-tu toujours comme ça ? ». (Claude)

Alors lui, son handicap le livrait quasiment à nu. (Claude)

Pour Diane, c'est davantage l'allure physique négligée de sa stagiaire qui démontre un problème à caractère professionnel. Un enseignant professionnel ne se présente pas ainsi dans son milieu de travail ou devant des élèves. Les impressions issues de la première rencontre ne la quitteront plus.

Quand je l'ai vue arriver, mais déjà, c'était une journée chaude, j'en conviens. Mais même s'il fait chaud, moi quand je viens travailler, ça ne me viendrait pas à l'idée de venir à l'école, au travail, comme si j'allais à la plage ou en pique-nique. (Diane)

Elle est arrivée ici avec ce qu'on appelle des « gougounes en plastique », une jupe africaine. Disons que ça peut paraître secondaire, des petits détails, mais disons que ça m'a influencée. (Diane)

Elle portait les cheveux longs, pas toujours frais lavés. Je ne sais pas, je ne trouvais pas que ça l'avantageait. (Diane)

Bon, je me suis dit : « L'habit ne fait pas le moine. Il ne faut pas se fier aux apparences ». (Diane)

Le problème pour Diane, c'est l'attitude, le comportement, l'apparence même d'un enseignant qui font partie intégrante de sa fonction dans l'image qu'il projette face aux jeunes pour qui il doit représenter un modèle.

Puis je lui disais : « Tu n'es plus une adolescente, tu es là en tant qu'adulte. Donc, faut te démarquer ». (Diane)

Des fois, elle avait l'air d'une vieille fille aussi. (Diane)

Les problèmes de personnalité du stagiaire d'Émilie se manifestent dès qu'il s'adresse aux élèves. Même si elle ne veut pas en tenir compte, Émilie s'aperçoit que le stagiaire ne s'assume pas et a de la difficulté à passer la rampe avec des jeunes du primaire. Ses réactions inappropriées accentuent le malaise et transforment des propos anodins d'enfants curieux en drame personnel.

C'est un jeune qui avait beaucoup de difficulté avec son image. Il avait un problème : il était très efféminé. (Émilie)

Les jeunes de première et deuxième années lui disaient : « Es-tu une fille ou un garçon ? » Il était sur la cour d'école : « T'es une fille! T'es une fille! T'es une fille! » et il n'avait pas la réaction. Il avait de la difficulté à s'affirmer, il n'avait pas la réaction adéquate. (Émilie)

Françoise et Gilles verront apparaître les problèmes physique et de personnalité un peu plus tard en stage. Ils se manifesteront sous la pression. Ils sont davantage reliés à une manifestation physique, au quotidien, qui dévoile, selon leur analyse, un manque d'aisance dans la fonction.

Ça se voyait au niveau de la façon avec laquelle il essayait d'entreprendre les élèves, ça se voyait sur son visage. Ça se voyait immédiatement. Il transpirait beaucoup, il tremblait. C'était physique, oui, oui. Puis quand on le regardait dans les yeux, ça se voyait tout de suite. (Françoise)

L'exemple le plus caricatural (mais c'est vrai, ce n'est pas une caricature), c'est après son premier cours, son tout premier cours (il était en stage IV quand même), il termine le cours, il s'assoit à mon bureau et il me dit : « Je suis complètement épuisé! Je suis complètement vidé! ». (Gilles)

4.2.3.2 L'attitude professionnelle

Cette attitude est décrite, dans les commentaires des enseignants, par des expressions variées : manque de volonté de s'améliorer, attitude désinvolte, manque d'intérêt ou encore, manque de respect envers la profession.

Je trouvais qu'elle avait une attitude débonnaire. Elle avait l'air de dire : « Bon, là, c'est pas grave! Pourquoi elle s'en fait ? Pourquoi c'est la panique ? ». (Brigitte)

Je trouvais tellement qu'elle avait l'air à ne pas considérer ça comme sérieux. (Brigitte)

Il ne l'a pas et il ne fait pas les efforts pour l'avoir. (Gilles)

Manque d'intérêt envers le travail d'enseignant qui s'exprime par une non participation aux activités parascolaire (Antoine) ou encore par une planification bâclée (Diane) ou copiée d'un stage précédent (Émilie et Françoise).

Aucune, aucune implication dans l'école. Rien, rien, rien! Jamais, elle n'a fait quoi que ce soit. (Antoine)

Elle m'arrive le lundi matin, à peu près les mêmes petites feuilles mobiles. Ce n'était pas écrit à la mine, mais presque. Tu sais, des petites feuilles... Moi, le professionnalisme, c'est très important. (Diane)

Puis là, sur ses petites feuilles mobiles trouées, écrites recto verso, elle avait écrit comme des petites notes de cours personnelles. C'était fait à la va-vite. (Diane)

Ça semblait très secondaire, pour elle, de faire un stage. (Diane)

Il a pris un travail qu'il avait déjà présenté ailleurs. Mais ça ne s'adaptait pas du tout. (Émilie)

Manque de respect envers la profession, venant d'un stagiaire qui n'assume pas ses erreurs et qui impute son incompetence à des causes indépendantes de son contrôle (Émilie, Brigitte) ou qui ne voit, dans la profession, que les avantages économiques ou les bénéfices marginaux (Françoise).

Il m'a dit qu'il avait été jumelé à un enseignant qui ne s'occupait pas de lui et il devait se débrouiller tout seul. Évidemment, c'était la faute du professeur! (Émilie)

Là, elle rejetait ça, elle mettait la faute sur l'université : « Ah, on ne suit pas des bons cours! Ils ne nous préparent pas comme il faut! ». (Brigitte)

Je sais que les heures de travail l'intéressaient beaucoup aussi. Il semblait penser qu'on n'avait pas beaucoup d'heures de travail... et deux mois de vacances (Françoise).

4.2.3.3 L'orientation professionnelle

Tous les éléments réunis amènent l'ensemble des enseignants associés à remettre sérieusement en question l'orientation professionnelle de leur stagiaire. Le jugement peut paraître dur, péremptoire : il se veut pourtant appuyé sur l'expérience de stage telle que vécue, sur les nombreuses observations consignées et les séances de feedback. Les réflexions mêmes des stagiaires, tout au long du stage, viennent laisser le doute faire son chemin pour amener la plupart des enseignants à suggérer expressément un changement d'orientation.

Il ne l'a pas. Il ne l'aura jamais; ça n'est pas dans lui. Il n'est pas fait pour affronter (bon, le mot est peut-être un peu fort) une classe au secondaire. (Gilles)

Pour moi, ce n'est vraiment pas sa place. Peut-être au primaire où les jeunes sont plus facilement impressionnés par le professeur. Mais pas ici. (Françoise)

Le charisme, si tu ne l'as pas, c'est difficile d'enseigner (Émilie)

Ses lacunes étaient trop grandes. Il y en a qui sont faits pour communiquer ou il en a d'autres qui vont être extraordinaires pour, par exemple faire un travail de recherche, travailler dans l'ombre. Il en faut. On est pas tous doués pour communiquer. (Diane)

4.2.3.4 La synthèse des propos sur des comportements jugés non professionnels

Deux éléments semblent déterminants dans le jugement évaluatif des enseignants, en regard de ce qu'il a été convenu d'appeler les comportements professionnels : la personnalité et l'allure physique du futur enseignant. Souvent articulés autour de critères très subjectifs, ces éléments répondent à des attentes par rapport à une vision du métier qui se veut pourtant objective : personnalité forte pour affronter des adolescents, aisance dans la communication, tenue soignée. Les faiblesses, à ce niveau, sont généralement détectées très tôt, parfois dès la première rencontre. Même si « la chance est donnée au coureur », comme l'affirment certains, les lacunes persistent souvent jusqu'à la fin du stage, entraînant dans leur sillage, comme on l'a vu, de multiples problèmes importants, dont ceux reliés aux comportements des élèves en classe. Enfin, le manque d'intérêt et de respect envers la profession, qui se manifeste par des attitudes négatives dans le travail quotidien, mine la crédibilité du stagiaire face à ses pairs et à ses élèves : aucune volonté de s'améliorer, refus d'accepter la responsabilité de ses erreurs, intérêt avoué pour les seuls bénéfices marginaux liés au travail. Dans ces conditions, les enseignants remettent sérieusement en question l'orientation professionnelle des postulants. La remarque d'Antoine résume bien la conclusion avancée par plusieurs enseignants : « L'image du stage... Je dirais que je vois quelqu'un qui n'est pas à sa place dans l'enseignement ».

4.3 LES RESSOURCES POUR L'ACCOMPAGNEMENT ET L'ÉVALUATION DANS LES CAS DIFFICILES

Pour faire face aux problèmes rencontrés dans l'accompagnement et l'évaluation de leur stagiaire en difficulté et pour tenter d'y apporter des solutions, les enseignants associés utilisent diverses ressources, comme nous l'avons entrevu, au fil de la description des parcours (à la section 4.1). Certains de ces moyens sont spécifiques au stage en cours et sont rattachés directement au

suivi et aux interventions quotidiennes. D'autres ressources peuvent être qualifiées d'extérieures au stage, en ce sens qu'elles y sont reliées indirectement : le recours aux collègues de travail, ou aux superviseurs de stage, par exemple. Les guides d'évaluation, la formation à l'accompagnement de stagiaires de même que le rappel des expériences préalables de l'enseignant peuvent aussi en faire partie.

Afin de répondre au deuxième objectif de notre recherche, c'est-à-dire, identifier les problèmes rencontrés et les moyens mis en oeuvre par les enseignants associés, nous abordons la description de ces moyens en fonction des deux temps du stage qui nous intéressent: l'accompagnement et l'évaluation. Nous tentons alors de cerner les moyens et les ressources auxquels font appel les enseignants, au moment où les difficultés apparaissent, pour remplir le mandat qui leur est confié.

4.3.1 Les moyens mis en oeuvre dans l'accompagnement

Tout au long du stage, divers moyens sont utilisés par l'enseignant pour accomplir sa tâche. Certaines suggestions sont tirées du guide de stage remis à l'enseignant associé par les représentants universitaires : ce document constitue la base de l'intervention souhaitée par les concepteurs du stage, mais aussi, sans aucun doute, par le stagiaire lui-même²⁴. La référence à ce document permet de tracer un cadre général des attentes face aux divers intervenants, en situant le stage en cours dans un continuum de formation du stagiaire. C'est donc principalement à ce document que cette section se réfère. Dans le but de clarifier les concepts utilisés (qui ne sont pas explicités dans les guides de stage) quelques définitions tirées de l'ouvrage de Boutin et Camarais (2001), appuyées sur leurs travaux de recherche et sur une riche bibliographie, viennent préciser

²⁴ Voir, à l'annexe 7, les éléments du guide de stage au secondaire qui concernent l'accompagnement par l'enseignant.

les énoncés. Des renvois au cadre de Paquay (1994), dont il a été question au chapitre 2, permettent aussi, à l'occasion, d'éclairer certaines notions utilisées.

Les commentaires des enseignants associés en lien avec les attentes, à leur égard, décrites succinctement dans les guides de stage, portent sur trois thèmes majeurs : l'accompagnement en général, l'observation et la rétroaction. Comme ces tâches sont définies assez largement, elles sont donc adaptées par les acteurs en fonction des circonstances, c'est-à-dire en référence aux problèmes spécifiques qui ont été soulevés dans les sections précédentes. Ainsi, par exemple, la rétroaction qui peut prendre diverses formes et porter sur maints aspects, privilégiera des thèmes déjà identifiés comme importants et problématiques par les enseignants associés interrogés : la relation pédagogique et la planification.

4.3.1.1 L'accompagnement général

Le rôle de conseiller et de mentor, tel que défini dans les guides officiels de stage de troisième et quatrième années (2001-2002), laisse beaucoup de place à l'initiative personnelle de l'enseignant associé. Le document spécifie les attentes face à l'enseignant associé, mais il ne fait que suggérer des moyens pour accompagner un stagiaire parvenu à ce niveau de formation. L'observation et le feedback, l'aide à la planification, les conseils quant à la gestion de classe sont des comportements attendus et définis. Mais le rôle plus général de mentorat (terme qui est retenu par le guide de stage) reste assez vague. Chacun peut donc choisir ce qui lui convient dans ce que l'on peut appeler l'esprit de l'accompagnement général. Ainsi, les concepts d'autonomie ou d'initiative du stagiaire peuvent laisser place à une interprétation personnelle.

Là, quand tu es rendu à l'université, tu n'as pas de biberon. (Claude)

Moi je lui faisais des suggestions, mais je m'attendais à un petit peu de créativité. (Diane)

On fait un encadrement. Oui, mais jusqu'à quel point on doit l'encadrer ? Mais, je n'avais pas l'intention de le mater, je ne pouvais quand même pas aller chez lui.

Parce que, tu lui donnes des pistes directives. Et normalement, c'est un adulte, alors...
(Émilie)

Le guide de stage suggère à l'enseignant de « mettre son expérience à contribution » et de « favoriser l'insertion du stagiaire dans le milieu ». Françoise et Gilles adopteront volontiers ces attitudes attendues, comprises ici comme une transmission de savoirs et d'expérience, mais de conceptions aussi, comme un legs d'un ancien à une nouvelle génération de professionnels.

Nous avons un certain bagage derrière nous que les stagiaires n'ont pas. Alors, je pense que notre rôle est là, de leur laisser quand même une certaine autonomie, une certaine liberté. (Françoise)

Il faut qu'il comprenne, le stagiaire, que l'enseignant associé a de l'expérience et qu'il peut l'aider. (Gilles)

J'adore enseigner, donc je pourrais lui transmettre à lui aussi mes façons d'enseigner.
(Gilles)

Parce que, je pense que j'ai ma conception à moi de l'éducation et pourquoi ne pas la transmettre à un collègue ? Je suis du style à vouloir aider beaucoup. (Gilles)

Émilie, de son côté, identifie clairement l'accompagnement tel que défini par le modèle de technicien-artisan de Paquay (1994).

Je pense qu'il faudrait revenir quasiment au Moyen Âge, avec le compagnonnage et les apprentis. (Émilie)

Cette initiation aux normes de l'école et à ses procédures comporte, dans un sens plus large, un aspect d'intégration au milieu qui angoisse Antoine, étant donné l'attitude peu volontaire de sa stagiaire face à son implication en général, tant au niveau des élèves que des enseignants. C'est d'ailleurs un peu le dada d'Antoine dont il est question ici. Son engouement naturel pour l'engagement tous azimuts le porte à penser qu'enseigner ne consiste pas qu'à livrer un contenu à des jeunes, mais bien à agir sur eux et avec eux. L'action sociale qu'Antoine privilégie se situe d'abord au niveau de la classe, en faisant parler les contenus pour les amener au-delà de ce qui est souhaité par les objectifs des programmes officiels, mais plus encore dans une présence active au sein d'organisations diverses de l'école. Émilie, plus modérée, le rejoint d'une certaine manière, tout en admettant qu'un si court séjour du stagiaire dans l'école laisse peu de marge pour un engagement dans le milieu.

Tu peux aller te greffer selon ton champ d'intérêts. Tu peux dire « Bon, moi je vais aller à la pastorale, je vais aller quelque part où il se passe des choses. Puis je vais aller travailler avec d'autres profs ». (Antoine)

Je lui dis : « Ton métier, ce n'est pas juste l'enseignement. C'est un milieu de vie, il faut que tu connaisses le milieu de vie de tes jeunes si tu veux les comprendre ». (Antoine)

Oui, je verrais plus d'implication. Ma nièce est étudiante en enseignement et je sais qu'elle fait de l'aide aux devoirs, des choses comme ça. Plus d'implication des gens au concret. C'est ça qui leur manque souvent. (Émilie)

Il faut faire attention, quand même, quand on est stagiaire pour ne pas vouloir réinventer le monde et tout refaire dans la classe. Ils sont là pour trois semaines, un mois. C'est pas beaucoup. (Émilie)

Claude prend sur lui de « proposer des nouveaux défis » à son stagiaire. Mais, cette offre arrive après plusieurs difficultés non surmontées par celui-ci. Elle constitue alors davantage une suggestion de la dernière chance.

Je lui ai dit : « Je vais te proposer quelque chose. Je te donne la liberté de faire ce que tu as toujours voulu faire avec un groupe d'élèves sans que tu sois pris dans un programme ou pris dans un carcan quelconque. Ça peut être de la littérature, ça peut être... ». (Claude)

« Soutenir et sécuriser », comme le propose le guide de stage, supposent des attitudes d'ouverture et de capacité de dialoguer franchement et ouvertement. Quel thème aborder ? Jusqu'où aller et de quelle façon ?

J'essayais même de trouver avec lui s'il mangeait bien, s'il dormait bien... Là, j'étais rendu loin. (Gilles)

Au début, j'étais assez douce et puis j'y allais diplomatiquement. Mais je voyais que ça ne donnait rien. (Diane)

4.3.1.2 L'observation

Tous les enseignants associés interrogés utilisent l'observation en classe comme étape principale et privilégiée de l'accompagnement de leur stagiaire, sans doute conscients qu'une observation de qualité assurera, par la suite, une rétroaction efficace. Des efforts particuliers semblent être déployés pour son organisation. On peut retrouver, dans les descriptions, les trois types d'observations décrits par Boutin et Camaraine (2001, p. 60-62) : l'observation courante ou spontanée, l'observation participante et l'observation structurée. « L'observation courante ou spontanée s'effectue à des moments inattendus non

planifiés ». Comme le soulignent les auteurs, l'intérêt qu'elle représente est la possibilité de réunir beaucoup d'informations sur des situations variées dans lesquelles peut se retrouver le stagiaire. L'éventail de moments différents qu'offre cette observation peut aussi être très révélateur des difficultés rencontrées, le cas échéant.

Et puis je me suis présentée en classe. Parfois je me suis présentée à l'improviste. Je suis allée en classe pour l'observer, puis là, je me suis rendu compte qu'elle n'était pas préparée. (Brigitte)

Quand je me suis aperçue que ça allait plus ou moins, qu'il avait énormément de difficulté avec les élèves, j'ai commencé à me promener plus, pour voir les leçons, sans prévenir. (Françoise)

L'observation participante amène l'enseignant associé à saisir « [...] de l'intérieur et en cours d'action les situations qu'il vit dans un contexte donné [...] ». Elle permet de voir la réalité du quotidien de la classe comme le ferait un membre du groupe, mais aussi de s'interroger sur la pertinence des stratégies utilisées et des réponses données aux interrogations des élèves.

Parce que là, je me mettais dans la peau d'un élève qui est intéressé et qui pose des questions. (Brigitte)

Moi quand j'observais en classe, je me mettais à la place des élèves : « Ça n'avait pas de bon sens. Ça n'avait pas de bon sens... ». (Claude)

Claude et Françoise, conscients des limites de l'observation, la pratiquent avec discernement. Si l'enseignant est trop souvent dans la classe, les élèves eux-mêmes peuvent ressentir un certain stress et, en bout de ligne, comme le font remarquer Boutin et Camaraine (2001), c'est l'autonomie du stagiaire et son développement professionnel qui en souffrent.

Voyant ça [les difficultés du stagiaire], j'ai dit : « Je vais rester en classe ». C'était pire, parce que là, les élèves déduisaient qu'il avait de la misère. Et c'était pire. (Françoise)

Enfin, l'observation est dite « structurée » lorsqu'elle est planifiée et « [...] se réfère aux points à améliorer [...] » que les deux partenaires de stage ont identifiés et pour lesquels ils désirent trouver des pistes (Boutin et Camaraine, 2001, p. 61). Lors de moments difficiles, cette pratique est mise en place par certains enseignants associés, apparemment sans toujours obtenir le succès espéré.

Il était honnête. Il disait : « Ça va mal, ça va mal ! ». Et là, on trouvait des trucs, des formules pour arriver à régler ça. Mais quand j'allais le voir, il ne faisait pas ce que je lui avais dit. (Claude)

Je me suis dit : « Il faut que je sois plus présent que d'habitude, parce que là, vraiment, ça ne fonctionne pas bien. Il faut que je prenne des notes, il faut que je lui donne du feedback plus précis ». (Antoine)

Là, on s'est assis et je lui ai dit : « On va mettre les balises, on gèrera pas tout d'un coup. Tu vas identifier des éléments qui te paraissent importants, puis on va travailler ceux-là ». (Antoine)

4.3.1.3 La rétroaction

La rétroaction qui suit logiquement l'observation n'est pas décrite dans le guide officiel d'accompagnement. Son contenu, de même que la forme qu'elle prend, sont donc laissés entièrement à l'initiative de l'enseignant associé. En principe, elle devrait porter sur les thèmes privilégiés par le stage : planification, intervention, professionnalisme. Selon Boutin et Camaraine (2001), cette rétroaction devrait aussi être un complément naturel à l'observation pour aider le stagiaire dans son action et sa réflexion et le soutenir dans son plan d'action. En fait, deux domaines ont été privilégiés par la rétroaction, dans les commentaires des enseignants interrogés : la relation pédagogique et la planification. Nous tentons, au passage, de classer les commentaires émis par les enseignants associés lors de cette rencontre de rétroaction, en nous appuyant sur la classification des fonctions de la rétroaction, telles que décrites par Boutin et Camaraine (2001, p. 66). Selon leur analyse, la rétroaction remplit trois fonctions. Elle est *informative* lorsqu'elle « [...] indique à l'étudiant en formation [...] la pertinence ou la non pertinence de son action ». Elle est qualifiée d'*évaluative*, quand elle veut « [...] vérifier si les objectifs visés ont été atteints ». Elle est, enfin, *formative* si elle « [...] aide le stagiaire à développer ses habiletés tant sur le plan personnel que professionnel ».

a) La relation pédagogique

La relation positive avec l'élève se classe bonne première, chez les enseignants associés interrogés, parmi les qualités souhaitées chez un

enseignant. Jadis considéré par Gordon (1979), dans sa « nouvelle approche de l'éducation », comme la pierre angulaire d'un « enseignement efficace », le concept de relation positive enseignant-élève prend ici plusieurs couleurs. Être à l'écoute des jeunes, les aimer, les encourager : tout cela prime sur les autres activités éducatives. C'est la porte d'entrée de la relation au savoir. L'enseignant doit connaître ceux à qui il s'adresse et s'intéresser à eux; à la limite, il doit penser comme eux pour être en mesure « d'aller chercher » ceux qu'il veut instruire, éduquer, socialiser. L'ensemble des remarques garde un caractère plutôt formatif.

Je lui dis : « Qu'est-ce que tu veux aller chercher ? Les aimes-tu ? Il faut que tu les aimes ». (Claude)

Il faut que tu crées un lien avec les élèves. Ce sont des jeunes et ils ont besoin d'un lien affectif avec toi. (Françoise)

Alors, essaie d'être à l'écoute des jeunes : pour moi, ça c'est une chose qui est importante. (Antoine)

Je me dis, j'ai aimé être jeune. Dans ce sens, j'essaie d'être proche d'eux autres. Puis je me dis : « Être dans ce milieu-là, il faut être à l'écoute d'eux autres ». (Antoine)

Les enfants veulent quelqu'un qui les approche, qui les encourage, qui les félicite. J'ai beau le lui dire, mais il n'est pas capable. (Françoise)

b) La planification

Outil de base pour l'enseignant, mais étrangement, souvent négligé par les stagiaires, la planification fait l'objet de commentaires réguliers dans les rétroactions des enseignants associés. Sa fonction est aussi estimée, à travers les remarques, pour tenter d'en discerner les intentions.

Les trois éléments identifiés à la section 4.2 retiennent l'attention des enseignants associés lors de la rétroaction ayant pour objet la planification : la forme, les contenus et la gestion de la planification. Le tableau XII présente quelques extraits des commentaires en fonction des sujets abordés, tout en indiquant les fonctions présumées des interventions (telles que décrites par Boutin et Camaraine, 2001).

Tableau XII
Rétroaction des enseignants associés sur la planification

Sujets	Extraits	Fonctions (Boutin et Camarais, 2001)
Forme	Suite à son cours, je lui ai montré comment je fonctionnais, quel genre d'agenda j'utilisais, quel genre de cahier de planification, ce que je faisais, comment je minutais mon temps, comment j'évaluais ça, ce que je faisais avec un groupe qui allait plus vite, ce que je faisais avec un groupe qui était moins rapide et tout ça. (Brigitte)	Formative
	Je lui dis : « Bon, écoute. Tu vas me faire une planification pour le prochain cours. J'aimerais ça que la préparation soit détaillée. J'aimerais ça que tu mettes ta mise en situation, ce que les élèves vont faire... (Gilles)	Formative
	Des fois, je lui faisais une planification globale. Je lui disais : « Tu dois faire ça, ça, ça, comme ça. » (Émilie)	Formative
Contenu	Et là je lui ai dit tout de suite en sortant de son cours : «Tu n'es pas préparée. C'est pas ça être préparée». Mais si tu étais bien préparée, c'est ça que tu aurais fait, ça, ça, ça. Ça, c'aurait été prêt ». (Brigitte)	Évaluative
	La préparation, c'est par exemple, si j'ai un texte à lire, de l'avoir lu avant, de l'avoir annoté, d'avoir exploré toutes les pistes, d'avoir cherché les mots de vocabulaire, d'avoir fait ce travail préalable-là qui fait que l'élève qui me pose n'importe quelle question ne me prend pas au dépourvu. Puis je connais bien mon texte, puis je connais bien de quoi je parle. Ça veut dire que si j'enseigne une notion de grammaire, je la connais, je peux répondre. (Brigitte)	Formative
	Je lui dis : « Écoute, tu ne peux pas faire 75 minutes de grammaire. Après 20 minutes, ça ne passe plus. Mais tu peux allier un peu les deux. Tu peux faire du discours argumentatif, travailler peut-être un texte, puis à un moment donné, tu passes à autre chose. Bon, on va parler des participes passés ou quelque chose et là tu continues avec ça, tu sais ». (Claude)	Évaluative
	J'ai essayé de lui donner une vision de comment je fonctionnais (que je fonctionnais par thèmes, mais que je gardais une certaine routine avec une dictée par semaine, le test de verbes, on faisait une lecture...). Je suis assez structurée avec les élèves. (Émilie)	Informative
Gestion	Je pense qu'il faut être très bien préparé parce que c'est toi qui diriges la leçon, c'est toi qui diriges les élèves vers où tu veux les amener. (Brigitte)	Formative
	C'est toi le chef d'orchestre. Alors, si tu ne sais pas trop où tu t'en vas, eh bien là...Brigitte)	Évaluative
	C'est ta classe. Tu dois garder une certaine routine. Tu fais quelque chose de spécial, tu prends un thème, tu fais ça tous les jours. Mais garde une routine. (Émilie)	Formative

Manifestement, la rétroaction de divers types utilisée par les enseignants associés, par rapport à la planification, semble destinée à améliorer l'apprentissage des stagiaires par un retour nécessaire. Les niveaux d'intervention ainsi que leur variété quant aux fonctions assumées témoignent de l'importance accordée à la planification par les enseignants associés. Si les

remarques se veulent manifestement formatives, leur directivité ne ment pas. Le stagiaire est certes amené à réfléchir, mais l'espace laissé au stagiaire, à la discussion et à la réflexion autonome, est assez mince. Le ton adopté l'autorise à peine.

4.3.1.4 L'instrumentation dans l'accompagnement

Pour plusieurs enseignants, on l'a vu, il n'y a pas référence systématique, dans leurs commentaires, à ce qui pourrait être considéré comme l'instrument privilégié de l'accompagnement : la grille d'évaluation officielle incluse dans le guide de stage. Ceux qui l'utilisent disent l'apprécier, puisqu'elle permet de donner une forme, un cadre à leurs remarques. Elle peut, à l'occasion, constituer un appui pour la rétroaction formative et pour l'évaluation finale. La grille est, toutefois, souvent jugée incomplète et non adaptée aux cas difficiles; elle est alors « manipulée » par l'enseignant et ajustée en fonction des besoins du moment. Certains aimeraient y voir apporter des changements qui répondraient davantage aux situations de stage problématiques. Étrangement, peu d'allusions sont faites à la formation à l'accompagnement, comme outil de référence ou appui lors de difficultés, même lorsqu'elle a été suivie et appréciée.

Et à chaque fois que j'allais l'observer, je me suis servie de la grille pour évaluer, faire des crochets ou des « x » quand c'était non satisfaisant. Je me suis servie de ça. (Brigitte)

Ah oui, oui, oui! Ça, je me suis servie de la grille d'évaluation. J'ai photocopié les parties qui m'intéressaient pour ce qui se passait en classe, les stratégies, tout ça. J'ai photocopié quatre fois. Puis je lui ai donné les photocopies de ça en lui disant ce qu'il y a à améliorer : « Tu vois, il y a ça, ça, ça. Ça, c'est très bien ». J'ai fait ça pour l'accompagner. (Brigitte)

Ce qui manquait ou quand ça ne correspondait pas, j'en rajoutais. Je pense que je suis assez flexible pour faire ça. (Françoise)

Il faudrait qu'il y ait une documentation qui dit : « En cas de difficultés importantes chez votre stagiaire, voici les pistes de solutions, voici différentes façons de pouvoir réfléchir à la situation ». (Antoine)

La formation, c'est bien, parce que ça nous donne des moyens d'échanger avec les autres professeurs. On fait des simulations, on discute des pistes et des moyens pour voir si les étudiants ont des difficultés et pour que ça aille bien. J'ai trouvé ça très, très bien. (Françoise)

4.3.2 Les moyens mis en oeuvre dans l'évaluation

Comme le stipulent les guides officiels des stages de troisième et quatrième années, « [...] la responsabilité de l'évaluation est partagée entre les différents intervenants qui accompagnent le stagiaire, l'enseignant et le superviseur [...] », auxquels s'ajoute la direction de l'école, pour le stage de quatrième année. Comment ces enseignants associés qui ont accompagné des stagiaires en difficulté voient-ils la place des différents acteurs dans le délicat processus d'évaluation ?

4.3.2.1 La place de l'enseignant associé

Tout d'abord, tous les enseignants rencontrés estiment que l'évaluation fait partie de la tâche d'un enseignant associé. Ils assument l'énoncé du guide qui les implique directement dans cet acte qui relève du devoir face à la profession et à la société. Ils rejoignent, en cela, les enseignants cités dans le rapport d'évaluation sur l'encadrement des stagiaires, produit par le ministère de l'Éducation du Québec (2002) dans lequel plus de 97 % des enseignants associés considéraient que l'évaluation des stagiaires faisait partie de leurs tâches. Françoise va même jusqu'à affirmer qu'elle n'accepterait pas de stagiaires si on lui enlevait son rôle dans l'évaluation. La présence de l'enseignant associé, au quotidien, pendant toutes les semaines de stage, justifie à elle seule cette prétention. Aux dires des enseignants associés, qui peut le mieux juger de la réalité du stage dans son évolution au jour le jour, dans la relation du stagiaire avec les élèves, avec les collègues, de son implication dans l'école et dans l'ensemble des activités scolaires ? Pour ces enseignants, poser la question, c'est y répondre : leur implication importante permet de nuancer le jugement incomplet d'un autre intervenant (comme le superviseur universitaire, par exemple) qui ne voit qu'une fraction de la réalité ou, pire encore, une réalité manipulée, au moment opportun d'une visite. Ces commentaires rejoignent les propos des stagiaires interrogés par Beauchesne (2000), et dont il a été question à la section 2, qui affirmaient accorder plus de poids et de crédibilité aux

remarques et critiques à caractère formatif et même à l'évaluation de leur enseignant associé qu'à celles du superviseur universitaire. Malgré certaines réserves ou hésitations et au-delà d'un certain malaise, il reste donc que l'expérience professionnelle acquise par les enseignants demeure, selon ces derniers, la meilleure garantie de la justesse du jugement porté.

C'est moi qui l'ai supervisée, c'est moi qui ai travaillé avec elle pendant deux mois. On ne peut pas demander à quelqu'un d'autre de faire ce travail-là. (Antoine)

De toute façon, il ne faut pas oublier que c'est l'enseignant qui est 99,9 % du temps avec le stagiaire. Il voit tout, il sait tout. (Gilles)

Je pense que ça m'appartient peut-être plus parce que je suis plus en lien direct avec l'enseignement du stagiaire... Oui, je pense que, oui, ça m'appartient. C'est moi qui l'ai observée, c'est moi qui ai vu tout ce qui s'est passé. (Brigitte)

Les programmes, la gestion de classe, la facilité avec les autres collègues, parce qu'il ne s'agit pas seulement de communiquer avec des élèves. Comme nous travaillons en équipe avec d'autres profs... Alors, ça je trouve que c'est l'enseignant associé qui peut vérifier ça. (Diane)

Puis moi, quand je reçois les élèves en 5^e secondaire, j'aime bien qu'ils aient appris quelque chose avant. Alors je veux que les enseignants soient efficaces et compétents à partir de la 1^{re} secondaire. Quand j'ai un stagiaire, la responsabilité me revient. (Brigitte)

Je pense qu'on a quand même, personnellement, une certaine responsabilité face à la société. Et c'est à nous de la prendre et à personne d'autre. (Émilie)

Là, je dis pas, si j'avais quatre ou cinq ans d'expérience dans l'enseignement. Je fais ma trente-quatrième année. J'en ai vu! (Diane)

Cette apparente certitude ne va toutefois pas sans certaines réserves ou même sans une hésitation, le moment venu de rendre le verdict d'échec à un étudiant qui a déjà investi plusieurs années dans cette préparation à une carrière qui ne lui convient pas. Le doute, l'angoisse même peuvent s'insinuer dans la démarche, souvent précédée par une réflexion soutenue, devant une décision qui aura des conséquences professionnelles et personnelles importantes sur l'avenir d'un individu. Comment, en effet, être sûr de sa décision ?

Disons que je n'avais jamais mis quelqu'un en échec. Mais c'est sûr que ce n'est rien de très agréable à faire. (Émilie)

Après ça, tu te demandes : « Ouais... Est-ce que je suis correct ? ». Ça m'a même un petit peu arrêté. C'est quelqu'un qui a investi : déjà sa troisième année à l'université. (Antoine)

On ne coule pas un stagiaire de quatrième année sans bien réfléchir, sans de très bonnes raisons. Il a travaillé pendant quatre ans et c'est pour rien. On est toujours tordu par des remords : « Est-ce que je fais la bonne chose ? ». (Françoise)

J'étais quand même décidée, c'était un échec. Mais le problème, c'était comment le lui dire. (Diane)

Pourtant, le devoir envers la profession, les élèves et la société, apparaît comme un intérêt supérieur qui vient aider à surmonter toutes les angoisses : ne pas laisser entrer un individu qui n'y sera pas à sa place. Cette responsabilité professionnelle est doublée d'une implication au niveau personnel qui oblige à dire une vérité, sans fausse compassion, pour le bien même de la personne concernée.

Il faut le dire à ces personnes-là. Si elles ne sont pas capables, elles ne sont pas capables et il faut le reconnaître comme ça. (Antoine)

Ça ne sert à rien de leurrer des gens, puis dire : « T'es bon, puis t'es pas pire, puis tu vas t'en sortir, puis tu vas être bon ». Quand c'est pas vrai. (Claude)

Si moi je n'avais pas été professionnelle, j'aurais pu me dire : « C'est pas si grave ». Mais à long terme, c'est les aider, c'est les aimer, c'est les respecter. (Diane)

On évalue un étudiant par rapport à une profession qu'il va peut-être exercer pour le reste de sa vie. Il faut y penser comme il faut. (Gilles)

Il y en a qui ont quarante ans, cinquante ans et ils n'ont jamais été à leur place. Ils sont là et ils attendent leur retraite. Ils ne font pas leur job. L'année suivante, l'autre professeur ramasse leurs élèves. C'est très déroutant dans une école. (Émilie)

Je lui ai dit : « Tu vas passer 20 ans, mon gars, avec un groupe d'élèves : toi, tu ne seras pas content et tu vas en faire combien de malheureux ? ». (Claude)

Ce que l'université fait de l'évaluation réalisée par l'enseignant associé ne satisfait pas tout le monde cependant. Gilles, Françoise et Diane ont appris que leurs stagiaires avaient repris et réussi leur stage ailleurs. Cette situation les rend un peu amers. Françoise a même mentionné, sur le ton de la confidence (hors entrevue) que la réussite de son stagiaire, après plusieurs tentatives non concluantes, l'avait convaincue que l'université avait une attitude trop protectrice avec ses étudiants : un peu d'obstination et de ténacité finissait par avoir raison des quelques obstacles et tout le monde finissait par obtenir son diplôme.

On a pris le stagiaire et on l'a envoyé travailler ailleurs et on lui a fait passer son stage. Je trouve ça inconcevable. (Gilles)

J'aurais tendance à dire : « La prochaine fois qu'on va me demander si je veux un stagiaire, je vais refuser, parce qu'ils ne prennent pas ma parole en considération ». (Gilles)

Mais personne ne m'a écoutée. Ça s'est avéré vain, à long terme. Aujourd'hui, malgré moi, ma stagiaire est sur la liste des enseignants au Québec. Alors, il y a des enfants qui vont la subir. (Diane)

4.3.2.2 La place du superviseur

Le rôle du superviseur a été peu étudié du point de vue de l'enseignant associé. Les études de Gervais (1997) et de Beauchesne (2000), auprès de stagiaires en enseignement (et dont il a été question au chapitre 2) permettent cependant une classification quant au rôle qui peut lui être accordé : le superviseur aide, supporte, rétroagit, objective les situations. Cette fonction de ressources se retrouve décrite aussi dans les commentaires des enseignants associés. Même si elle apparaît de façon plus floue et moins affirmative que lorsqu'elle est décrite par les stagiaires, elle peut être transposée en fonction des besoins des enseignants. Rejoignant les conclusions de Borko et Mayfield (1995), les enseignants associés voient dans le superviseur, non seulement un soutien dans les moments difficiles et une caution face à la décision à prendre, mais aussi un conseiller expert qui vient apporter un éclairage extérieur à la situation pour aider l'enseignant dans la fonction délicate d'évaluation. Il offre aussi, par sa vision plus objective enrichie d'un éclairage extérieur, un aval à la décision évaluative qui est prise. Ce rôle revêt une importance particulière dans les cas difficiles. On comprendra alors que certains, comme Gilles, sortent de l'expérience frustrés, puisque le superviseur n'a pas répondu à ces attentes.

C'est un rôle de soutien. Il voit beaucoup de stagiaires. Il peut comparer entre les stagiaires. Il y a des choses aussi qu'on ne voit pas. Au moins, lui a beaucoup plus d'expérience et il peut voir vraiment les faiblesses qui sont chroniques chez un stagiaire. (Émilie)

Monsieur X a quand même beaucoup d'expérience, il en supervise beaucoup. Il peut voir peut-être un peu plus que nous ou il va nous confirmer que, dans certains cas, c'est peine perdue et ces gens-là ne sont pas à leur place. (Émilie)

C'est un soutien aussi pour nous dire : « Il a vraiment ce gros problème-là et s'il ne le règle pas, il ne peut pas passer ». (Émilie)

En général, le rôle du superviseur, c'est d'apporter un appui (ne serait-ce qu'un appui moral), de se sentir cautionné. Si on rencontre un pépin, on sent que le superviseur nous appuie. C'est quelqu'un avec qui on peut discuter, communiquer. (Diane)

Le rôle principal du superviseur, c'est d'aller confirmer ou infirmer les dires du professeur, en premier. (Gilles)

C'est un peu comme un directeur. Les élèves, quand ils vont bien, on n'a pas besoin d'aller le voir; c'est quand ça va mal qu'on a besoin du directeur. (Gilles)

Pour certains, le rôle du superviseur, hors de ses visites à l'école, reste très obscur, dans une relation faite de contacts informels, de discussions et d'échanges.

Je ne sais pas vraiment ce qu'ils font. Je ne sais pas si les superviseurs, au préalable, rencontrent les stagiaires. Je pense qu'ils ont trois, quatre fois pendant le stage, l'occasion de se rencontrer entre eux avec le superviseur et de discuter. Le rôle du superviseur, je pense, c'est plus là. (Diane)

D'autre part, comme le superviseur est aussi vu comme extérieur à la situation au quotidien, il garde son statut d'étranger. Une certaine complicité « naturelle » s'insinue donc entre l'enseignant et le stagiaire : celui-ci devient le protégé face à l'évaluateur externe. Brigitte et Émilie consentent même spontanément à aider leur stagiaire pour qu'il fasse bonne figure lors de la visite du superviseur. Cette solidarité, à laquelle font d'ailleurs référence Pelpel (1991) et Perrenoud (1996) peut amener à considérer les premières limites du caractère inspectoral de la visite du superviseur.

Oui, c'est vrai, lors de cette leçon-là, je l'ai aidée beaucoup : je lui ai presque préparé sa leçon! (Brigitte)

Son superviseur venait et il n'avait rien préparé. Je lui ai dit : « Sais-tu que ton superviseur s'en vient ? Eh bien, prépare-toi ! ». (Émilie)

Aussi, l'aspect artificiel de la situation provoquée par cette intrusion en classe laisse plusieurs enseignants associés perplexes quant à la qualité de l'évaluation qui peut en découler. Ces derniers préfèrent d'ailleurs croire, comme il en est fait mention plus haut, que leur propre appréciation de la situation reste la plus réaliste. Ainsi, en cas de conflit entre le superviseur et l'enseignant face à l'évaluation, la pertinence du jugement du premier est rapidement remise en question par l'autre.

Quant aux deux petites visites pendant le stage, franchement, je trouve ça très superficiel. (Diane)

Elle est venue, elle a regardé et elle a dit : « Tout est correct ». Elle l'a évalué deux fois, alors que moi, j'étais là tout le temps. La superviseure qui n'est jamais là qui vient renverser la décision de l'enseignant. Ça n'a pas de sens. (Gilles)

4.3.2.3 La place des autres personnels

L'idée d'introduire une autre personne dans l'évaluation ne provoque pas d'engouement particulier. La direction paraît mal placée, trop extérieure à la situation de classe et surtout trop occupée pour intervenir de façon efficace. Par contre, l'utilisation des conseils de collègues de travail expérimentés peut venir, comme le rappellent Françoise, Diane et Antoine, confirmer leurs appréhensions ou la valeur de leur jugement dans les moments difficiles. Gilles avance aussi la suggestion de demander l'appréciation complémentaire des techniciens de laboratoires, souvent présents en classe et qui pourraient apporter certaines nuances dans le dossier évaluatif.

Je trouve que les directeurs sont très mal placés pour évaluer un stagiaire, même s'ils viennent une fois. (Brigitte)

J'en ai parlé à plein de profs, ici, et le conseil qui revenait le plus souvent, c'était : « Non, Diane, n'attends pas, ne la laisse pas aller sur ses illusions ». (Diane)

Tu peux demander aux techniciens. Les techniciens sont toujours dans la classe. Alors, les techniciens sont très bien placés pour savoir si ça va bien ou si ça va mal. (Gilles)

Cette dernière réflexion peut laisser songeur. Vient-elle remettre en question ou, à tout le moins, relativiser le rôle des professionnels de l'enseignement à qui l'on confie l'accompagnement et l'évaluation de leurs collègues ? Si les techniciens de laboratoire peuvent porter ce jugement évaluatif, pourrait-on faire appel aussi aux surveillants d'élèves, aux parents, aux élèves eux-mêmes ?

4.3.2.4 La place des stages précédents

Il y a une prise de position très claire chez tous les enseignants quant à l'évaluation des stages qui ont précédé : la responsabilité n'a pas été prise par

l'enseignant associé d'alors. A-t-il eu peur de décevoir les ambitions de son protégé en ne lui avouant pas tout de suite les faiblesses constatées ? A-t-il préféré laisser à d'autres la besogne difficile ? Ou encore a-t-il tout simplement misé sur les années à venir ou sur une maturité qui pourrait colmater les brèches ou aider à vaincre les difficultés, à la longue ? Peut-être aussi a-t-il mis en doute sa propre compétence à jeter ce regard évaluatif final qui peut signifier une fin de carrière radicale pour un jeune candidat à la profession.

Parce que, à ce que je vois (les rapports des stagiaires) : deuxième stage, très bien, pas de commentaires négatifs; troisième stage, très bien, pas de commentaires négatifs. Bizarre! (Brigitte)

Et là, moi, j'arrive comme un boulet de canon. Et elle : « Comment ça se fait que c'est la première fois qu'on me parle de mes faiblesses ? ». (Brigitte)

Il n'était pas prêt. Il n'était pas prêt à entreprendre un stage de quatrième année. Il aurait dû être bloqué au stage précédent. (Françoise)

C'est souvent, peut-être, qu'il y a des gens, je suppose, qui ont trop grand cœur et qui ne veulent pas prendre l'odieux de cette décision. (Claude)

Je me disais : « Il y a des personnes avant moi qui auraient dû intervenir ». Puis là, je me sentais l'odieux d'être la première qui osait lui parler de ces choses-là. Ça, je n'ai pas aimé ça, du tout, du tout. (Diane)

Elle n'était pas meilleure un an plus tôt, en français. Ni deux ans plus tôt. Je me dis : « Il y a des gens, quelque part, qui n'ont pas fait leur travail ». (Diane)

Ces appréciations de la situation semblent assez justes, si l'on se fie aux « tourments » suscités par l'évaluation chez les enseignants ayant accompagné des stagiaires de deuxième année, interrogés par Gosselin (2001). Ils avouent leur malaise devant l'acte évaluatif et ils se posent ces mêmes questions quant à la validité de leur jugement. Ainsi, le court laps de temps imparti au stage de 2^e année et le peu d'importance qu'on y accorde à des éléments de base, comme la gestion de classe, imposent un frein à la capacité d'évaluation des enseignants. En cas de difficulté d'un stagiaire, ils consentent volontiers, en effet, à remettre aux évaluateurs des stages plus longs la décision finale.

4.3.3 La synthèse des moyens mis en oeuvre dans l'accompagnement et l'évaluation

Tableau XIII
Tableau synthèse des moyens mis en oeuvre dans l'accompagnement

Accompagnement général	Observation	Objet de la rétroaction	Instrumentation
Laisse place à l'autonomie et à la créativité (Claude, Émilie, Diane)	Courante et spontanée (Brigitte, Françoise)	La relation pédagogique (Claude, Françoise, Antoine)	Guide de stage adapté aux besoins (Brigitte, Françoise, Antoine)
Transmission de l'expérience (Françoise, Gilles)	Participante (Brigitte, Claude)	La planification : sa forme, son contenu, sa gestion (Brigitte, Gilles, Claude, Émilie)	Formation (Françoise)
Compagnonnage (Émilie)	Structurée (Claude, Antoine)		
Encouragement à l'engagement dans l'école (Antoine)			
Soutient, sécurise (Gilles, Diane)			

Tableau XIV
Tableau synthèse des moyens mis en oeuvre dans l'évaluation

Place de l'enseignant associé	Place du superviseur universitaire	Place des autres personnels	Place des stages précédents
Premier et principal évaluateur (Antoine, Brigitte, Émilie, Gilles, Diane)	Assiste l'enseignant (Émilie, Diane)	Direction : rôle limité (Brigitte, Gilles) Collègues (Françoise, Diane, Antoine)	Responsabilité non assumée (Brigitte, Françoise, Claude, Diane)
Malaise, doute (Antoine, Émilie, Françoise, Diane)	Aide l'enseignant	Techniciens (Gilles)	
Sens du devoir (Antoine, Claude, Diane, Gilles, Émilie)	Supporte et appuie l'enseignant		
Doute sur l'importance accordée par l'université (Gilles, Diane, Françoise)	Apporte une vision objective		

Les deux tableaux de la page précédente (Tableau XIII et Tableau XIV) brossent, en quelques traits, le portrait des commentaires émis par les enseignants associés quant aux moyens mis en place pour faire face aux tâches d'accompagnement et d'évaluation qui leur incombent. Ils ne semblent pas présenter le recours à des moyens hors de l'ordinaire par les enseignants associés. Les difficultés de ces stagiaires, telles que rapportées par les enseignants, pourraient pourtant laisser anticiper un recours à des stratégies exceptionnelles. On y voit un accompagnement basé sur l'expérience professionnelle, dans laquelle l'observation et la rétroaction ciblées privilégiant la relation pédagogique et la planification constituent la matière première. Quant à l'évaluation, elle est prise en main, sans répugnance, par l'enseignant associé qui assume son devoir professionnel jusqu'au bout. Une place est toutefois laissée au superviseur qui devra venir conseiller et appuyer l'enseignant dans sa décision.

C'est plutôt dans la formulation de leurs attentes face aux stagiaires à venir ainsi qu'envers leur formation universitaire que les enseignants associés dévoileront quelques justifications face aux moyens mis en place et aux problèmes que ceux-ci doivent contribuer à régler. En ce sens, une vue d'ensemble sur ces attentes, parfois très larges, d'autres fois plus spécifiques, permet de dégager des perspectives intéressantes et utiles à une compréhension du cadre de référence des enseignants associés. La section suivante aborde ce thème.

4.4 LES ATTENTES PRÉSENTÉES PAR LES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS

Après avoir énoncé des problèmes et des moyens mis de l'avant pour tenter d'y faire face, les enseignants associés interrogés ont voulu soumettre certaines propositions décrivant leurs attentes, comblées ou non, face aux stagiaires en général ainsi qu'à l'égard de la formation universitaire. Ces recommandations prennent d'abord la forme d'autant de qualités préalables ou innées qu'ils estiment devoir se retrouver chez les candidats qui se destinent à la

profession. Même s'ils se situent au-dessus des critères objectifs ayant généralement cours, les propos permettent de lever le voile sur des thèmes qui ne sont généralement pas abordés de cette façon dans les commentaires évaluatifs habituellement demandés aux enseignants associés. Des suggestions par rapport à la formation initiale, qui vont des indications pour l'admission au programme jusqu'à l'organisation de son contenu, témoignent, quant à eux, d'une relation complexe à l'université comme partenaire de formation. Ces propositions sont, pour nous, très précieuses, en ce sens qu'elles viennent apporter des nuances et des compléments d'informations aux éléments qui se dégagent des commentaires sur l'action pendant le stage : elles permettent de compléter le portrait de l'enseignant associé à travers le regard qu'il porte sur la formation dont il est l'un des acteurs.

4.4.1 Les attentes face aux stagiaires

Les éléments mentionnés par les enseignants associés en rapport avec les attentes face aux stagiaires sont présentés en réponse aux problèmes énumérés la section précédente. Comme les problèmes qui avaient d'abord été diagnostiqués (et qui se sont révélés être à l'origine des autres) se situaient d'abord au niveau personnel, il est sans doute normal que les propositions soient d'abord orientées vers ce domaine. Les qualités personnelles et physiques ainsi que l'expérience de travail en constituent les deux pôles.

4.4.1.1 Les qualités personnelles et l'expérience de travail

C'est d'abord vers les propositions à caractère personnel que se dirigent les premiers commentaires des enseignants. Elles concernent la personnalité ou les caractéristiques physiques et énoncent des aptitudes ou des vertus recherchées chez d'éventuels candidats : une bonne santé mentale, du nerf, un caractère solide.

Ça te prend une santé mentale assez forte dans ce milieu-là. (Antoine)

Écoutez, ça prend du nerf pour enseigner, ça prend de la poigne. (Brigitte)

Une des qualités premières quand on fait ce métier-là, c'est d'être sûr de soi, physiquement être présent. (Antoine)

Émilie soumet la proposition que le futur enseignant devrait se préparer à son métier en tentant d'acquérir le plus d'expérience possible dans un domaine connexe à l'enseignement, avant et pendant ses études universitaires : camps de vacances et implications auprès des jeunes sont autant de moments pour se rapprocher du monde qui sera le sien. Cette expérience servira de guide et d'appui au moment des stages.

Habituellement, quelqu'un qui s'en va en enseignement va essayer de se trouver un emploi d'été ou des expériences de travail ou de bénévolat ou encore, faire de l'aide aux devoirs. N'importe quoi pour être en contact avec des jeunes. N'importe quoi! (Émilie)

4.4.1.2 Les qualités innées

Les principales qualités vues comme préalables, mises de l'avant, sont toutefois difficiles à cultiver chez les enseignants-apprentis puisqu'elles sont souvent considérées comme innées. L'amour des jeunes et du métier, l'enthousiasme et la maturité ne peuvent pas faire l'objet d'apprentissages; ces aptitudes doivent donc faire partie de l'arsenal du postulant. Ce sont des outils de base qui supporteront ce que l'on pourrait encore appeler *la vocation*.

La personne doit avoir de l'amour pour les jeunes, une certaine compréhension des jeunes. (Françoise)

Premièrement, du cœur, de la vocation. Il faut que vous aimiez ce que vous faites, parce qu'autrement, la vie, mon Dieu qu'elle va être longue et pénible. (Françoise)

Il y a quelque chose qui ne la faisait pas vibrer, elle. (Antoine)

Effectivement, il y a des éléments de la personnalité qui sont intrinsèques et fondamentaux qu'on acquiert dès notre naissance ou qu'on a de façon innée. (Diane)

Insouciance, immaturité. C'est ça son problème. (Émilie)

Pour ce qui est de l'enthousiasme et ces choses-là, non. Ça, ça ne s'apprend pas. (Gilles)

La communication est une autre qualité première. Si elle peut faire l'objet d'apprentissages, cette capacité de communiquer doit être une habileté

perceptible au départ. En ce sens, le problème de bégaiement du stagiaire de Claude, qui ne semblait pas constituer un obstacle majeur à la réussite du stage, au départ, en devient un élément central.

Parce que l'enseignement, c'est ça, communiquer, Oui, c'est ça. Quand tu ne l'a pas...C'est comme n'importe quoi dans la vie, on l'a ou on l'a pas. Ça se voit très vite. (Diane)

J'ai affronté son problème à un moment donné. Pas au début, mais j'ai dit : « Bon, ça joue comment ça, ton bégaiement ? » Je lui dis : « Ça peut être blessant mais c'est ça, c'est ça, la réalité. Bon. Le problème est là ». (Claude)

4.4.1.3 L'allure physique

Révélateurs du professionnalisme d'un enseignant, certains comportements et attitudes peuvent être travaillés par le novice. Selon quelques enseignants associés, celui-ci doit pouvoir se démarquer des élèves, par son habillement, par exemple, qui l'identifiera comme adulte et évitera une trop grande proximité avec les adolescents pour qui il doit être un modèle. C'est là un statut à acquérir et à conserver, face aux parents aussi.

Tu fais dace à des adolescents de 15 ans. Les jeunes ont besoin de modèles, de voir des hommes et des femmes qui se tiennent debout. Pas des adolescents comme eux. (Diane)

Et puis, je pense qu'il y a beaucoup de temps qui s'écoule entre le moment où le jeune enseignant se rend compte que sa personnalité « cool », ce n'est pas tout à fait ça que ça prend. (Brigitte)

4.4.2 Les attentes à l'égard de la formation universitaire

Même s'ils considèrent que l'étudiant-stagiaire est responsable de sa formation, à divers titres, les enseignants attribuent aussi à l'université la responsabilité essentielle de cette tâche. L'institution universitaire, à travers l'organisation des stages et de la formation initiale qu'elle met en place, doit donc rendre des comptes. Des propositions sont faites par rapport à certaines carences remarquées chez des stagiaires et dont on attribue la responsabilité aux formateurs universitaires. Les stages, considérés comme les moments privilégiés de l'apprentissage de la profession, viennent en premier lieu dans les

préoccupations. Cependant, une formation de base sur les contenus, les approches pédagogiques et la gestion de classe est vue comme étant le rôle premier de l'université. Mais l'institution doit aussi assumer, selon plusieurs enseignants, la responsabilité d'une sélection rigoureuse des candidats et de la réorientation professionnelle de ceux qui auraient fait un mauvais choix de carrière.

4.4.2.1 Les stages

Aucun enseignant ne remet en question la place que doivent occuper les stages dans la formation initiale. Tous s'entendent, au contraire, pour en privilégier les activités qu'ils considèrent comme des moments forts dans la formation.

a) L'importance des stages

La nouvelle formule de formation sur quatre années ne plaît pas à tout le monde et certains proposent des solutions. Une de celles-ci est de donner toute la place aux stages, avec le moins de cours théoriques possible. Pour d'autres, il devrait y avoir un réaménagement pour rendre l'expérience pratique plus intense, plus condensée, plus près de la réalité du travail d'un enseignant. Chose certaine, pour tous, c'est le lieu d'apprentissage principal et de l'acquisition de l'expérience.

Si je me rappelle ma propre formation, j'aurais aimé avoir juste des stages. Ah oui, oui! Des heures de terrain! C'est là que tu apprends. (Antoine)

Pour moi, les stages devraient être encore plus longs. Il faut qu'ils en fassent, il faut qu'ils se pratiquent. L'expérience, ça se prend dans les classes. (Gilles)

b) Le rôle des stages

Le stage, c'est d'abord une expérimentation des réalités, comme dans les autres professions. C'est donc la vraie vie qui s'écrit pendant le stage. C'est l'occasion unique pour le novice d'être confronté à la situation authentique, de vivre l'expérience du feu, ce choc souvent loin des concepts appris à l'université.

Comme les stagiaires, par exemple en médecine, ils vont à l'hôpital, ils vont voir de vrais malades. Comme le notaire va travailler dans une étude pour faire son stage. C'est le contact avec un vrai milieu de vie. (Diane)

En quatrième, pour moi, ils viennent acquérir de l'expérience, être dans la vraie vie. Dans une vraie situation et non pas donner un cours devant leurs collègues ou devant des mini-groupes. Là, ils viennent acquérir de l'expérience. (Diane)

Les stages sont aussi un lieu de questionnement face à l'orientation professionnelle. Ils sont ce moment privilégié qui peut aussi servir à remettre en question son choix professionnel. Mis en face d'une réalité différente de celle qu'il avait appréhendée, le stagiaire peut amorcer une remise en question qu'il n'avait pas pu pressentir jusqu'alors. L'enseignant aura alors son rôle à jouer dans cette démarche, puisqu'il est observateur et conseiller privilégié; il pourra même l'aider dans une réorientation de carrière.

Il y a des gens qui, en première année, tombent dans une école et font comme : « Ah non! ». (Antoine)

J'en suis arrivée à la conclusion que ce n'était pas son domaine. Si elle s'en rend compte, ce sera déjà ça de gagné. (Brigitte)

Peut-être que la personne elle-même peut constater que l'enseignement, c'est trop dur pour elle. Les stages, c'est le moment ou jamais pour prendre ta décision si tu n'es pas fait pour ça. (Diane)

c) L'apport du stage pour l'enseignant associé

Comme le rapportait un récent rapport officiel d'évaluation sur l'encadrement des stagiaires (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002), les enseignants associés retirent plusieurs bénéfices d'ordre professionnel dans l'accompagnement de stagiaires. En dehors des motivations strictement professionnelles, du sens du devoir et du désir de redonner ce qu'on a soi-même reçu, il se dégage un aspect égoïste, si l'on peut dire, dans l'acceptation d'un stagiaire dans ses classes : acquérir de nouvelles compétences, réfléchir sur sa pratique, accroître sa motivation. L'enseignant en attend souvent des idées nouvelles, un coup de jeune dans sa pratique, un certain questionnement de ses propres pratiques. Pour Émilie, c'est aussi l'aide et l'assistance que peut lui apporter cette nouvelle personne, en des moments de l'année où elle se sent débordée, qui sont appréciées.

Ce que j'aime beaucoup chez les stagiaires, c'est le rajeunissement, les idées folles, les idées nouvelles. (Antoine)

Alors, alimentez-moi aussi un petit peu! Peut-être que ce serait bon. Vous êtes jeunes, vous avez des idées. Ça fait quatre ans que vous étudiez. Arrivez avec des nouvelles techniques, en informatique ou bien avec des projets dans autre chose. (Claude)

Je trouve que la présence d'un stagiaire, par exemple, ça me permet de me poser des questions sur moi-même et de voir ce que moi je fais, ce que je ne fais pas et ce que je devrais faire. Ça, j'aime ça. (Brigitte)

Souvent, on se plaint qu'on n'a pas d'aide, qu'on n'a pas de service, à cause des coupures, etc. Pourquoi ne pas faire appel aux stagiaires ? (Émilie)

4.4.2.2 La formation initiale à l'université

Que devrait contenir une formation initiale idéale, selon les formateurs de terrain ? Que devrait savoir un étudiant qui arrive en stage ? Que devrait-il savoir faire, parvenu au terme de ses études pour être reconnu comme un enseignant compétent ? Le MEQ (2001) rappelle les assises de la compétence : « La personne compétente fait appel à des ressources et les mobilise en contexte. Ces ressources peuvent être des savoirs, des savoir-faire, des attitudes et aussi d'autres compétences plus particulières utilisées dans un contexte d'action donné » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 51). Les enseignants confient, eux aussi, divers rôles à cette formation de base, manifestant ainsi certaines attentes précises par rapport à la compétence attendue qui concernent surtout les contenus à enseigner, les approches pédagogiques et la gestion de classe. De plus, plusieurs commentaires traitent aussi de la mission d'orientation professionnelle que doivent porter les formateurs universitaires auprès des jeunes qui se présentent aux portes de l'institution. Un moyen d'assumer cette tâche serait, de l'avis de plusieurs, la sélection dès l'entrée en formation des maîtres. D'autres adressent, enfin, un blâme aux autorités universitaires qui devraient prendre les moyens de détecter le problème plus rapidement, évitant ainsi à l'étudiant un long parcours inutile.

a) Les contenus à enseigner

Le rapport aux savoirs, pour un enseignant, est complexe. Le MEQ (2001) mettait en garde contre les dérives possibles, l'une à caractère techniciste, trop soucieuse d'une fidélité au programme d'étude et aux contenus officiels ou l'autre, académique, valorisant un savoir lointain et érudit qui n'arrive pas à être transmis aux élèves. Où doit se situer l'université ? Que doit-elle privilégier ? Y a-t-il une place pour elle entre ces deux pôles ?

Antoine propose une approche résolument culturelle de l'enseignement appuyée par une formation générale et soutenue par une volonté de l'étudiant lui-même d'aller au-delà des contenus notionnels afin d'être en mesure de faire des choix, en classe.

Il faudrait que les jeunes comprennent que leur mandat, ce n'est pas juste de faire de l'académique, mais c'est d'ouvrir le citoyen au monde. (Antoine)

Diane, Gilles et Brigitte estiment aussi qu'il doit y avoir apprentissage préalable qui ne peut être limité aux contenus à enseigner. L'université doit amener l'enseignant à pouvoir s'élever au-dessus des notions à enseigner au quotidien. Du même souffle, ils considèrent cependant que la connaissance des rudiments des programmes est préalable à une prise en charge.

Avant de structurer vraiment notre pensée, on a besoin d'avoir lu des choses, d'avoir reçu d'autres messages. (Diane)

C'est bon de savoir la matière au complet, au niveau des contenus, même si, au secondaire, ce qu'on leur montre, c'est peut-être le 1/10 de ce qu'on a appris à l'université. Mais tu dois être capable de répondre aux questions; tu dois avoir un bagage. (Gilles)

Moi je trouve que j'avais quand même une base solide, parce qu'à l'université, j'ai fait beaucoup de littérature bien sûr, mais beaucoup de grammaire aussi (toute ma première année a été consacrée à ça). C'est sûr que j'ai appris beaucoup de choses à ce moment-là. (Brigitte)

Je m'attends à ce que le stagiaire soit prêt à enseigner n'importe quelle matière, n'importe quand. (Brigitte)

Mais un étudiant qui s'en va dans ce domaine-là pour l'enseigner, ça veut dire qu'il se dit : « J'en connais assez pour le montrer aux autres ». (Brigitte)

Les enseignants de français, on l'a vu, sont particulièrement critiques face aux connaissances de leur stagiaire dans la langue d'enseignement. Brigitte, Diane et Claude portent alors un jugement très sévère sur la formation reçue et le peu d'outils dont disposent ces finissants dans les situations de classe quotidiennes.

Pour moi, c'est grave. Il y a des règles de base en français : un enseignant ne peut pas ne pas maîtriser ça. (Brigitte)

Tu ne peux pas te permettre, par exemple, de passer une lettre aux parents avec des fautes de français. (Claude)

b) Les savoir-faire

Jusqu'à quel point l'université peut-elle préparer le futur enseignant à *affronter* la pratique ? Plusieurs mandats sont confiés, par les enseignants, à la formation initiale, au niveau des savoir-faire attendus. Ils sont très diversifiés, relevant à la fois de compétences en planification de leçons, de même qu'en études de situations concrètes d'enseignement, en passant par les approches pédagogiques nouvelles et la gestion de classe. Contrairement aux enseignants ayant supervisé des stages de deuxième année qui reprochaient une trop grande insistance de l'université sur la planification (Gosselin, 2001), les enseignants associés aux stages terminaux semblent en faire une priorité de la formation universitaire. La capacité à planifier des leçons complètes, c'est-à-dire, les contenus et les situations pratiques, doit être acquise avant l'arrivée en stage.

Une planification en détail, comme tu as appris à l'université, parce que tu as eu des cours là-dessus. Tu sais comment préparer des cours. (Gilles)

Comment planifier un cours, comment gérer, organiser, comment structurer la matière, comment la diviser. (Diane)

Préparer le matériel. Pas évident de gérer du matériel. Gérer 32 béciers, 32 thermomètres, 32 balances, une balance qui brise, ces choses-là. (Gilles)

Antoine et Claude signalent, de leur côté, la timidité des initiatives prises par les stagiaires au niveau des approches pédagogiques. Ils en attribuent la responsabilité à une carence de leur formation universitaire; Antoine jette la pierre aux formateurs qui tardent eux-mêmes à se renouveler.

Je m'attends d'un milieu de formation qu'il forme les jeunes qui soient les personnes les plus à jour au niveau pédagogique. Ça me paraît quelque chose qui est logique. (Antoine)

Je trouve que c'est plus au niveau de la pédagogie. Je veux dire, on est tout de même rendu dans la nouvelle grammaire. C'est ça, la réalité. Mais ils vont être dedans eux autres : ils sortent de l'université et ils n'en connaissent pas plus. (Claude)

Est-ce que la responsabilité, ce sont les stagiaires qui doivent la porter, comme personnes ? Est-ce que c'est le milieu universitaire qui n'est pas assez renouvelé ? (Antoine)

Les attentes sont beaucoup plus modestes au niveau de la gestion de classe. Si Diane et Françoise avancent (sans insistance, toutefois) que l'université y a son rôle dans une préparation adéquate de l'étudiant, Antoine est catégorique : seule l'expérience de la pratique permettra l'acquisition de cette habileté. La théorie ne peut trouver de sens qu'après le choc de la réalité de la classe.

Mais peut-être juste les mettre plus en situation, leur montrer que ce n'est pas toujours beau en classe. Par exemple, à la première période, ç'a très bien été. Comment se fait-il qu'à la deuxième, ça ne marche pas ? (Françoise)

La gestion de classe, ce n'est pas quelque chose qui s'apprend. C'est une chose pour laquelle tu as des habiletés et que tu peux travailler. On le sait que ce n'est pas comme ça que ça se passe. Chaque situation est originale. Il n'y en a jamais deux pareilles. Donc, on ne peut pas l'apprendre en théorie. (Antoine)

Mais tu ne peux pas en prendre conscience avant d'avoir frappé le mur : tu ne peux pas ne pas savoir que rouler trop vite c'est dangereux, on le sait tous. Est-ce qu'on le fait ? Oui. Pourquoi ? Parce que rien de grave ne nous est arrivé encore. (Antoine)

Une formation dite *concrète* semble être la voie privilégiée de salut pour la formation initiale. Préparer à la pratique par l'étude de cette pratique et de ses savoir-faire, par des mises en situation aussi.

Une formation idéale, ce serait une formation très concrète. (Émilie)

Pour avoir passé à travers ça quand j'étais à l'université, on n'était pas préparés. On arrivait à l'école, puis on se disait : « Qu'est-ce qui se passe ? Ce n'est pas comme ça. On n'a jamais appris ça. On n'a pas vu ça. Qu'est-ce qui se passe ? ». (Françoise)

Un petit peu plus de pratique, de situation, de mises en situation. Leur montrer des vraies situations scolaires. Je parle *in a perfect world*, on aurait plus de réalité à l'université. (Françoise)

Et peut-être leur montrer aussi comment faire pour mettre la matière en contexte pour des vrais élèves. (Françoise)

Je suis sûr qu'il l'a appris à l'université. Premièrement, mise en situation. Bon, il n'a peut-être pas appris les laboratoires, mais faire des mises en situation. Il savait qu'il fallait en faire. (Gilles)

Il faut qu'à l'université, ils fassent des cours. Il faut qu'à l'université, ils aient des moments où ils donnent des petits cours ? Le microenseignement. Il faut qu'ils en fassent du microenseignement. (Gilles)

Ils arrivent en stage. Si on ne leur dit pas exactement quoi faire et comment le faire, ils sont mal pris. C'est normal, ça ? (Gilles)

Les enseignants ne se font pas d'illusion sur les vertus de la formation initiale. Certaines théories enseignées semblent désincarnées et trop loin de la réalité. C'est le contact de la pratique, de la vraie vie scolaire qui comblera les manques.

L'enseignement, ça s'apprend. Mais on ne peut pas tout apprendre, c'est ça l'affaire. Il y a comme une dynamique qui, malheureusement, ne s'apprend qu'à l'école. (Gilles)

c) La sélection des candidats

Un autre devoir incombe à l'université, s'il n'en tient qu'à Brigitte et à Diane : s'assurer de la valeur des candidats à la profession. La qualité de l'enseignement est en jeu et il importe de prendre des mesures pour assurer l'avenir de la profession. D'abord par une analyse sérieuse des motivations profondes du choix de carrière des individus qui se présentent. D'autre part, par une mise en place de mécanismes de sélection sévères, pour n'accepter que des étudiants de haut calibre, comme cela se fait dans d'autres facultés : examen d'entrée, entrevue, test de personnalité, vérification de la qualité de la langue. Tout cela, comme le laisse entendre Diane, pour donner une certaine crédibilité, un certain sérieux comparable aux autres professions.

Je trouve qu'on s'en va, si on n'est pas plus sélectif en tout cas, vers une catastrophe. (Brigitte)

Il faudrait avoir des exigences assez fortes, pas simplement une petite note de passage comme au secondaire. (Diane)

Des entrevues, je ne sais pas, soit un questionnaire, soit une production écrite où vous leur demandez : « Pourquoi vous vous dirigez dans l'enseignement ? Pourquoi cette matière-là ? ». On devrait être plus sélectif. (Brigitte)

Bon, d'abord, une évaluation de la langue. La langue : très, très important. (Diane)

Je pense que quelqu'un, un psychologue peut-être, pourrait détecter si la personnalité est assez forte pour affronter n'importe quelle situation problématique. (Brigitte)

Il y aurait des examens d'entrée comme dans d'autres professions, peut-être un examen un peu comme ils font en médecine, une entrevue orale. Ça pourrait se faire. Deux ou trois personnes qui passent le candidat en entrevue. (Diane)

d) L'orientation professionnelle

Le devoir incombe aussi à l'université de vérifier la justesse de l'orientation professionnelle du candidat en analysant, avec lui, ses motivations profondes et ses capacités. On éviterait ainsi beaucoup de déceptions et de décrochage et on éliminerait les indécis qui se retrouvent dans l'enseignement par accident ou par exclusion des autres domaines.

Si, en première année, on leur avait dit : « Bon, assoyez-vous et essayez de voir vraiment c'est quoi votre objectif dans l'enseignement. Pourquoi vous allez là ? Est-ce que vous êtes prêts à faire ce métier-là ? ». (Antoine)

Je trouve que ce serait important de savoir pourquoi les jeunes se dirigent dans l'enseignement. (Brigitte)

Ceux qui ne savent pas trop où s'en aller, souvent, ils prennent ça. Je ne sais pas, il y a une espèce de stéréotype autour de l'enseignement. On se dit : il y a une sécurité d'emploi, deux mois de vacances, c'est une profession libérale très traditionnelle (comme anciennement les infirmières). Diane

Si c'est par dépit, si c'est par « je ne sais pas trop quoi faire » ou « le salaire est acceptable », à quoi bon continuer ? (Brigitte)

4.4.3 La synthèse des attentes présentées par les enseignants associés

Tableau XV
Tableau synthèse des attentes présentées par les enseignants associés

Qualités des stagiaires	Formation initiale universitaire		
	Les stages	La formation générale	Rôle professionnel
Qualités physiques : Allure physique (Antoine, Brigitte, Claude)	Importance première (Antoine, Gilles)	Importance des savoirs disciplinaires et pédagogiques (Diane, Brigitte, Claude) Importance de l'approche culturelle (Antoine)	Sélection des candidats Établissement de critères (Brigitte, Diane)
Qualités morales : Personnalité, caractère, maturité	Situation authentique (Diane)	Importance des savoirs didactiques et psychopédagogiques (Antoine, Claude) : Planification ((Gilles, Diane), savoir faire, relation pédagogique, gestion de classe (Françoise, Antoine)	Aide à l'orientation professionnelle (Antoine, Brigitte, Diane)
Qualités innées : enthousiasme (Gilles), charisme (Émilie), communication (Diane, Claude) Vibration (Antoine)	Lieu de questionnement professionnel (Antoine, Brigitte, Diane, Françoise)		
Expériences de travail parallèles (Émilie)	Apports professionnels à l'enseignant associé Rajeunissement (Antoine) Alimentation pédagogique (Claude) Questionnement (Brigitte) Aide (Émilie)		

Le tableau XV reprend les principaux éléments qui constituent les attentes des enseignants associés, face aux stagiaires et à la formation initiale universitaire. Il fait référence à deux éléments importants : d'une part, les qualités personnelles que les enseignants considèrent essentielles et préalables à l'arrivée en stage. Décrites parfois comme des aptitudes, des habiletés ou des traits de caractère, ces qualités forment, en quelque sorte, une espèce de structure de base sur laquelle s'appuiera la formation universitaire. On la souhaiterait solide, axée sur les savoirs disciplinaires, pédagogiques et didactiques. Pour tous les enseignants associés, les stages demeurent toutefois

le noyau d'une véritable formation professionnelle. Cependant, il semble que les qualités, les aptitudes et les effets formation doivent se révéler dès le début du stage, puisque la marge de manoeuvre pour l'amélioration reste assez faible. On l'a dit : les éléments qui constitueront l'évaluation finale apparaissent très tôt, et il n'y a pas beaucoup de place laissée à l'apprentissage, pendant le stage, si les vertus ne sont pas suffisamment évidentes au départ, aux yeux de l'enseignant associé.

Le chapitre qui suit revient sur les synthèses du chapitre 4 en y apportant des interprétations plus larges. Il présente aussi une interprétation des principaux résultats à la lumière des questions que cette recherche posait en début de parcours.

CHAPITRE 5
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre tente de cerner notre objectif général, c'est-à-dire, identifier des éléments du cadre de référence des enseignants associés qui se dégagent de la description qu'ils font des problèmes rencontrés ainsi que des moyens mis en oeuvre dans leurs pratiques d'accompagnement et d'évaluation. Pour ce faire, nous revenons d'abord sur les commentaires recueillis que nous avons rappelés et classifiés dans les sections précédentes : les parcours d'accompagnement et d'évaluation, les problèmes apparus et les moyens utilisés pour y faire face. Nous abordons, ensuite, les principales attentes exprimées par les enseignants associés, en lien avec les problèmes qu'ils ont décrits.

Dans un deuxième temps, les conceptions du métier de Lang (1996, 1999), les conceptions de l'enseignant de Paquay (1994) ainsi que le modèle de formation initiale des maîtres, proposé par le MEQ (2001) dans son référentiel des compétences professionnelles, nous servent de cadres pour tenter de cerner l'image révélée par l'accompagnement et l'évaluation de stagiaires en difficulté. Certains thèmes abordés dans notre recension d'écrits forment, au passage, une toile de fond pour appuyer les constats. Des descriptions et des analyses faites dans le chapitre 4, nous retenons quelques éléments qui nous sont apparus suffisamment significatifs pour justifier un examen plus approfondi.

5.1 RETOUR SUR LES PROPOS RECUEILLIS

Quelques thèmes centraux ont retenu notre attention dans certaines catégories de problèmes identifiés par les enseignants associés, dans le type d'approche qu'ils privilégient ainsi que dans le lien avec les ressources auxquelles ils font appel. Les propos tenus sur le type de stagiaire attendu et sur sa formation préalable tracent ensuite un profil du candidat à la profession.

5.1.1 Le parcours de stage, les problèmes et les ressources

Les problèmes ou les difficultés décrits par les enseignants associés lors des entrevues et rapportés dans les chapitres précédents font référence à des thèmes précis dont l'évidence de la manifestation, dès le premier stade du stage, ne semble laisser aucun doute chez l'enseignant. Ces premiers problèmes, souvent à l'origine des autres (qui apparaîtront plus tard, en cours de stage) peuvent être classés en deux grandes catégories. Une première, qui rejoint les descriptions d'Antoine, Émilie, Claude, Diane et Françoise est liée à l'attitude générale du stagiaire : il y est fait référence sous les appellations de problèmes liés à la *personnalité* ou à l'*attitude professionnelle*, même si ces expressions recouvrent des réalités très diverses. Ainsi, pour Antoine, la stagiaire qui manifeste peu d'enthousiasme dans l'organisation d'activités pour les élèves, ou encore, qui se mêle peu au groupe d'enseignants, présente des lacunes importantes au niveau personnel. Pour Diane, la tenue vestimentaire de sa stagiaire (qu'elle juge négligée) démontre un faible niveau d'appartenance à la profession. Les commentaires des deux enseignants associés se rejoignent, cependant, pour affirmer que l'attitude introvertie et réservée de leur stagiaire ne leur laisse que peu de chances de succès auprès des adolescents. Il y a là, selon eux, un problème majeur lié à la capacité de communiquer, qualité première d'un enseignant.

Une seconde catégorie de problèmes, signalée par Gilles et Brigitte, est davantage liée à l'organisation du travail et à la planification d'activités d'apprentissage : elle se manifeste dès la première prise en charge de la classe par les stagiaires. Là aussi, des réalités fort différentes sont décrites par ces enseignants associés, en référence à un même type de problème. Alors que Gilles constate des manquements graves au niveau de l'intervention, de l'animation pédagogique et de la gestion pratique des activités mises en place, Brigitte y voit plutôt, chez sa stagiaire, l'expression d'une planification déficiente et même d'une incompetence flagrante dans la discipline à enseigner. La première prise en charge reste, d'ailleurs, pour tous les stagiaires, le moment du

stage le plus critique, puisqu'elle révèle les éléments principaux qui feront l'objet des rétroactions subséquentes de la part de l'enseignant associé.

L'approche dans l'accompagnement général reste, dans la plupart des cas, très directif : le maître tente de transférer vers l'apprenti les techniques qu'il utilise lui-même en classe; il y a souvent explicitation, accompagnée parfois de justifications (s'apparentant aux processus des modèles techniques et didactiques décrits à la section 2.2.4). Vient d'abord le conseil, puis la suggestion bien appuyée. Souvent, *l'artisan* (décrit par Darling-Hammond *et al.*, 1983; Paquay, 1994; Lang, 1999) prend le dessus et le savoir-faire d'expérience est démontré comme efficace et est proposé comme la voie à suivre, mais qui n'est pas toujours suivie : « Je lui dis, mais il ne le fait pas » demeure une phrase-clé dans plusieurs descriptions de problèmes. Claude reprend même la charge de ses groupes, à une étape du stage, pour montrer à son stagiaire comment il s'y prend : savoir-faire technique, savoir pratique et modélisation sont alors au programme. Brigitte, pour sa part, privilégie les visites surprises en classe pour observer sa stagiaire à des moments où celle-ci ne s'y attend pas, afin de vérifier la performance et l'application du modèle proposé. Françoise passe dans le corridor et observe discrètement le stagiaire. Gilles demande au technicien de laboratoire des comptes rendus de ses observations du stagiaire.

Ces initiatives personnelles de supervision veulent aider l'enseignant associé à s'adapter à une situation difficile à laquelle il n'est pas préparé. Elles semblent conçues comme moyens ultimes d'accompagnement, en l'absence de ressources plus adaptées. Aussi, comme le rapportent McIntyre *et al.* (1996), lorsque l'enseignant associé sent la situation de stage lui échapper, il tend désormais à justifier ses interventions par son souci de la réussite de ses élèves : « J'ai une responsabilité envers le succès de mes élèves ; ce ne sont pas des cobayes », rappelle Diane. Dans le même esprit, Claude voit arriver avec une certaine angoisse les examens de la commission scolaire; il sent qu'il doit reprendre les choses en main : « Pour le succès des élèves, je ne pouvais plus laisser aller les choses ».

En général, comme le révèlent l'étude de Martin (1998), les ressources auxquelles il est fait appel lors de l'accompagnement et de l'évaluation du stagiaire sont surtout puisées dans le vécu professionnel et la pratique d'enseignement de l'enseignant associé. Même si elle ne semble pas toujours adaptée à la situation de stage, il y a souvent transposition, par l'enseignant associé, de la relation *de conseil* et de domination exercée habituellement dans les rapports avec ses élèves : proposition ou imposition de solutions aux problèmes de l'autre, jugement porté sur les situations (Pelpel, 1996). Les expériences personnelles d'accompagnement connues lors de stages précédents font aussi partie du répertoire de ressources; les bons et les mauvais souvenirs se chevauchent et reviennent à la mémoire, contribuant à donner une teinte particulière à certains événements du stage en cours. Des collègues sont maintes fois sollicités comme conseillers, qu'ils aient une expérience d'accompagnement de stagiaires ou non. Ils guident, confortent, soumettent des évaluations personnelles, souvent intuitives, et servent aussi de support psychologique dans les situations tendues.

Le superviseur universitaire, quant à lui, est plutôt considéré comme un appui supplémentaire dans l'accompagnement et l'évaluation, sans plus : l'enseignant associé fait appel à son expertise et à sa vision qu'il suppose objective de la situation. En réalité, le superviseur est peu sollicité dans la phase d'accompagnement. Il se retrouve, en quelque sorte, délesté des rôles de médiateur objectif et de conseiller auprès du stagiaire, que lui réservent généralement les écrits scientifiques (Gervais, 1997), pour ne venir que sanctionner l'enseignant associé dans sa décision : « Ça aurait pris le support inconditionnel de la part de la personne qui supervise le stagiaire », suggère même Gilles. Le refus de la caution attendue entraîne d'ailleurs un jugement très sévère de ce dernier envers le superviseur : il estime, ni plus ni moins, avoir été trahi. En situation de difficulté, le superviseur peut donc voir sa crédibilité mise en doute lorsqu'il ne supporte pas le verdict de l'enseignant associé. Dans le cas de Diane, la décision d'échec est prise très tôt et le superviseur en est

simplement « informé » à titre de représentant de l'université. Son rôle ne consiste alors qu'à prendre acte de la situation.

Au moment de l'évaluation sommative, tous les enseignants estiment devoir assumer la responsabilité de la décision : aucun d'eux ne désire laisser le verdict final entre les mains du superviseur universitaire. Brigitte est la seule dont la décision semble avoir été infléchie lors de la visite exceptionnelle de deux superviseures, vers la fin du stage. Paradoxalement, alors qu'elle a joué dur pendant tout le stage en réaffirmant ses exigences, prédisant même l'échec de la stagiaire, elle avoue l'avoir aidée à préparer la leçon finale qui sera observée par les superviseurs : « Je voulais finalement qu'elle donne une bonne image d'elle ». Solidarité professionnelle devant les représentants universitaires, comme le suppose Pelpel (1991) ? Ou encore, manifestation de « l'éblouissement affectif » décrit par Boutet (2002) ? Il est clair que les dix semaines du stage de quatrième année contribuent à créer des liens et des complicités qui peuvent aller au-delà de l'évaluation au quotidien et apporter une tonalité différente, le moment venu de la prise de décision fatidique. L'évaluation produite par les deux superviseures a peut-être aussi réussi à créer un doute dans l'esprit de Brigitte face à ses exigences personnelles.

Les guides de stage et les grilles d'évaluation fournis par l'université demeurent des instruments de travail. Cependant, lorsque des problèmes sérieux surviennent, mettant en cause le succès du stagiaire, les enseignants associés ne semblent trouver dans ces documents ni le support recherché, ni les éléments nécessaires à une réflexion plus poussée sur le sujet qui les préoccupe²⁵. Incomplets, ils ne « guident » pas assez l'évaluateur et le laissent devant ses propres normes et références. La réinterprétation qui s'ensuit peut donc laisser place, comme le suggèrent Alexander (1996), Pelletier (1996) de

²⁵ Il est étrange, par exemple, qu'aucun enseignant associé ne fasse allusion aux comités *ad hoc* « de gestion des cas difficiles » ou « d'évaluation dans les cas problèmes », pourtant décrits dans le guide de stage de quatrième année comme une mesure formelle d'accompagnement (voir Annexe 7).

même que Williams *et al.* (1997), à une subjectivité qui prend source dans les définitions personnelles et les images des enseignants. Ceux-ci réorganiseront donc la hiérarchisation des critères officiels en fonction de leurs propres priorités, puisées dans leurs expériences.

Quant à la formation à l'accompagnement de stagiaires, reçue par la plupart des enseignants associés de notre étude, elle ne semble pas procurer les ressources nécessaires, les moments difficiles venus : du moins, en est-il fait peu mention de manière explicite lors des entretiens. Si Françoise y puise bien quelques ressources, les éléments qui pourraient servir d'appui à l'accompagnement et à l'évaluation dans les cas difficiles ne semblent pas avoir été très formellement discutés lors des formations suivies. On peut toutefois supposer que ces activités ont tout de même donné une certaine confiance aux enseignants associés dans leur accompagnement et leur évaluation, en les confortant dans le choix de leurs stratégies et de leur décision finale.

Il est important de souligner enfin que, malgré la longue durée des stages de troisième et de quatrième années (cinq semaines et dix semaines respectivement), qui devrait permettre une évolution du stagiaire et une amélioration dans un apprentissage régulé, la décision d'échec se prend très rapidement et très tôt dans le stage. Le moment du jugement, comme on l'a vu, se situe dès l'apparition des premiers problèmes et le verdict final ne vient que confirmer l'intuition de départ (qui apparaît dès le premier contact, dans certains cas). Seule la stagiaire de Brigitte aura droit à une reconsidération du jugement évaluatif initial. Bien que le stage soit considéré par tous les enseignants associés comme une expérience centrale dans la formation, il semble que les qualités « de base » doivent se manifester dès le départ : le stage ne représente donc pas un lieu d'apprentissage comme un autre, mais bien une démonstration de savoir-faire en situation.

5.1.2 Les attentes et les propositions des enseignants associés

Cette section s'est avérée particulièrement révélatrice pour éclairer le tableau issu des commentaires des enseignants associés sur les problèmes apparus et les moyens mis en oeuvre. En effet, les attentes et les propositions énoncées présentent des réponses et avancent des solutions face aux difficultés constatées chez les stagiaires. Ainsi, par exemple, les qualités personnelles sont-elles définies plus clairement en aptitudes physiques (la santé, la voix forte) ou en qualités morales (la vocation, l'amour des jeunes, le charisme, la facilité à communiquer). Elles semblent devoir faire partie des préalables nécessaires à la fonction qu'aucune formation ne pourra remplacer.

Les commentaires concernant la formation initiale souhaitée fournissent d'ailleurs quelques pistes sur les priorités des uns et des autres. Si le rôle central du stage dans la formation des futurs enseignants est rappelé, sans équivoque, par tous les enseignants associés, le consensus apparaît moins facile à obtenir lorsqu'il est question des compétences professionnelles que les institutions universitaires doivent contribuer à développer, autant par les cours offerts que par le biais des stages pratiques. Les contenus à enseigner, les approches pédagogiques et la gestion de classe se partagent les faveurs des intervenants, bien que, une fois encore, ces appellations s'appuient sur des constatations très différentes. Alors que les enseignants de français, comme on l'a dit, attribuent le manque de connaissances de leur stagiaire à une formation spécifique déficiente, Gilles et Françoise constatent, avec regret, l'absence de préparation pratique qui permettrait au stagiaire d'organiser le quotidien et de contextualiser les apprentissages. À leur avis, des cours universitaires traitant de la planification de leçons, de la gestion générale de la classe (et non pas de la gestion disciplinaire à laquelle seule la pratique, selon eux, peut aguerrir) ou encore des mises en situation en microenseignement, par exemple, pourraient contribuer à faciliter une intégration professionnelle plus rapide lors du stage, tout en allégeant la tâche des enseignants associés qui n'auraient plus à en assumer l'entière responsabilité. Antoine, de son côté, manifeste sa déception devant

l'absence de culture générale des nouveaux enseignants, peu enclins à aller au-delà du strict contenu proposé par les programmes officiels.

La sélection des candidats à la profession est alors vue par plusieurs comme une solution à tous ces maux : un examen d'entrée, une entrevue, un test d'aptitudes pourraient, d'après ceux-là, contribuer à déterminer, dès le départ, les candidats les plus aptes à réussir dans la profession. En fait, la responsabilité de la persistance des stagiaires dans un mauvais choix de carrière est attribuée, indirectement, aux formateurs. Cette réflexion est unanime : autant les formateurs universitaires (professeurs et superviseurs) que les enseignants associés devraient se faire un devoir de mettre le candidat face à son manque d'aptitudes à remplir la fonction. Honnêteté dans la rétroaction, absence de complaisance face à l'incompétence, évaluation réaliste. Ce sont là des conditions jugées essentielles pour assurer le succès de l'entreprise de formation. Et les enseignants associés considèrent qu'ils en sont un des maillons importants.

5.2 LES RÉFÉRENCES DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS DANS L'ACCOMPAGNEMENT ET L'ÉVALUATION

Les constatations générales que nous avons avancées, concernant l'accompagnement et l'évaluation d'un stagiaire en difficulté, peuvent-elles nous permettre de dégager des éléments significatifs qui témoignent d'un cadre de référence des enseignants associés interrogés, en rapport avec l'image qu'ils se font d'un enseignant ? Il ne s'agit pas, bien sûr, de tenter de retrouver des modèles prédéfinis à travers les profils individuels. Cependant, des modèles peuvent certainement nous servir de repère pour examiner plus à fond les propos recueillis.

Les conceptions du métier de Lang (1996, 1999) et les conceptions de l'enseignant présentées par Paquay (1994), telles que nous les avons résumées au chapitre 2, sont les bases qui nous permettent de lire les descriptions tirées

de nos entrevues. Bien qu'il ne soit pas dans notre intention de plaquer les catégories sur les propos tenus par les enseignants associés, nous estimons pouvoir y retrouver des thèmes marquants : c'est ce à quoi nous nous attardons, dans un premier temps. Par la suite, nous retirons trois thèmes majeurs dont le profil semble se détacher. Le premier concerne l'importance accordée au pôle académique (Lang, 1996, 1999) ou à la conception du maître instruit (Paquay, 1994). Un deuxième porte sur l'analyse de ce qui nous est apparu comme un cas particulier, celui d'Antoine, qui se rattache à plusieurs cadres « classiques », tout en faisant émerger, explicitement, des éléments reliés aux nouvelles orientations de la formation des enseignants (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Nous terminerons, enfin, par un regard plus attentif sur des références à la profession, dans le discours de certains participants, et aux sens qui sont donnés à ce concept.

5.2.1 Un regard général sur le référentiel des enseignants associés

Un regard d'ensemble sur les éléments principaux extraits de nos entrevues permet de représenter une esquisse de certaines orientations qui, bien qu'imparfaite, révèle tout de même quelques tendances intéressantes. Le tableau XVI représente une image générale du référentiel des enseignants associés compte tenu des thèmes qu'ils ont privilégiés. Un premier, sur lequel nous reviendrons dans la section suivante, indique une forte centration autour du pôle académique ou du maître instruit, chez cinq enseignants associés. Bien que tous les commentaires, à ce sujet, n'insistent pas sur les mêmes dimensions de ce paradigme, ils font référence de façon marquée à l'ignorance et à l'incompétence de leur stagiaire, tout en plaidant pour une amélioration de la qualification universitaire, surtout au niveau des disciplines d'enseignement. Il s'agit surtout d'enseignants qui oeuvrent dans le champ des langues (Brigitte, Claude, Diane et Françoise). Un représentant des sciences humaines (Antoine) se joint à eux, tout en élargissant la portée de ses commentaires vers des références qui touchent d'autres conceptions. Cet enseignant associé constitue,

en fait, un cas qui résiste à une tentative de classement typique et qui peut se retrouver, comme le tableau l'indique, dans plus d'une catégorie. Nous en reparlerons plus loin.

Émilie, quant à elle, représente, dans le rôle qu'elle privilégie chez l'enseignant associé et dans l'expression de ses attentes face au stagiaire, une forte tendance vers cette « acculturation au métier tel qu'il existe », selon l'expression de Lang (1999) qui caractérise le pôle artisanal. Le compagnonnage de type médiéval accorde un rôle privilégié à celui qui sait par expérience et qui peut montrer comment faire. En ce sens, Claude intègre aussi ce modèle dans sa pratique d'accompagnement lorsqu'il décide, devant les difficultés rencontrées par son stagiaire, de reprendre ses classes en demandant au futur maître de l'observer tout en tentant de voir comment travaille l'expert qui lui sert alors de modèle. Pour Émilie, l'apprenti doit pratiquer pour intégrer les diverses facettes du métier, en observant l'expert mais aussi, en l'assistant dans ses tâches pour se faire la main et en apprenant, peu à peu, sous supervision : « Il y aurait sûrement moyen d'utiliser les stagiaires pour qu'à la fois, ils prennent de l'expérience et qu'ils aident les professeurs ». En formation, Émilie favorise d'ailleurs l'expérience acquise dans des activités connexes à la formation académique, comme de l'animation de camps de vacances, de l'aide aux devoirs, qui pourraient remettre les pieds sur terre aux futurs enseignants qui s'éloignent de la réalité par une certaine formation trop axée sur des contenus théoriques.

Bien qu'il ne nie pas l'importance d'une formation académique de qualité, Gilles estime tout de même qu'un bon enseignant en sciences aura plutôt avantage à bien savoir faire, à connaître et à intégrer les techniques acquises (Paquay, 1994). La formation, selon lui, doit contribuer à créer une base de connaissances des principes, mais surtout des techniques utiles en situation. Il fait d'ailleurs explicitement référence au microenseignement comme modèle à suivre au niveau des planifications de leçons, mais aussi par rapport aux habiletés d'organisation pratiques et de gestion. La référence première de Gilles

semble centrée sur la reproduction de type behavioriste, même s'il croit en que la modélisation qui prend sa base dans des stratégies apprises à l'université, doit quand même amener le stagiaire à innover, à partir de sa formation et à l'aide de celle-ci. Le stagiaire devrait arriver en classe, instrumenté, mais capable d'initiative pédagogique. En ce sens, en référence à l'analyse de Lang (1996, 1999), il y a une lutte, chez Gilles, entre l'enseignant applicateur de savoir-faire élaborés à l'université et le professionnel, preneur de décision, qui se sert des principes appris comme cadre pour analyser les situations et y apporter des solutions personnelles. Double mandat qui peut certes provoquer chez le stagiaire un questionnement face aux attentes à son égard.

Tableau XVI
Référentiel des enseignants associés en lien avec les conceptions du métier (Lang 1996, 1999) et les conceptions de l'enseignant Paquay (1994)

Conceptions du métier et de l'enseignant	Antoine	Brigitte	Claude	Diane	Émille	Françoise	Gilles
Pôle académique Un « maître instruit »	x	x	x	x		x	
Pôle des sciences appliquées et des techniques Un technicien							x
Pôle artisanal Un praticien-artisan			x		x		
Pôle du professionnel Un praticien réflexif	x						
Pôle de l'acteur social/critique Un acteur social	x						
Pôle personnaliste Une personne	x						

De prime abord, ce tableau révèle une nette dominance du pôle académique. Cinq participants peuvent être classés dans cette catégorie caractérisée par l'enseignant qui est d'abord celui qui sait ; cela doit transparaître dans un comportement professionnel qui en fait foi. Gilles, pour sa part, adopte nettement le point de vue de celui pour qui la mise en oeuvre des savoir-faire techniques prime sur tous les autres, alors que Claude et Émilie centrent leurs commentaires autour de la modélisation, à partir du savoir d'expérience, à travers lequel le futur enseignant pourra acquérir les « schéma d'action » (Paquay, 1994). Quant à Antoine, il représente un cas à lui seul, atypique et inclassable, si on peut dire, pouvant faire partie de plus d'une catégorie. Il fera l'objet d'une section à venir.

Après ces quelques considérations d'ordre général, nous analysons, dans les sections suivantes, des éléments plus spécifiques qui nous sont apparus pertinents en fonction de notre objectif de départ qui est d'identifier des éléments du cadre de référence d'enseignants associés dans l'accompagnement et l'évaluation de leur stagiaire en difficulté.

5.2.2 Le pôle académique ou le maître instruit

Nous l'avons dit déjà, les enseignants de langue sont unanimes à déplorer le peu de qualifications de leur stagiaire au niveau des connaissances de la discipline d'enseignement. « Que doit connaître un enseignant ? », demande Paquay (1994) en présentation de son paradigme du maître instruit. Pour Brigitte, la réponse coule de source : c'est d'abord une maîtrise parfaite des savoirs à enseigner. Cet acquis doit provenir d'une formation universitaire spécifique axée sur les disciplines telles qu'elles sont abordées dans les classes du secondaire; mais la connaissance de la langue ne tolère pas de demi-mesure, surtout pour un enseignant de français : « Il faut être capable de répondre à n'importe quelle question d'un élève », insiste Brigitte. Toutefois, le savoir disciplinaire ne suffit pas. Il faut aussi avoir développé ce que Gauthier et al. (1997) appellent « le savoir d'action pédagogique », c'est-à-dire, ce qui est

produit par l'enseignant en contexte de classe. Pour y arriver, un enseignant doit donc fouiller, classer, organiser et livrer un contenu digeste aux élèves pour les faire progresser vers le but fixé. C'est le rôle de la gestion de la matière, de la planification : sus à l'improvisation! La responsabilité d'une telle entreprise de formation (formation générale et formation pédagogique) relève clairement, d'après les propos des enseignants associés interviewés, de l'université. En stage, il est plus aisé à l'accompagnateur de détecter l'intérêt et les capacités pratiques du futur enseignant. Brigitte reste donc à l'affût et relève les incongruités dans les planifications écrites de sa stagiaire qui ne peut demeurer longtemps sur ses illusions, puisque la réalité de la classe la rejoint rapidement. C'est à ce moment que la preuve de l'incompétence apparaît à l'enseignante qui peut l'évaluer, en situation.

Même son de cloche chez Diane. Comme Brigitte, elle estime que le premier devoir d'un enseignant est de bien connaître la discipline enseignée. La connaissance des subtilités de la langue, le recours naturel à des instruments de travail courants (dictionnaires spécialisés, grammaires, etc.) et une expression écrite et orale sans failles font partie d'un tout sur lequel il ne peut être fait aucune concession. Ces savoirs formalisés doivent être intégrés par le stagiaire, avant même le début du stage de quatrième année. Diane estime, elle aussi, que la formation universitaire lacunaire est, en partie, responsable de cette situation.

Claude rejoint ses collègues d'enseignement des langues, en déplorant les erreurs commises par son stagiaire au niveau des structures de base de la langue : orthographe et grammaire. Mais il va plus loin lorsqu'il constate, chez lui, un manque flagrant d'imagination et d'initiative pédagogique. Le stagiaire ne semble pas être au courant des objectifs de la réforme à venir, ni des approches pédagogiques nouvelles, se contentant de la traditionnelle séquence exposés-exercices-exposés. L'absence de savoir curriculaire, pire, le désintérêt total manifesté par l'aspirant face à l'innovation pédagogique laisse Claude perplexe devant l'arrivée éventuelle d'un tel poids mort dans une école : « Est-ce de ça qu'on a besoin comme nouvel enseignant aujourd'hui, avec la réforme qui s'en

vient et tout le reste ? ». Quant à Françoise, elle est outrée de constater que son stagiaire puisse être à ce point à court d'idées, qu'il en soit réduit à réutiliser les planifications de leçons qu'il avait conçues lors d'un stage précédent. Son manque d'initiative pédagogique dévoile, selon elle, non seulement une paresse intellectuelle et un manque d'engagement dans son travail, mais aussi de grandes failles au niveau de ses connaissances des contenus à enseigner et des approches didactiques qui s'y rattachent.

5.2.3 Le cas d'Antoine

Deux grands thèmes se dégagent des propos d'Antoine. Un premier, en référence aux savoirs et à leurs rôles dans l'enseignement. Un second, lié à la personne de l'enseignant.

Si, à première vue, le modèle du « maître instruit » semble lui convenir tout à fait, par une valorisation de la connaissance générale (« Quand tu enseignes en histoire ou en géographie, tu ne dois pas connaître que ce qui est dans le livre »), l'analyse plus poussée des propos d'Antoine permet de percevoir qu'il aborde avec insistance la dimension culturelle de l'enseignement. Cette expression recouvre, pour lui, des réalités très vastes. Des cours suivis, bien sûr, mais surtout une ouverture au monde qui ne peut provenir de la seule formation universitaire. Jamais celle-ci ne pourra remplacer l'intérêt que devrait avoir, tout naturellement, l'enseignant pour la chose sociale en général, et qui se manifeste, par exemple, par une lecture quotidienne des journaux et des revues spécialisées, un éveil à la discussion sur les grands problèmes de l'heure et une prise de position sur les divers enjeux sociaux. Ce sont là, en quelque sorte, des préalables qui ne peuvent être acquis par la seule formation académique. Ces éléments sont importants, parce que, pour Antoine, l'enseignant (et à plus forte raison l'enseignant en sciences humaines) est, d'abord et avant tout, un éveilleur de conscience auprès des jeunes, la discipline enseignée n'étant qu'un prétexte :

S'il y a une place où je peux travailler à changer le monde, c'est dans mon travail avec les jeunes. J'essaie de les faire réfléchir sur ce qui se passe autour d'eux et de les amener quelque part. C'est ça ma job, essentiellement. (Antoine)

Pour Antoine, l'enseignement est donc un moyen de transformation sociale, un outil pour atteindre les jeunes et les amener à une prise de conscience sur eux-mêmes et sur la société. Les sciences humaines sont l'instrument idéal pour atteindre ses buts. En cela, les nouveaux programmes de formation au secondaire lui plaisent beaucoup et il manifeste un grand intérêt pour l'approche prônée par la réforme. L'éducation à la citoyenneté, par exemple, qui a pour objectif d'intégrer le jeune comme citoyen à part entière et l'initier à la vie démocratique, rejoint tout à fait ses propres visées. Le rôle de l'enseignant ne s'arrête d'ailleurs pas à la classe. Il doit aussi s'impliquer personnellement dans les activités scolaires et parascolaires de même qu'auprès de ses collègues enseignants, que ce soit au niveau social ou syndical, participant activement à la création d'un vrai milieu de vie. Véritable « acteur social engagé », au sens où l'entend Paquay (1994), Antoine aspire à contribuer, par son action, à changer les élèves, leur milieu et, plus largement, la société, et devenir « [...] celui qui aide les élèves à construire du sens par l'établissement de nouveaux rapports à eux-mêmes, au monde, à autrui » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 38). Les stages deviennent des occasions pour partager sa passion, son amour du métier et aussi pour se renouveler, au contact de la nouvelle génération d'enseignants, tant au point de vue personnel qu'au niveau de l'application des nouvelles approches pédagogiques. Il recherche donc, chez le stagiaire, une implication totale, une disponibilité aux autres. Il assume, en cela, le rôle de « passeur culturel » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001).

Un préalable essentiel à cette vision du métier : une personnalité affirmée et ouverte. Pour être en mesure de provoquer des débats, prendre position voire susciter les polémiques et devenir acteur du changement, l'enseignant doit déjà rayonner par une certaine force de caractère qui transparaît dans son attitude même. Physiquement, on imagine un individu à l'allure enthousiaste, dynamique, assis sur le bout de sa chaise et prêt à bondir s'il est sollicité. Mais il doit aussi

être affable et à l'écoute des jeunes s'il veut avoir leur confiance et ainsi pouvoir entrer dans cet univers adolescent qu'il veut contribuer à transformer. Comme son rôle « d'acteur social engagé » (Paquay, 1994) doit intégrer le milieu scolaire en général, cet enseignant doit renvoyer à ses collègues une image positive : son attitude à leur égard doit refléter son intérêt pour le groupe autant que pour les individus.

Intégrant à la fois les pôles de l'acteur social et personnaliste de Paquay (1994) et de Lang (1996, 1999), tout en incarnant les thèmes centraux privilégiés par le MEQ (2001), le modèle adopté par Antoine exige donc du stagiaire un engagement total, non seulement au niveau de la classe, mais aussi de l'école, en allant au-delà des prescriptions officielles. Il suppose surtout, dans un premier temps, une personnalité forte et une aisance au niveau de la communication et des relations interpersonnelles. Contrairement à ce que proposent les chercheurs, toutefois, Antoine laisse une place très ténue à la formation initiale. Tout au plus peut-elle contribuer à enrichir la culture pédagogique des futurs enseignants et les initier aux nouvelles approches. Les compétences recherchées (ou du moins, leurs manifestations concrètes) doivent être clairement identifiables, dès les premiers gestes posés en stage, surtout en troisième et quatrième années. La passion pour le débat social et l'ouverture aux autres ne s'apprennent pas, ce sont des qualités innées : elles auront toutefois besoin des stages pour se concrétiser et s'affirmer.

5.2.3 L'enseignant : un professionnel

La référence au concept de « profession » comporte plusieurs images, plusieurs préoccupations. La définition qu'en donne un individu reflète souvent des aspects qui révèlent sa vision de la tâche, les conditions de son exercice, les relations avec les autres membres de la société. De plus, les enjeux qu'elle sous-tend (il en a été question au chapitre 1), englobent autant la mise en place de conditions de travail au quotidien que l'accès à la formation, en passant par les standards de compétences. Il peut être intéressant, à ce point-ci de notre

analyse, de revenir sur certains propos des enseignants associés afin d'y déceler les allusions à l'enseignant professionnel.

On l'a dit plus haut, les savoirs du maître instruit demeurent, pour la plupart des enseignants associés, liés, de façon incontournable, à la profession. Pour eux, la nature savante de l'acte d'enseigner présuppose l'existence d'une des premières caractéristiques des professions « classiques » définies par les spécialistes du domaine (Lemosse, 1989; Bourdoncle, 1991; Carbonneau, 1993). Le maître doit savoir : pour certains, ce sont les contenus disciplinaires, autant ceux qui sont reliés directement au programme d'étude que les éléments complémentaires « qui vont bien au-delà », comme le laissent entendre Antoine et Diane. Toutefois, les nouvelles approches didactiques, les techniques d'enseignement, les savoirs d'action pédagogique pour lesquels la préparation universitaire retrouvera son complément essentiel dans les stages, doivent constituer les bases essentielles de l'action professionnelle. Cette approche reçoit certes un écho immédiat dans l'énoncé de la première compétence du référentiel du MEQ qui voit en l'enseignant professionnel un « héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 59). Une nuance, cependant. Si le document ministériel voit, dans l'atteinte de la compétence « une finalité sans fin », en la considérant davantage comme « un horizon de travail », certains enseignants associés s'attardent à en déterminer les manifestations claires et définitives. C'est ainsi que, pour ceux-ci, les connaissances (générales et spécifiques) deviennent, non pas un projet en construction, mais un préalable à l'entrée dans la pratique des stages. Brigitte et Diane en viennent même à proposer des tests et des examens qui pourraient filtrer les candidats, soit à l'admission au programme, soit en début de stage terminal. Mais ici, le professionnel instruit est alors rejoint par celui qui doit posséder les qualités de base, inscrites dans sa nature même, attribuées à l'enseignant : la personnalité forte, le charisme, le sens de la créativité et l'enthousiasme, voire la vocation. On ne sait trop si ces talents et ces attitudes positives peuvent être détectées lors de tests ou d'entrevues, mais l'absence de leur manifestation entraîne souvent une condamnation sans recours. Cette

carence qui, dans la pratique, peut s'exprimer de diverses façons (planifications bâclées, tenue négligée, caractéristiques physiques désavantageuses, renferment sur soi) pourrait être coiffée du titre « manque de professionnalisme », si cette expression ne contenait un jugement définitif sur la personnalité, sur l'identité même d'un individu. Comment la formation dite professionnalisante peut-elle, dans ce contexte, prétendre accomplir son mandat ? C'est là une question qui demeure sans réponse. Seul un échange entre partenaires, une « confrontation d'acteurs » (selon l'expression de Lang, 1999) sur ce sujet délicat, dans le contexte de la pratique, peut arriver à développer une compréhension commune.

Les qualités attribuées au professionnel de l'enseignement n'échappent pas, non plus, au prestige accolé à ce terme, dans son sens traditionnel. Cette « fascination pour la profession » (Bourdoncle, 1991) fait référence à la légitimité acquise par les pratiques reconnues et valorisées socialement. La sélection des candidats se veut d'ailleurs un pas vers cette reconnaissance, « comme en médecine ou en droit », suggère d'ailleurs Diane. Elle poursuit :

Je trouve que les exigences ne sont pas assez fortes. Si, dès le point de départ, en sciences de l'éducation, on prenait ça plus au sérieux, si on voulait beaucoup plus accoler le vocable « profession », on serait peut-être plus respectés aussi et on aurait peut-être moins de misère avec les parents. (Diane)

Mythe du professionnel privilégié, patenté, porteur d'un statut et produit d'une culture propre dont il est aussi l'héritier et le digne représentant ? Une conséquence directe de ce désir d'appartenance est la mise en place d'une initiation à la tâche et d'une première insertion professionnelle, à travers les stages, par un accompagnement et une « accréditation » par les pairs. À ce chapitre, les enseignants parviennent, comme on l'a vu, à surmonter leurs angoisses et leurs doutes pour considérer l'encadrement du stagiaire et son évaluation comme partie intégrante de leur mandat. Appuyant la légitimité de leur action sur leur expérience et sur celle de leurs collègues, c'est une « conscience professionnelle » (comme le dit Françoise) qui guide leur décision finale. Le sentiment d'une responsabilité importante face aux pairs, d'abord, puis envers

les élèves et la société, les autorise à intervenir de manière assurée. Qui peut conseiller, aider, à travers un feedback continu, provoquant une réflexion sur soi et sur sa carrière, si ce n'est le praticien professionnel ? Être un professionnel, c'est donc aussi assumer ce rôle difficile mais nécessaire de « dire la vérité » (Claude) en faisant prendre conscience au postulant d'un problème d'orientation. C'est aussi la tâche de l'enseignant associé.

5.2.4 La synthèse de l'interprétation des résultats

Ce chapitre nous a permis de constater que l'accompagnement et l'évaluation d'un stagiaire en difficulté amènent l'enseignant associé à préciser des éléments de son cadre de référence, de son référentiel implicite, autorisant ainsi le chercheur à entreprendre une analyse menant à une meilleure compréhension de la pratique de stage. La situation de stage difficile oblige, en quelque sorte, l'enseignant, accompagnateur et évaluateur, à expliciter la démarche et les ressources qu'il a privilégiées en cours de stage et les conclusions qu'il en a tiré. Les modèles de Paquay (1994) et de Lang (1999), bien qu'ils ne prétendent pas intégrer, à eux seuls, toutes les facettes de l'activité d'accompagnement et d'évaluation de stagiaires, se sont révélés d'une grande efficacité pour aider à clarifier les positions contrastées des participants à notre étude. Comme guides, d'abord, pour mieux identifier et classer les propos des enseignants associés. Comme cadres, ensuite, pour fournir des pistes à une interprétation générale. Un cadre de référence des enseignants associés est donc apparu, à travers divers pôles ou diverses conceptions du métier et de l'enseignant.

Ainsi, par exemple, la flagrance du pôle académique, chez la majorité des enseignants interrogés, définit une vision de l'enseignement et des attentes spécifiques à l'égard des stagiaires, mais elle donne un sens, aussi, à la justification d'une supervision basée sur le « guidage par des experts » et sur l'application de savoirs et de procédés (comme le suggère l'annexe 2). Par voie de conséquence, l'accompagnement reflétera davantage la recherche de la

structure et la conformité que promeuvent les modèles didactiques (voir le tableau 1). Peut-on avancer l'hypothèse que cette autorité accordée aux savoirs formalisés peut avoir pour source la formation même reçue par ces enseignants ? Produits des programmes qui privilégiaient une formation disciplinaire (baccalauréat nécessitant trois années d'études, suivi d'un certificat en enseignement d'une année), ils auraient conservé l'image du spécialiste disciplinaire accolée à l'enseignant issu de cette période. De plus, cet accent mis sur les savoirs peut-il autoriser à faire un lien avec un autre trait ressorti au cours de l'analyse, celui de l'enseignant professionnel ? La référence à ce concept rejoint peu, il est vrai, le sens que lui donne la recherche contemporaine (approche réflexive, articulation théorie-pratique, entre autres) à partir de laquelle sont construits les modèles de Paquay (1994) et de Lang (1999). Toutefois, la quête de statut social qui transpire de certains commentaires en rapport avec une forme de professionnalisme, pourrait justifier l'insistance à vouloir trouver un appui solide à la profession dans une formation de haut niveau, sélective et transcendante. La « chute sociale » subie par le corps enseignant dans les années 1980, conséquence d'une perte de prestige et d'une attitude critique des parents (fortement documentée par Lessard et Tardif, 1996) a sans doute laissé quelques plaies que plusieurs aimeraient bien voir se cicatriser. Un désir de rehaussement de la profession peut passer par cette formation initiale de nature savante.

Bien sûr, ces analyses ne doivent pas mener à des conclusions définitives ni prétendre fournir des valeurs absolues. Comme le soulignent d'ailleurs Paquay et Wagner (1996) en conclusion de leur exposé, la cohérence entre les intentions et les actions ne se manifeste pas toujours de manière très nette, par exemple, lors de l'accompagnement en stage. Un enseignant peut se rattacher, par ses propos, à une certaine école, tout en posant des gestes qui ne s'y apparentent pas. De plus, il va de soi que les catégories ne forment pas un tout étanche. On peut retrouver chez un même enseignant des éléments se rapportant à divers paradigmes, parfois complémentaires, d'autres fois en nette contradiction. Il reste, cependant, que la lecture du discours des enseignants associés, à propos

des problèmes survenus, des attentes manifestées, et des actions entreprises peut fournir des pistes d'analyse significatives que nous avons tenté de suivre au cours de ce chapitre.

CONCLUSION

En guise de conclusion, nous revenons d'abord sur la méthode privilégiée par cette recherche, pour ensuite aborder quelques points soulevés dans les chapitres précédents, en lien avec nos objectifs de départ. Des éléments choisis nous permettent ensuite d'éclairer certains thèmes, à lumière des apports que nous croyons être en mesure d'ajouter aux écrits scientifiques traitant de la formation initiale en stage et, plus particulièrement, sur l'accompagnement et l'évaluation des stagiaires. Nous terminons en traçant quelques pistes pour des recherches futures ainsi que pour des interventions dans le domaine de la pratique.

Appuyée sur des entretiens semi-dirigés auprès de sept enseignants associés ayant reçu un stagiaire en difficulté au cours des dernières années, cette recherche a voulu, dans sa méthode, mettre l'accent sur les propos d'acteurs dans l'accompagnement et l'évaluation de stagiaires. L'importance était accordée, non pas à un rappel fidèle des événements marquants, mais bien à la perception qu'ils en avaient gardé. L'objectif général était d'identifier des éléments du cadre de référence d'enseignants associés dans la description qu'ils font des problèmes rencontrés et des moyens mis en oeuvre pour y faire face. La difficulté ou l'échec d'un stagiaire, plaçant l'enseignant dans une situation de justifier ses interventions et ses décisions, devait permettre une expression plus évidente de ses références lors de l'accomplissement de sa tâche. Pour y arriver, nous avons d'abord voulu décrire la réalité du processus telle que perçue par des enseignants associés, à la suite de l'accompagnement et de l'évaluation d'un stagiaire en difficulté. Nos entretiens avec les enseignants associés ont dévoilé une certaine convergence avec les comptes rendus recensés dans les écrits scientifiques. Le malaise créé chez l'enseignant (et évoqué par Pelpel, 1991, entre autres) semble bien exister. Toutefois, malgré les doutes qui assaillent l'évaluateur, celui-ci accepte toujours son rôle jusqu'à la fin. Il est intéressant de noter que l'aspect « professionnel » du rôle prend le dessus sur les remords ou le sentiment de culpabilité, le moment venu de rendre la décision d'échec : sentiment de responsabilité face à la profession, envers la société

aussi en plus d'un devoir d'honnêteté devant un individu qui a fait un mauvais choix de carrière. L'enseignant associé semble estimer que sa qualité d'enseignant d'expérience, sur laquelle les autorités s'appuient d'ailleurs pour lui confier un stagiaire, est garante de sa décision professionnelle.

La définition d'accompagnement qui ressort des propos de ces enseignants demeure assez éloignée, en général, de ce qui est proposé et souhaité par les autorités universitaires. Pour les enseignants associés qui ont accompagné ces stagiaires en difficulté, il semble que leurs propres critères, puisés principalement dans leur expérience d'enseignement, aidée de la caution de leurs collègues ainsi que de l'image qu'ils se font des qualités d'un futur enseignant prévalent sur la grille et le guide officiels du stage. Alors que ces documents insistent sur l'aspect évolutif et progressif dans l'atteinte des objectifs de stage, à l'aide du retour réflexif et de l'autoévaluation du stagiaire, l'approche adoptée dans l'accompagnement, par les enseignants, auprès de stagiaires en difficulté, est plutôt directive et reste souvent centrée sur la modélisation. La référence au superviseur universitaire de stage, même si elle se fait de façon assez systématique, se veut plutôt une recherche d'appui dans la décision et elle intervient surtout lors de l'évaluation finale. Peu de place est laissée au superviseur dans sa fonction de médiateur ou de conseiller : il est même vu, parfois, comme un lien obligé entre l'université et le milieu scolaire. En fait, bien que les relations entre l'enseignant associé et le superviseur universitaire soient, en général, assez cordiales, le rôle de ce dernier apparaît assez flou pour la plupart des enseignants, à l'extérieur de ses visites épisodiques en classe.

Les cadres fournis par Paquay (1994) et Lang (1996, 1999) qui révèlent six conceptions du métier et de l'enseignant, nous ont aussi permis de déterminer certaines références des enseignants associés dans leur accompagnement et leur évaluation des futurs maîtres. L'importance accordée au pôle académique, par plusieurs enseignants associés, valorisant les savoirs acquis (savoirs disciplinaires, mais aussi les savoirs d'action pédagogique tels que décrits par Gauthier *et al.*, 1997) remet en question la formation reçue à

l'université. Ainsi, par exemple, la planification de leçons est vue par plus d'un comme un élément de base et comme une faille importante dans la formation initiale. Aussi, une certaine définition de l'enseignant professionnel paraît ressortir des entretiens : « héritier critique » comme le souhaiterait le ministère de l'Éducation du Québec (2001), mais surtout un individu possédant les qualités attendues, au départ, nécessaires à l'activité professionnelle et détectables dès l'entrée dans la profession : personnalité, habiletés, talent sont des éléments importants et qui ne s'apprennent pas. Dans ce contexte, le stage long semble n'avoir qu'un rôle de sanction, de confirmation du choix de carrière : il devient un lieu de sélection finale, plutôt qu'un moment privilégié d'apprentissage. Cette intrusion dans l'intimité de la relation stagiaire-enseignant associé, du point de vue de celui-ci, dévoile aussi le caractère idiosyncrasique de la situation de stage qui autorise toutes les situations d'accompagnement et d'évaluation.

Bien sûr, les limites inhérentes à cette recherche viennent nuancer les conclusions que nous pouvons en tirer. Ainsi en est-il, par exemple, de l'absence d'une analyse des propos des autres acteurs importants du stage (stagiaire et superviseur universitaire, entre autres) qui auraient pu apporter des points de vue complémentaires intéressants. De plus, le fait de n'avoir retenu, pour notre analyse, que les témoignages de sept enseignants associés ayant collaboré uniquement à l'encadrement de stages de longue durée (troisième et quatrième années) et en collaboration avec une seule université ne permet pas d'étendre la portée des résultats aux autres situations de stages, dans un autre cadre que celui-là. Au niveau méthodologique, enfin, il est clair que la seule entrevue individuelle porte en elle-même ses limites et qu'une rencontre de groupe aurait pu constituer un moment précieux d'échanges entre des personnes ayant vécu des expériences similaires et apporter un éclairage complémentaire. Toutefois, pour éviter d'imposer aux participants un nouveau retour sur ces moments de stage difficiles, nous avons choisi de ne pas faire appel à cette approche.

Nous croyons, tout de même, que nos données nous autorisent à identifier quelques pistes intéressantes pour des recherches éventuelles, pour qui s'intéresse à la formation pratique en enseignement.

- Notre recherche s'est attardée à recueillir et analyser les propos d'enseignants associés ayant reçu des stagiaires en difficulté. Y aurait-il possibilité d'obtenir des résultats significatifs en interrogeant des enseignants dont les stagiaires ont réussi leur stage ? Quel accompagnement, quelle évaluation sont alors privilégiés ? Le cadre de référence serait-il manifeste dans leurs commentaires ?
- Il serait intéressant de s'attarder plus longuement à la place du partenariat souhaité par le MEQ (2001), mais surtout au rôle que devrait y jouer chacun des partenaires. Comment les chercheurs universitaires, les concepteurs de programmes, les superviseurs de stage et les professionnels du milieu scolaire peuvent-ils travailler ensemble à la formation des futurs enseignants, en complémentarité, sans que le lieu de pratique professionnelle ne soit qu'un détour obligé ? Quelle place laisser à l'enseignant associé, en dehors du simple partenariat de service qui lui est souvent dévolu (Michaud, 1998) ? Quel rôle confier, alors, au superviseur de stage ?
- Dans cette optique, la perception que se forment les enseignants de la profession, de ses attributs et de ses caractéristiques, de même que des devoirs qui incombent à ses membres peut-elle influencer leur façon d'accompagner et d'évaluer un stagiaire ? En ce sens, des études sur la construction identitaire professionnelle des enseignants associés et des transactions qu'elle suppose (comme les a déjà initiées Dubar, 1998) pourraient s'avérer des voies prometteuses pour analyser plus à fond le référentiel implicite des partenaires du milieu scolaire.
- La formation de l'enseignant associé, partenaire incontournable, devrait être étudiée davantage, en rapport avec les fonctions spécifiques qui sont les

siennes. Comment amener l'enseignant à passer de son rôle de formateur d'élèves à celui de formateur d'enseignants, à réaliser cette « rupture » qui l'amènera à mettre en place des attitudes contre-intuitives (Pelpel, 1996) ?

Au niveau de la pratique des stages, il apparaît clair qu'il faut d'abord viser une formation pour les enseignants associés qui soit adaptée à chacun des contextes de stage. Le récent colloque sur les enjeux de la supervision universitaire des stages, organisé en collaboration avec l'Université de Sherbrooke amenait Boutet et Rousseau (2004) à proposer des pistes de réflexions qui interpellaient les participants. Que devrait contenir cette formation ? Comment et par qui et devrait-elle être donnée ? Devrait-elle prendre appui sur un référentiel de compétences, pour les enseignants associés et pour les superviseurs universitaires, à l'image de celui qui guide la formation des futurs maîtres ?

Une formation pour les enseignants associés devrait demander aux enseignants d'explicitier, ensemble, leurs attentes face à la formation initiale mais aussi face aux stagiaires, selon les niveaux de stage et par rapport aux « qualités préalables » qui devraient guider une sélection lors de l'accès à la profession. En outre, une formation qui privilégierait une confrontation d'idées entre enseignants associés, mais aussi entre ceux-ci et les représentants universitaires face au référentiel des compétences (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) pourrait faciliter une harmonisation d'un travail commun.

Enfin, les responsables de formation pratique devraient prévoir des activités destinées aux stagiaires afin d'explicitier la complexité de la situation de stage : la place qu'y prennent la communication, les échanges ouverts, l'établissement de priorités et d'un mode de fonctionnement à établir avec l'enseignant qui les reçoit, le lien de confiance à mettre en place. En ce sens, la première rencontre entre l'enseignant associé et son futur stagiaire revêt une importance dont on ne peut ignorer l'impact sur le stage à venir.

Il est certain que, si l'on considère que le stage professionnel doit demeurer un élément central de la formation initiale des enseignants, il doit conserver son caractère d'expérience unique, encadrée par des professionnels de terrain. Toutefois, ce moment privilégié du cheminement du futur enseignant doit être construit par une volonté de collaboration active de tous les partenaires, universitaires et du milieu scolaire, qui lui donneront la substance et la crédibilité professionnelle qu'il commande.

RÉFÉRENCES

- Acheson, K.A. et Gall, M.D. (1993). *La Supervision pédagogique: méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*. Traduit par J. Heynemand et D. Gagnon. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Alexander, H.A. (1996). « Physiotherapy student clinical education : the influence of subjective judgements on observational assessment ». *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21(4), 357-366.
- Alliance des professeures et professeurs de Montréal (1993). *Prof... toute une vie*. Montréal.
- Altet, M. (2002). « Quelle(s) professionnalité(s) des formateurs en formation continue ? Vers un profil polyidentitaire ». In M. Altet, L. Paquay. et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* (p. 59-87). Bruxelles : De Boeck.
- Anderson, D. (1992). *A qualitative Analysis of Student Teacher Supervision Models: Implications for the Role of the University Supervisors*. Communication présentée à la rencontre annuelle de l'Association of Teacher Educators, Orlando, FL. Service documentaire ERIC ED 343862.
- Applegate, J.H. (1987) « Early field experiences : Three viewpoints ». In M. Haberman et J.M. Backus (dir.), *Advances in Teacher Education* (vol. 3, p. 75-93). Norwood, NJ : Alex Publishing.
- Applegate, J.H. et Lasley, T. (1982) « Cooperating teachers' problems with preservice field experience students ». *Journal of Teacher Education*, 33(2), 15-18, mars-avril.
- Applegate, J.H. et Lasley, T. (1986). *Early Field Experience : A Synthesis of Role-Perspective Studies*. Service de reproduction documentaire ERIC, no ED 310065.
- Astin, A.W. (1991) *Assessment for Excellence*. Totonto : Collier-MacMillan.

- Atkinson, T. (1998) « La formation initiale des enseignants dans l'école. Une exploration de la contribution distincte d'enseignants du milieu scolaire et de professeurs d'université dans le cadre de partenariats ». In D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (p. 155-174). Bruxelles : De Boeck Université.
- Barrett, J. (1986). *The Evaluation of Teachers*. Service de documentation ERIC Digests no 12. ED278657.
- Bataille, M. (2000). « Représentation, implicitation, implication des représentations sociales aux représentations professionnelles. In C. Garnier et M.-L. Rouquette (dir.), *Représentations sociales et éducation* (p. 165-189). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Beauchesne, A. (2000). « Tirer parti de l'évaluation, mais mater le dispositif et le message : perspectives de stagiaires sur l'évaluation sommative des compétences. In C. Lessard et C. Gervais (dir.), *L'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres : une compétence à développer*. (p. 239-262). Actes du sixième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (Université de Montréal, 13-14 novembre 1998).
- Beck, C. et Kosnik, C. (2000). « Associate teachers in pre-service education : Clarifying and enhancing their role ». *Journal of Education for Teaching*, 26(3), 207-224.
- Bérard, R.N. (1993). « L'évaluation de l'étudiant en stage d'enseignement ». In P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews, *Devenir enseignant, d'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*, Tome 2. Traduit par D. Gagnon et J. Heynemand (p. 105-122). Montréal : Éditions Logiques.
- Bines, H. et Watson, D. (1992). *Developing Professional Education*. Bristol, PA : The Society for Research into Higher Education and Open University Press.

- Boisvert, S. (1987). *Devrait-on donner une formation aux maîtres-associés des stages des programmes de formation des maîtres ? Comparaison de la situation actuelle et de la situation anticipée*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Montréal.
- Boivin, R.N., Downie, R. et LaRocque, L. (1993). *The Cooperating Teacher : The Neglected Practicum Participant*. Communication présentée à la conférence annuelle de Association for Teacher Education. Université Carleton (Ottawa, 10-13 juin).
- Borko, H. et Mayfield, V. (1995). « The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach ». *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501-518.
- Bourbeau, L. (1997). *La formation pratique à l'enseignement. L'organisation des stages en milieu scolaire*. Rapport d'enquête. FECS, CEQ.
- Bourdoncle, R. (1991). « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines ». *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92, janvier-février-mars.
- Bourdoncle, R., Christophe, V., Loison, M. et Volckcrick, M. (2001). *Le rôle des tuteurs : socialisation ou formation*. Communication présentée au symposium sur le rôle des tuteurs dans la formation des enseignants : analyses comparatives. 4^e congrès international sur l'actualité de la recherche en éducation (AECSE), Lille.
- Boutet, M. (2000). *Témoignages d'étudiantes et d'étudiants à propos de la supervision*. Document remis lors du colloque sur les enjeux de la supervision universitaire des stages en enseignement. Trois-Rivières.
- Boutet, M. (2002). « Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade ». In M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Boutet, M. et Rousseau, N. (2004). *4^e édition du Colloque « Les enjeux de la supervision universitaire des stages en enseignement : le rôle de la formation en milieu de pratique dans une formation initiale à l'enseignement »*. Cahier de présentation du colloque. Sherbrooke (4-5 juin).
- Boutin, G et Camaraira, L. (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire...* Montréal : Éditions Nouvelles.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2002). *Formation pratique des enseignants et partenariat. État des lieux et perspectives*. Collectif sous la dir. de G. Boutin. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Brown, S. et Knight, P. (1994). *Assessing Learners in Higher Education*. Philadelphie : Kogan Page.
- Brucklacher, B. (1998). « Cooperating teachers' evaluations of student teachers : All « A's » ? ». *Journal of instructional Psychology*, 25(1), 67-72.
- Bujold, N. et Côté, E. (1996). « Étude préalable à l'implantation d'un programme de formation pour la supervision des stages en enseignement ». *Revue des sciences de l'éducation*, XXII(1), 25-46.
- Bureau de recherche institutionnelle (BRI). *Cheminement par programme 1996-1997, 1997-1998, 1998-1999*. Université de Montréal. <http://www.bri.umontreal.ca/cohortes/chemin.htm>
- Carbonneau, M. (1993). « Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement : analyse critique et tendances nord-américaines ». *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 33-57.

- Carnegie Forum on Education and the Economy. (1986). *A Nation Prepared : Teachers for the 21st century. The Report of the Task Force of Teaching as a Profession*. New York : Carnegie corporation.
- Cinq-Mars, I. (1988). *Formation professionnelle et objectifs généraux de formation à l'université : une dynamique possible*. Actes du Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire. Université de Montréal (23-26 mai), p. 645-647.
- Clarke, A. (2001). « Characteristics of co-operating teachers ». *Canadian Journal of Education*, 26(2), 237-256.
- Coleman, M.M. (1997). *A Comparison of Selected supervisory Skills of Cooperating Teachers and Clinical Model Teachers*. Thèse de doctorat. University of South Carolina.
- Collins, A. (1990). *Transforming the Assessment of Teachers : Notes on a Theory of Assessment for the 21st Century*. Communication présentée à la rencontre annuelle du National Catholic Education Association. Toronto.
- Conseil des universités (1984). *Le rôle de l'université dans la formation professionnelle*. Avis au Ministre de l'Éducation. Ste-Foy.
- Conseil des universités (1988). *Le développement du secteur de l'éducation*. Avis au Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Québec.
- Conseil des universités (1993). *Le financement en fonction de résultats. Favoriser la qualité et l'efficience*. Avis à la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1991). *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. Québec: Les Publications du Québec.

- Cruickshank, D et Armaline, W. (1986). « Field experiences in teacher education : Considerations and recommendations ». *Journal of Teacher Education*, 37(3), 34-40.
- Csiernik, R. (2001). « Les stages pratiques en travail social. Ce qui se passe vraiment ». *Travail social canadien*, 3(2), 9-20.
- Darling-Hammond, L. Wise, A.E., Pease, S.R. (1983). « Teachers evaluation in the organizational context: A review of the literature ». *Review of Educational Research*, 53(3), 285-328.
- Daunais, J.-P. (1984). « L'entretien non directif ». *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Collectif sous la direction de Benoît Gauthier (p. 247-275). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dauvisis, M.-C. (2001). *Outils et méthodes d'évaluation : quand l'ingénierie sollicite ou questionne la recherche*. Communication présentée au Congrès AECSE (Lille).
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1991). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Delandshere, G. et Petrosky, A.R. (1998). « Assessment of complex performances: limitations of key measurement assumptions ». *Educational Researcher*, 27(2), 14-24.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y. (2000). « Introduction : The discipline and practice of qualitative research ». In N.K. Denzin et Y. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications, Inc.
- Desgagné, S. (1994). *À propos de la « discipline de classe » : analyse du savoir professionnel d'enseignantes et enseignants expérimentés du secondaire en situation de parrainer des débutants*. Thèse de doctorat. Université Laval.

- Desrosiers, P., Gervais, C. et Nolin, C. (2000). *Portrait des stages dans les programmes de formation à l'enseignement. Au primaire et au secondaire au Québec*. Québec : CRIFPE.
- Dew, D.R. et Waggoner, J.E. (1993). *New Models for Teaching Diverse Learners*. Communication présentée à la 73^e rencontre de Association of Teacher Educators (Los Angeles, 14-17 février).
- Donnay, J. et Charlier, É. (1990). *Comprendre des situations de formation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Dubar, C. (1998). « Socialisation et construction identitaire ». In J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *L'identité. L'individu, le groupe, la société*. Auxerre Cedex : Éditions Sciences humaines.
- Dupuy-Walker, L. et Nault, T. (1994). *Développement de programmes de formation à la fonction d'enseignant associé*. Rapport d'un projet du FODAR de l'Université du Québec.
- Erwin, T.D. (1991). *Assessing Student Learning and Development: A Guide to the Principles, Goals, and Methods of Determining College Outcomes*. San Francisco : Jossey-Bass publishers.
- Fortin, N. et Morency, N. (1987). *Étude exploratoire sur le rôle de l'enseignant dans la formation des futurs enseignants et proposition d'un programme d'activités de formation*. Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation.
- Fullan, M. et Connelly, F.M. (1987). *Teacher education in Ontario : Current Practice and Options for the Future*. Ministère de l'Éducation et ministère des Collèges et Universités de l'Ontario.
- Gauthier, C. et Martineau, S. (1998). « Schéhérazade ou comment faire de l'effet en enseignant ». *Vie pédagogique*, 107 33-37 (avril-mai).

- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A. Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte Foy : Presses de l'Université Laval.
- Genthon, M. (1991). « Communiquer... quoi, pour quoi faire et comment, dans un processus d'évaluation ? ». In J. Weiss (dir.) *L'évaluation: problème de communication* (p. 175-188). Cousset (Fribourg) : DeVal IRDP.
- Gervais, C. (1997). « Spécificité du rôle du superviseur universitaire en stage ». In M. Tardif et H. Ziarko, (dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* (p. 69-89). Actes du colloque de l'association québécoise universitaire en formation des maîtres (Université Laval, novembre 1996). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C. (1999). « Le stage d'enseignement. Représentations des principaux acteurs ». *Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 121-136.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (À paraître). *École : lieu de formation des enseignants*.
- Gervais, C., Lepage, M. et Blais, J.G. (2000). *Études de pratiques d'accompagnement et d'évaluation en stage dans des programmes universitaires de formation professionnelle*. Texte d'une communication présentée au colloque international AECSE sur les pratiques en enseignement supérieur. Toulouse (2-4 octobre 2000).
- Giebelhaus, C.R. et Bowman, C. (2000). *Teaching Mentors : Is It Worth the Effort ?* ». Communication présentée à la rencontre annuelle de l'Association of Teacher Educators (Orlando, FL, 12-16 février).
- Glassberg, S. (1979). *Development Models of Teacher Development*. ERIC Clearinghouse. Service documentaire ERIC, no ED 171658.
- Goodlad, J.I. (1990). *Teachers for our Nation's School*. San Francisco : Joey-Bass publishers.

- Gordon, T. (1979). *Enseignants efficaces*. Traduit de l'anglais par L.B. Lalanne. Montréal : Éditions du Jour.
- Gosselin, M. (2001). *Les conceptions du rôle d'enseignants associés lors d'une supervision de stage au secondaire*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal.
- Groupe de recherche interdisciplinaire en pédagogie universitaire (GRIPU) (1997). *L'évaluation des apprentissages à l'Université de Montréal et dans ses écoles affiliées*. Rapport de recherche édité et rédigé par J.G. Blais, M. Laurier, J.M. Van der Maren, C. Gervais et G. Pelletier. Université de Montréal.
- Holborn, P., Wideen, M. F. et Andrews, I. (1992-1993). *Devenir Enseignant*. Traduit de l'anglais par J. Heynemand et D. Gagnon. Montréal : Éditions Logiques.
- Howe, R. et Ménard, L. (1993). *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*. Rapport de recherche. Collège Montmorency, Laval (Québec).
- Huberman, M.A. (1993). « Enseignement et professionnalisme: des liens toujours aussi fragiles ». *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 77-85.
- Huberman, M.A. et Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Ilott, I. et Murphy, R. (1997). « Feelings and failing in professional training : The assessor's dilemma ». *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 22(3), 307-316.
- Kent, S.I. (2001). « Supervision of student teachers : Practices of cooperating teachers prepared in a clinical supervision course ». *Journal of Curriculum and Supervision*, 16(3), 228-244.

- Kolb, D.A. (1985). *Learning Style Inventory*. 2^e éd. Boston : McBer et Cie.
- L'Alliance des professeures et professeurs de Montréal. (1993). *Prof... toute une vie!* Montréal.
- Lang, V. (1996). « Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation ». *Recherche et Formation*, 23, 9-27.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Langevin, D. et Bélair, L. (1995). « Les représentations des enseignantes en situation de stage à l'égard de l'évaluation formative des stagiaires ». *Mesure et évaluation en éducation*, 17(3), 31-60.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Lemosse, M. (1989). « Le "professionnalisme" des enseignants : Le point de vue anglais ». *Recherche et formation*, 6, 55-65.
- Lessard, C. (1991). « Les conditions d'une nouvelle professionnalité dans l'enseignement ». *Vie pédagogique*, 71, 18-23 (mars).
- Lessard, C. (1997). « Continuités et rupture en formation des maîtres : à la recherche d'un point d'équilibre ». In M. Tardif et H. Ziarko (dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* (p. 253-279). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Lessard, C. et Bourdoncle, R. (1998). « Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques : utilités et limites ». In D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (p. 11-33). Bruxelles : De Boeck Université.

- Lessard, C. et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec (1945-1990)*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Lévesque, M. et Boisvert, É. (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement : Théorie et pratique*. Outremont : Les Éditions Logiques.
- Marc, P. (1991). « Le poids du regard de l'évaluateur appelle l'implication du maître dans sa formation ». In Weiss, J. (dir.) *L'évaluation : problème de communication* (p. 42-53). Cousset (Fribourg) : DeVal IRDP.
- Martin, D. (1998). « Des contextes de stages et la mise en scène des savoirs ». In D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (p.195-222). Bruxelles : De Boeck Université.
- Martineau, S. (2001). «La recherche en éducation ou comment appréhender la complexité de l'action pédagogique en vue de favoriser le développement des compétences professionnelles en enseignement ». In A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (p. 7-13). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- McGaghie, W. (1993). « Evaluating competence for professional practice ». In L. Curry, J.F. Wergin and associates (dir.), *Educating Professionals : Responding to New Expectations for Competence and Accountability* (p. 229-261). San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- McIntyre, D. (1984). « A response to the critics of field experience supervision ». *Journal of Teacher Education*, 35(3), 42-45.
- McIntyre, D.J., Byrd, D.M. et Foxx, S.M. (1996). « Field and laboratory experiences ». In J. Sikula, T.J. Buttery. et E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 171-193), 2^e éd. New York: Simon and Schuster Macmillan.

- Michaud, C. (1998). *Interaction des savoirs et des pouvoirs en formation des enseignants. Une analyse des discours*. Thèse de doctorat. Université Laval.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*. Québec : Direction générale de la formation et des qualifications, direction de la formation du personnel scolaire.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *La formation à l'enseignement: les stages*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Service des publications. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Encadrement des stagiaires : de la formation à l'enseignement*. Rapport d'évaluation de programme.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*.
- Mucchielli, A. (dir.) (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Normand-Guérrette, D. (1998). « La formation des enseignants associés : des stratégies pour mieux les outiller dans leur rôles d'enseignant et de formateur ». In D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (p. 103-121). Bruxelles : De Boeck Université.
- Pajak, E. (1993). *Approaches to Clinical Supervision: Alternatives for Improving Instruction*. Norwood, MA : Christopher-Gordon Publishers.
- Paquay, L. (1994). « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? ». *Recherche et Formation*, 15, 7-38.

- Paquay, L., et Wagner, M.C. (1996). « Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation ». In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p.153-179). Bruxelles : De Boeck Université.
- Pelletier, C.M. (1996). *Four Cooperating Teachers' Perceptions of their Roles as Teacher Educators*. Thèse de doctorat. Harvard.
- Pepel, P. (1991). *Conseil et formation : guide pour les conseillers pédagogiques en IUFM*. Paris : CDRP.
- Pepel, P. (1996). « Les formateurs de terrain. Crise d'identité et évolution du modèle de formation ». *Recherche et formation*, 22, 65-80.
- Perrenoud, P. (1982). « La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation ». *Éducation et recherche*, 4(2), 199-212.
- Perrenoud, P. (1993). « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier ». *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 59-76.
- Perrenoud, P. (1994) « Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique ? ». In F. Clerc, et P.-A. Dupuis (dir.), *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants* (p. 19-44). Nancy, France : Éditions CRDP.
- Perrenoud, P. (1996a). « Obligation de compétences : une évaluation en quête d'acteurs ». *Éducateur*, 11, 23-29.
- Perrenoud, P. (1996b). « L'évaluation des enseignants : entre une impossible obligation de résultats et une stérile obligation de procédure ». *Éducateur*, 10, 24-30.

- Perrenoud, P. (1997). *Construire les compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Racine, G. (1997). « La production des savoirs d'expérience : un processus ancré dans la participation à une pratique commune ». In C. Nelisse et R. Zuniga (dir.), *L'intervention : les savoirs en action* (p. 183-197). Sherbrooke : Productions GGC.
- Ramanathan, H. (1996). *Perceptions of Cooperating Teachers, University Supervisors and Directors of Field Experiences of the Evaluation Process in early Field Experiences*. Thèse de doctorat. Ohio State University.
- Ratajczak, L. et Hauser, J.A. (1990). *Energising Cooperating Teachers : An Experimental Seminars Model*. Communication présentée à une séance de travail de Association of Teacher Educators Summer Workshop. Baltimore, MD. Service de documentation ERIC, no ED 324304.
- Raymond, D. (1993). « Éclatement des savoirs et savoirs en rupture: une réplique à Van der Maren ». *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), 187-200.
- Raymond, D. et Lenoir, Y. (1998). « Enseignants de métier et formation initiale : une problématique divergente et complexe ». In D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (p. 47-102). Bruxelles : De Boeck Université.
- Reiman, A.J. et Thies-Sprinthall, L. (1993). « Promoting the development of mentor teachers : Theory and research programs using guided reflection ». *Journal of Research and Development in Education*, 26(3), 179-185.

- Réseau des enseignantes et des enseignants associés. (1998). *Avis au Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant sur les changements à apporter à la formation initiale*. Document non publié soumis pour discussion.
- Riner, P.S. (1993). « Evaluating student teaching by multiple lines of evidence ». *Teacher Education Quarterly*, automne, 29-47.
- Roy, J.A. (1998). *Point de vue de l'enseignant titulaire sur sa participation à la formation pratique. Un partenaire sage ou récalcitrant ?* Communication présentée au colloque de l'AQUFOM. Université de Montréal (13-14-novembre).
- Ryan, G., Toohey, S. et Hugues, C. (1996). « The purpose, value and structure of the practicum in higher education : A literature review ». *Higher Education*, 31, 355-377.
- Savoie-Zajc, L. (2000). « La recherche qualitative/interprétative en éducation ». In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Traduit par J. Heynemand. et D. Gagnon. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Shannon, D.M. (1994). *An Evaluation Approach for the Development of Preservice Teachers*. Communication présentée à la rencontre annuelle du CREATE (Center for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation). National Evaluation Institute, 10-15 juillet. 3rd Gatlinburg, TN.
- Slick, S. (1997). « Assessing versus assisting : The supervisor's roles in the complex dynamics of the student teaching triad ». *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 713-726.

- Smith, D.J. (1990). « Intern satisfaction with cooperating teachers supervision ». *Alberta Journal of Educational Research*, 36(2), 133-140.
- Spallanzani, C., Sarrasin, J. et Poirier, A. (1992). « Effets d'une formation minimale à la supervision de stagiaires en éducation physique ». *Revue des sciences de l'éducation*, XVIII(3), 409-427.
- Stones, E. (1994). « Assessment of a complex skill : Improving teacher education ». *Assessment in Education*, 1(2), 235-251.
- Tardif, M. et Lévesque, M. (1998). « Conclusion ». In D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (p. 267-279). Bruxelles : De Boeck Université.
- Tellez, K. (1996). « Authentic assessment ». In J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 704-721). New York : Simon and Shuster MacMillan.
- Terwilliger, J. (1997). « Semantics, psychometrics, and assessment reform : A close look at "authentic" assessments ». *Educational Researcher*, 26(8), 24-27.
- The Holmes Group. (1986). *Tomorrow's Teachers : A Report of the Holmes Group*. East Lansing, MI.
- The National Commission on Excellence in Education. (1983). *A Nation at Risk : The Imperative for Educational Reform*. Washington, DC : US Government Printing Office.
- Thies-Sprinthall, L. et Sprinthall, N.A. (1987). « Experienced teachers : Agents for revitalization and renewal as mentors and teacher educators ». *Journal of Education*, 69(1), 65-79.

- Tillema, H.H. (1998). « Design and validity of a portfolio instrument for professional training ». *Studies in Educational Evaluation*, 24(3), 263-278.
- Toohy, S., Ryan, G. et Hughes, C. (1996). « Assessing the practicum ». *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21, 215-227.
- Valois, P., Lessard, C., Cormier R.A. et Toupin, L. (1985). « Une synthèse ». *Les enseignantes et enseignants du Québec : une étude sociopédagogique*. Tome 8. Ministère de l'Éducation. Québec : service de la recherche.
- Weiss, J. (1986). « La subjectivité blanchie ? ». In J.-M. De Ketele (dir.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Weiss, J. (1991). « Introduction ». In J. Weiss (dir.) *L'évaluation: problème de communication* (p. 5-7). Cousset (Fribourg) : DeVal IRDP.
- Wiggins, G.P. (1989). « A true test : Toward a more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 70(9), 703-713.
- Wiggins, G.P. (1993). *Assessing Student Performance. Exploring the Purpose and Limits of Testing*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Williams, A. et Soares, A. (2000). « The role of higher education in the initial training of secondary school teachers : The views of the key participants ». *Journal of Education for Teaching*, 26(3), 225-244.
- Williams, D.A., Ramanathan, H., Smith, D, Cruz, J. et Lipsett, L. (1997). « Problems related to participants' roles and programmatic goals in student teaching supervision ». *Mid-Western Educational Researcher*, 10(4), 2-10.
- Wragg, E.C. (1984). « Training skillful teachers: some implications for practice ». In E.C. Wragg (dir.), *Classroom teaching skills* (p. 193-206). New York : Nichols publishing.

- Zeichner, K. (1980a). *Key process in the Socialization of Student Teacher : Limitations and Conceptions of Teacher Socialization*. Communication présentée à la rencontre annuelle de American Educational Research Association, Boston.
- Zeichner, K. (1980b). « Myths and realities : Field-based experiences in preservice teacher education ». *Journal of Teacher Education*, 31(6), 45-55.
- Zeichner, K. (1987). « The ecology of field experience : Toward an understanding of the role of field experiences in teacher development ». In M. Haberman et J.M. Backus (dir.), *Advances in Teacher Education* (vol. 3, p. 94-117). Norwood, NJ : Alex Publishing.
- Zimpher, N.L. (1987). « Current trends in research on university supervision of student teaching ». In M. Haberman et J.M. Backus (dir.), *Advances in Teacher Education* (vol. 3, p. 118-150). Norwood, NJ : Alex Publishing.
- Zimpher, N. L. et Sherrill, J.A. (1996). « Professors, teachers and leaders in SCDEs ». In J. Sikula, T.J., Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 279-305). 2^e éd. New York : Simon and Schuster Macmillan.

ANNEXE 1

**OBJECTIFS DE STAGE DE CERTAINS PROGRAMMES
PROFESSIONNELS DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL**

(classés selon les catégories de Ryan *et al.*, 1996)

Lepage, 2000 (document non publié)

OBJECTIFS FACULTÉS, ÉCOLES ou DÉPARTEMENTS	Liens théorie/pratique	Contact avec le monde du travail	Développement personnel et professionnel	Perspectives de carrière Vision de l'intérieur d'un milieu de pratique	Développement d'habiletés sociales	Habilités spécifiques, confiance en soi	Rapprochement université/milieu et réflexion critique
CRIMINOLOGIE	Vérification et intégration des connaissances reçues		Temps privilégié pour se connaître comme personne et comme professionnel				Questionner, enrichir et alimenter la théorie
ÉDUCATION (ens. secondaire)			Développer son autonomie professionnelle		S'intégrer à l'équipe-école		Encourager la pratique réflexive
MÉDECINE VÉTÉRINAIRE		Se familiariser avec les concepts de la gestion et de la philosophie de la pratique privée	Améliorer ses habiletés pratiques	Procurer des expériences diversifiées pour aider à planifier sa carrière			Complément à l'enseignement clinique. Améliorer la communication avec les praticiens. Obtenir un feedback sur le programme. Procurer un éventail d'expériences à partager avec ses confrères
MUSÉOLOGIE	Confronter les connaissances de l'étudiant avec une pratique professionnelle					Conscience d'une pragmatique reliée à un milieu professionnel	

OBJECTIFS FACULTÉS, ÉCOLES ou DÉPARTEMENTS	Liens théorie/pratique	Contact avec le monde du travail	Développement personnel et professionnel	Perspectives de carrière Vision de l'intérieur d'un milieu de pratique	Développement d'habiletés sociales	Habiletés spécifiques, confiance en soi	Rapprochement université/milieu et réflexion critique
NUTRITION	Assimiler les connaissances théoriques en les reliant à leur application pratique	Apporter la compréhension et la largeur de vue des contacts avec le milieu professionnel	Favoriser le développement personnel et professionnel	Apporter la compréhension et la largeur de vue des contacts avec le milieu professionnel			
ORTHOPHONIE/AUDIOLOGIE					Favoriser ses habiletés relationnelles		
PASTORALE		Découvrir différentes facettes de la réalité pastorale				Développer des compétences pastorales d'auto-formation	Développer la réflexion critique
PHARMACIE	Appliquer ses connaissances à un patient en utilisant le concept de soins pharmaceutiques		Démontrer une attitude professionnelle adaptée aux situations pratiques		Entrer en relation efficace et responsable avec un patient et les membres de l'équipe	Développer et appliquer un plan de soins et mesurer son impact	
PHYSIOTHÉRAPIE	Favoriser l'intégration des connaissances Comprendre l'importance des connaissances théoriques	Établir un premier contact avec son futur milieu de travail	Développer des compétences cliniques et des attitudes professionnelles		Confirmer une orientation professionnelle		Stimuler l'étudiant dans son apprentissage universitaire
POLYTECHNIQUE			Mesurer ses compétences dans des situations réelles	Favorise l'intégration au marché du travail. Plus de facilité à trouver un emploi.	Favoriser l'intégration humaine	Découvrir les aspects du fonctionnement d'une entreprise	

OBJECTIFS FACULTÉS, ÉCOLES ou DÉPARTEMENTS	Liens théorie/pratique	Contact avec le monde du travail	Développement personnel et professionnel	Perspectives de carrière Vision de l'intérieur d'un milieu de pratique	Développement d'habiletés sociales	Habiletés spécifiques, confiance en soi	Rapprochement université/milieu et réflexion critique
PSYCHO-ÉDUCATION	Intégrer la théorie et la pratique		Acquérir une expertise professionnelle Découvrir et développer des habiletés d'intervenant au niveau relationnel, méthodique et instrumental			Maîtriser les opérations d'une démarche d'intervention	Réfléchir de façon critique aux problèmes posés par son action
PSYCHOLOGIE			Acquérir une expérience professionnelle pertinente. Faire valoir ses compétences et se développer sur le plan personnel et professionnel		Travail d'équipe, complémentarité avec d'autres intervenants, collaboration avec les parents	Se confronter à d'autres dimensions du travail	Favoriser le retour sur son intervention
RELATIONS INDUSTRIELLES	Mettre en pratique les connaissances acquises pendant les cours. Appliquer les connaissances à des problèmes concrets						Rapprochement université et milieu
SCIENCES DE L'INFORMATION	Relier les connaissances théoriques à une expérience pratique	Avoir un aperçu des différents milieux de travail	Développement professionnel et personnel. Se situer au niveau professionnel	Avoir une vision plus réaliste de la profession			
SCIENCES INFIRMIÈRES	Utiliser et intégrer ses connaissances pour mieux comprendre les situations rencontrées		Intervenir de manière professionnelle dans le cadre d'une pratique		Démontrer un sens des responsabilités professionnelles et sociales avec ses collègues et autres professionnels du milieu	Démontrer de l'autonomie dans le cadre de sa pratique	

OBJECTIFS FACULTÉS, ÉCOLES ou DÉPARTEMENTS	Liens théorie/pratique	Contact avec le monde du travail	Développement personnel et professionnel	Perspectives de carrière Vision de l'intérieur d'un milieu de pratique	Développement d'habiletés sociales	Habiletés spécifiques, confiance en soi	Rapprochement université/milieu et réflexion critique
SERVICE SOCIAL	Développer des connaissances et des habiletés liées à la pratique		Développement personnel et professionnel				Capacités orales et écrites sur des cas concrets. Développer ses capacités critiques
TRADUCTION		S'initier aux exigences et contraintes du marché du travail. Avoir une vision plus réaliste de la profession					Enrichir la pédagogie de réflexions et de l'expérience du stagiaire

Recension faite à partir des documents fournis par les responsables de stage des unités concernées.

ANNEXE 2

CONCEPTIONS DES STAGES EN FORMATION INITIALE

(Paquay et Wagner, 1996, p. 166-167)

PARADIGME	D. TYPES D'ACTIVITÉS PRIVILÉGIÉES	E. TYPES D'ACCOMPAGNEMENT ET DE SUPERVISION	F. QUELLE ARTICULATION THÉORIE-PRATIQUE ?
1. UN « MAÎTRE INSTRUIT »	Prise en charge de « leçons » nombreuses et diverses dans des disciplines pour lesquelles on est préparé (application des modèles didactiques)	Guidage par des maîtres et de superviseurs experts des disciplines et des principes didactiques	On applique lors des stages les procédées et les principes didactiques préalablement étudiés. Il s'agit d'une application simple
2. UN TECHNICIEN	Exercices progressifs ✓ microenseignement ✓ leçon-essai ✓ stage court à objectif précis et limité ✓ stage d'intégration	En référence à la planification prévue, feedback nombreux, guidage progressif, automatisation programmée	Dans une perspective de transfert, il peut être utile d'expliquer les fondements (les référents) théoriques des techniques utilisées. Mais l'essentiel reste de mettre en œuvre ces savoir-faire techniques
3. UN PRATICIEN ARTISAN	Pratiques intensives sur le terrain d'activités d'enseignement et de diverses activités du métier (évaluation, conseil de classe)	Compagnonnage avec un enseignant de métier expérimenté. Les superviseurs éventuels sont aussi des enseignants expérimentés	Le « savoir pratique » est d'abord un « savoir-y-faire » (un schéma d'action). Une explicitation en terme de savoir d'expérience est souhaitable. Mais les liens avec la théorie sont seconds
4. UN PRATICIEN RÉFLEXIF (à l'extrême, UN PRATICIEN CHERCHEUR)	Tenue d'un journal d'incidents critiques (à analyser par la suite) Au mieux, réalisation d'un mémoire professionnel à partir d'une problématique de stage	Compagnonnage avec un « praticien réflexif » et moments privilégiés d'analyse approfondie et de théorisation des situations vécues. Le maître de stage devient un véritable « formateur de terrain » (Perrenoud, 1994)	La réflexion nécessaire sur la pratique et sur le vécu se réalise entre autres en référence (par confrontation) à des cadres conceptuels d'ordre psychopédagogique
5. UN ACTEUR SOCIAL	Participation à la gestion d'un projet innovant. Analyse des enjeux anthropo-sociaux des pratiques vécues et observées	Compagnonnage contractuel avec une équipe en projet (souvent dans des écoles partenaires en rénovation) Supervision par un sociologue qui éclaire certains enjeux anthropo-sociaux	La réflexion sur les enjeux anthropo-sociaux nécessite de mobiliser des grilles d'analyse sociologiques, éthiques, philosophiques, ...
6. UNE PERSONNE	Expérimentation de nouvelles manières d'interagir avec les élèves, le groupe, les collègues ... Tenue d'un carnet de bord; analyse personnalisée avec l'aide d'un conseiller	Accompagnement personnalisé Choix du maître de stage en fonction du profil de l'étudiant	La réflexion sur le vécu personnel nécessite des grilles d'analyse psychologiques et développementales. Il importe surtout que toute réflexion soit implicite et ancrée sur un vécu global (y compris les aspects affectifs).

PARADIGME	D. IMPORTANCE DES STAGES DE TERRAIN DANS LA FORMATION	E. MOMENTS PRIVILÉGIÉS DES STAGES	F. OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES PRIVILÉGIÉS
1. UN « MAÎTRE INSTRUIT »	Les stages sont secondés en importance et en durée par rapport à la formation théorique	Les stages de terrain viennent après une formation disciplinaire approfondie et une formation pédagogique et méthodologique théorique	Appliquer les savoirs Les stages sont l'occasion de mettre en application les théories antérieurement apprises
2. UN TECHNICIEN	Les stages de terrain sont un complément à une formation technique et théorique	Une formation technique progressive trouve son aboutissement dans des stages de terrain en fin de formation	Automatiser les savoir-faire techniques Les stages permettent d'intégrer les techniques diverses acquises progressivement
3. UN PRATICIEN ARTISAN	Les stages de terrain sont premiers en importance et en durée par rapport à la formation théorique	Les stages interviennent dès le début d'une formation en alternance (à l'extrême, toute la formation se fait sur le terrain)	Acquérir les « tours de main du métier » En d'autres termes, acquérir les schémas d'action nécessaires sur le terrain
4. UN PRATICIEN RÉFLEXIF (à l'extrême, UN PRATICIEN CHERCHEUR)	Les stages de terrain sont importants comme moments d'expérimentation, base d'une réflexion	La formation est nécessairement structurée en alternance . Les divers stages successifs sont préparés et surtout exploités	Développer un savoir d'expérience théorisé qui permet : ✓ d'analyser des situations ✓ de s'analyser en situation ✓ d'évaluer des dispositifs ✓ de créer des outils innovants
5. UN ACTEUR SOCIAL	Les stages de terrain sont importants comme une occasion d'engagement dans un métier collectif	En début de formation des stages d'analyse de situations complexes En fin de formation, des stages d'engagement dans des projets innovants	S'engager dans des projets collectifs, dans des innovations
6. UNE PERSONNE	Les stages de terrain sont importants comme une occasion d'affirmation du soi professionnel et de développement personnel	A diverse moments de la formation, les stages sont l'occasion de se construire une identité professionnelle	Développer son soi professionnel Prendre conscience de son style personnel Être en dynamique de développement personnel

ANNEXE 3

LETTRE DE PRÉSENTATION AUPRÈS DES PARTICIPANTS

Chère collègue
Cher collègue,

Je réalise actuellement une recherche sur la perception qu'ont les enseignants associés de l'accompagnement et de l'évaluation en stage. Mon étude s'intéresse tout particulièrement aux enseignants associés ayant reçu un stagiaire en difficulté ou qui était en situation d'échec. L'objectif de ce travail est d'identifier et de décrire les problèmes tels qu'ils ont été vécus ainsi que les moyens mis en oeuvre pour y faire face.

À un moment où les programmes de formation des maîtres sont en pleine mutation, où le rôle central de l'enseignant associé est confirmé, il m'apparaît important d'écouter ce que des enseignants ont à dire sur le sujet : il en résultera certainement une meilleure compréhension mutuelle entre les formateurs universitaires et les formateurs du milieu scolaire. Votre collaboration est donc essentielle pour mener à bien ce travail.

Je sollicite votre participation à un entretien individuel. Cette rencontre ne nécessite aucune préparation préalable de votre part. La recherche est essentiellement descriptive; elle ne porte, en aucun moment, de jugements de valeurs sur les positions personnelles à caractère pédagogique ou autre. Elle pourrait avoir lieu à l'heure qui vous convient et dans un lieu de votre choix. Je prévois une durée d'environ 45 minutes. À la suite d'une première analyse, les principaux thèmes vous seront ensuite soumis pour recueillir vos commentaires. Cette seconde rencontre, d'une trentaine de minutes, pourra contribuer à assurer la fidélité de mon interprétation des échanges.

Vous pouvez être assuré de la **confidentialité absolue** des propos qui seront recueillis lors de ces rencontres. L'analyse des résultats sera faite sans qu'aucune donnée ne permette d'identifier un participant.

Je vous remercie de votre précieuse collaboration à cette recherche.

Michel Lepage
Étudiant au doctorat en éducation
Université de Montréal

ANNEXE 4
PLAN GÉNÉRAL D'ENTRETIEN INDIVIDUEL

Introduction

- Rappel :
 - des grandes lignes de la recherche;
 - de la confidentialité absolue des propos;
 - de la liberté de la personne interviewée de s'abstenir de répondre à une question;
 - du temps prévu pour l'entretien.

1- Déclencheur

- Question : En référence à l'échec (ou à la difficulté) de X, s'agissait-il de votre premier stagiaire en difficulté ou en échec ?

Sinon, quel souvenir gardez-vous des autres cas ?

Si oui, avez-vous eu connaissance de difficultés ou d'échec de stagiaires auprès de vos collègues ? Quel souvenir en gardez-vous ?

- Question : Si je vous demandais de me mentionner un mot ou une expression qui résumerait le souvenir que vous avez du stage avec X, qu'est-ce que ce serait ?
- Question : Pourriez-vous expliquer davantage ?

2. Thèmes à être abordés (selon l'ordre des propos de la personne interviewée)

A) L'accompagnement et l'évaluation

- description du principal problème apparu lors du stage avec X;
- situation du problème dans l'ensemble du stage;
- moyens entrepris pour solutionner le problème;
- éléments ayant manqué dans la solution du problème.

B) Le stage

- les motifs qui ont poussé à accepter un stagiaire;
- rôle de l'enseignant associé dans un stage;
- pratiques générales d'accompagnement et d'évaluation;
- attentes face à un stagiaire de 3e ou de 4e année;

- rôle du superviseur de stage;
- utilité du guide et de la grille d'évaluation.

C) La formation à l'enseignement

- place de la formation initiale;
- place du stage dans la formation.

Conclusion de l'entretien

- récapitulation des points principaux du contenu de l'entretien;
- éléments non abordés et dont la personne interviewée aimerait discuter;
- rappel de la confidentialité des propos;
- demande des disponibilités pour une autre rencontre, le cas échéant;
- fiche de renseignements personnels et professionnels à compléter;
- remerciements d'usage.

ANNEXE 5

**FICHE DE RENSEIGNEMENTS PERSONNELS
ET PROFESSIONNELS DES PARTICIPANTS**

Questions générales

1 - Sexe : (√) Homme _____ Femme _____

2 - Dans quel groupe d'âge vous situez-vous ? (√)

- entre 20 ans et 30 ans _____
- entre 31 ans et 40 ans _____
- entre 41 ans et 50 ans _____
- entre 51 ans et 60 ans _____
- 61 ans et plus _____

3 - Matière(s) enseignée(s) au moment du stage _____

4 - Niveau(x) d'enseignement au moment du stage _____

5 - Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement:

- au secondaire _____
- à un autre niveau : _____ lequel ? _____

6 - Nombre d'années d'expérience comme enseignant associé _____

7- Comment avez-vous décidé d'accepter ce stagiaire?

- à la suggestion d'un collègue _____
- à la demande de l'université _____
- à la demande d'un étudiant _____
- autre (précisez) _____

8 - Avez-vous reçu la formation à l'accompagnement d'un stagiaire?

- non _____
- oui _____ : 1^{ère} année _____; 2^e année _____; 3^e année _____

ANNEXE 6

TABLEAU SYNTHÈSE DES

12 COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

(Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 59)

Les compétences professionnelles (MEQ, 2001)

Fondements

1. Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.
2. 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.

Acte d'enseigner

3. 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.
4. 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.
5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.
6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

Contexte social et scolaire

7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
8. 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.
9. 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.
10. 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.

Identité professionnelle

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

ANNEXE 7

**EXTRAITS DES GUIDES DE STAGE DE TROISIÈME ET DE
QUATRIÈME ANNÉES (EDU 3015 ET EDU 4005),
EN ENSEIGNEMENT SECONDAIRE**

Université de Montréal

**Baccalauréat en éducation
Enseignement au secondaire**

**STAGE D'ENSEIGNEMENT 1
EDU 3015 – 4crédits**

Guide du stage

Faculté des sciences de l'éducation
Centre de formation initiale des maîtres
C.P. 6128, Succ. Centre-ville
Montréal, Québec, Qc, H3C 3J7

Présentation du stage

Ce stage, réalisé dans la discipline complémentaire de formation de l'étudiant, a pour but l'initiation à l'enseignement d'une discipline. L'accent est mis sur la problématique de la gestion de classe et sur l'analyse des phénomènes d'enseignement.

Stages

Cours et travaux pratiques

Stage 1

Sensibilisation
Familiarisation à la réalité d'une

Finalités de l'éducation et école secondaire
Adolescent et expérience scolaire

Stage 2

Assistanat

Initiation aux diverses tâches de l'enseignant, incluant des interventions devant la classe

Introduction à l'évaluation des apprentissages
Apprentissage scolaire au secondaire
Introduction à la didactique
Laboratoire d'enseignement

Stage 3

Enseignement 1

Initiation à l'enseignement de la discipline complémentaire

Didactique 1 de la discipline complémentaire
Pédagogie en milieu urbain

Modèles de gestion de classe au secondaire
ou L'enseignement et la relation éducative
Technologies de l'information et de la communication en éducation
Analyse du système scolaire du Québec

Didactique 1 de la discipline principale

Stage 4

Enseignement 2

Prise en charge dans la discipline principale

Didactique 2 de la discipline principale

Didactique 2 de la discipline complémentaire
Pratiques éducatives et recherche
Fondements théoriques de l'éducation
Difficultés d'adaptation et d'apprentissage au secondaire

F
O
R
M
A
T
I
O
N

D
O
S
S
I
E
R

P
R
O
F
E
S
S
I
O
N
N
E
L

D
A
N
S

D
E
U
X

D
I
S
C
I
P
L
I
N
E

Objectifs

Les objectifs généraux de ce stage sont le développement d'habiletés et d'attitudes professionnelles liées à l'enseignement (plus particulièrement à la gestion de classe) ainsi qu'à l'analyse des pratiques.

Le stagiaire assume graduellement toutes les interventions d'enseignement auprès d'environ la moitié des groupes d'élèves, ainsi que les tâches connexes de l'enseignant. Les deux ou trois premières journées du stage sont consacrées à l'observation et à l'intégration progressive au milieu. Le stagiaire prend des initiatives liées à sa formation.

On attend du stagiaire qu'il soit capable, à la fin du stage :

- ◆ **de planifier :**
 - des situations d'enseignement/apprentissage à partir des programmes d'étude;
 - des procédures pour le fonctionnement en classe.
- ◆ **d'intervenir en classe :**
 - de manière à susciter des apprentissages et à les évaluer;
 - de manière à gérer les différentes situations permettant de maintenir un environnement favorable à l'apprentissage.
- ◆ **d'analyser :**
 - les apprentissages des élèves;
 - sa gestion de classe;
 - et, de façon globale, sa pratique d'enseignant.

Le stagiaire devra démontrer tout au long du stage

- un professionnalisme dans ses attitudes, ses rapports avec les personnes (enseignants, direction, élèves, parents) et ses comportements au quotidien;
- une maîtrise du français oral et écrit;
- une connaissance de la matière enseignée.

Les objectifs sont détaillés dans le guide d'évaluation .

Formule

- stage d'enseignement dans la discipline complémentaire;
- présence à l'école : 25 jours, selon l'horaire temps plein de l'enseignant;
- prise en charge **progressive** d'environ la moitié de la tâche d'un enseignant;
- participation aux trois séminaires ;
- rédaction d'un carnet de stage et d'un rapport synthèse.

Règlements

- Le stagiaire respecte l'horaire et les règlements de l'école et il assume les mêmes obligations que l'enseignant.
- Le stagiaire effectue le nombre de jours de stage prévus au calendrier et reprend les jours manqués; en cas d'absence, il avise l'enseignant et le superviseur;
- Le stagiaire assiste à tous les séminaires prévus au calendrier en respectant l'horaire; en cas d'absence au séminaire, il avise le superviseur et produit le travail de remplacement déterminé;
- Le stagiaire remet, dans un français correct et dans une forme adéquate, le carnet de stage et le rapport synthèse aux dates fixées.

Accompagnement professionnel

Le stagiaire est le premier responsable de sa formation. Il a la responsabilité d'exploiter les expériences vécues et les ressources proposées. Il se prépare à intervenir auprès des élèves, il rée des activités bien structurées, dont certaines inédites. Il recherche du feedback sur sa pratique et il cherche à s'améliorer.

Il assume entièrement l'enseignement aux groupes-classes qui lui sont confiés, incluant les évaluations des apprentissages des élèves. Le stagiaire travaille sous supervision de l'enseignant; ses préparations et ses interventions doivent être approuvées à l'avance par ce dernier.

Rôle des différents intervenants

Enseignant formateur

- faciliter l'intégration au milieu professionnel;
- aider à la planification;
- observer et donner du feedback de façon régulière;
- participer à l'évaluation.

Direction de l'école

- faciliter l'intégration des stagiaires à l'équipe-école;
- s'assurer du bon déroulement du stage;
- dans les cas particuliers (difficiles ou exceptionnels), discuter de l'évaluation avec l'enseignant et ajouter, s'il y a lieu, une appréciation ou des commentaires sur la grille de l'enseignant.

Superviseur

- assurer un accompagnement individuel des stagiaires par un suivi dans le carnet de stage ;
- organiser et animer des échanges collectifs entre les stagiaires;
- observer et donner du feedback;
- participer à l'évaluation.

Évaluation

Modalités

La responsabilité de l'évaluation est partagée entre l'enseignant et le superviseur.

Un guide d'évaluation et des grilles d'évaluation, en plus de favoriser l'évaluation formative tout au long du stage, permettent de recueillir des données en vue de l'évaluation finale. Les grilles d'évaluation demeurent au dossier du stagiaire qui en reçoit une copie en vue de préparer le stage suivant.

Le superviseur assume la compilation des recommandations. La mention «succès» ou «échec» sera indiquée au bulletin officiel. Pour réussir son stage, le stagiaire doit atteindre chacun des objectifs et respecter les exigences professionnelles. Un stagiaire qui n'atteint pas l'un ou l'autre des objectifs de manière satisfaisante est en échec et doit reprendre le stage EDU 3015. Si le stagiaire ne respecte pas l'une des exigences professionnelles (professionnalisme et engagement, qualité du français), la mention « remise » est indiquée au bulletin. Il peut alors entreprendre le stage EDU 4005. Si son comportement ou son attitude relativement à cette exigence est encore jugé insatisfaisant, le stagiaire est exclu du programme.

Critères d'évaluation

Le stagiaire doit avoir fait le stage en respectant la formule, le calendrier et les règlements. Pour réussir son stage, le stagiaire doit :

- obtenir un résultat satisfaisant à chacun des objectifs d'apprentissage (planifier, intervenir et analyser);
- répondre de façon satisfaisante aux exigences professionnelles.

Accompagnement par l'enseignant

1. Rencontre de placement

Le stagiaire

- prend rendez-vous avec l'enseignant;
- prépare la rencontre en vue de :
 - se présenter,
 - présenter le stage (objectifs, calendrier, activités, etc.);

Lors de la rencontre, l'enseignant

- prend connaissance du guide de stage;
- précise au stagiaire les particularités et les règlements de l'école; il lui remet de la documentation (agenda, organigramme, etc.);
- échange avec le stagiaire sur les attentes réciproques quant au déroulement du stage;
- l'invite à rencontrer la direction de l'école.

2. Rencontre préparatoire au stage

Le stagiaire

- prépare ses objectifs personnels pour le stage et les présente à l'enseignant;
- s'informe des contenus précis à enseigner pendant le stage et des liens avec les contenus traités par l'enseignant, avant et après la période de stage;
- s'informe des règles d'organisation de la classe, des procédures de fonctionnement et des modalités de travail des élèves.

Si possible, des observations en classe permettent au stagiaire de mieux connaître les particularités de la situation de l'enseignant et de ses groupes d'élèves.

L'enseignant

- discute du document qui présente les objectifs personnels du stagiaire;
- prévoit et organise l'horaire du stage;
- donne de l'information sur les groupes, la matière à enseigner, les manuels utilisés, les échéances, etc.;
- précise au stagiaire les groupes auxquels il aura à enseigner;
- rend explicites ses pratiques de planification, de choix et de réalisation d'activités, d'évaluation des élèves, de gestion de classe et il précise aussi ses attentes.

3. Pendant le stage

Durant la première semaine du stage, le stagiaire se familiarise avec les groupes d'élèves et assume progressivement des périodes d'enseignement. À partir de la deuxième semaine, il prend en charge la moitié de la tâche de l'enseignant jusqu'à la fin du stage.

L'enseignant

- facilite l'installation du stagiaire à l'école (espace de travail, clés, etc.); précise ses attentes;
- informe le stagiaire de l'évolution des groupes auxquels il aura à enseigner;
- supervise les planifications du stagiaire : le questionne ou attire son attention sur l'impact possible de tel choix d'activité ou de mode de gestion de classe;
- supervise ses corrections de travaux, de devoirs et d'examens;
- supervise son enseignement et remplit la grille de suivi, une fois par semaine;
- progressivement, le laisse enseigner seul avec les élèves (d'abord, pendant une partie du cours, puis durant toute la leçon);
- l'intègre progressivement dans la gestion des travaux et des devoirs, l'évaluation des apprentissages, etc.
- lui facilite l'accès aux ressources et au matériel pédagogique;
- lui propose, si possible, des occasions d'observation et d'échanges auprès d'autres enseignants, d'autres stagiaires;
- l'invite à participer à des activités hors classe;
- lui fait assumer des surveillances et d'autres tâches;
- lors de la venue du superviseur à l'école, : échange de points de vue, en présence du stagiaire, sur les activités réalisées, les objectifs atteints ou en voie de l'être, sur ceux qui posent un problème, les réussites, les particularités du stage, etc.;
- communique avec le superviseur, si nécessaire, pour faire part d'un problème et l'inviter à une observation supplémentaire, etc.;
- prend du temps pour écouter le stagiaire et l'encourager.

Grille de suivi hebdomadaire

Rencontre pré-observation

Objet d'observation :

Principaux indicateurs retenus :

Observation (notes prises pendant le déroulement de la leçon)**Rencontre post-observation**

Principaux points mentionnés par le stagiaire :

Principaux points mentionnés par l'enseignant, ses suggestions :

Recommandation : moyens retenus pour l'amélioration de la pratique de l'habileté ciblée ou de la situation : OU : niveau satisfaisant atteint (ou mieux); choix d'un autre objet pour la prochaine observation :

Accompagnement par le superviseur

L'accompagnement individuel

Le superviseur assure un suivi individuel de l'expérience des stagiaires au moyen de feedback dans le carnet de stage et de visites à l'école. Il propose des moments de disponibilité où il peut être rejoint par le stagiaire et l'enseignant, si nécessaire.

Carnet de stage et rapport synthèse

Le carnet de stage est un outil de formation colligeant des expériences réalisées par le stagiaire, son questionnement et ses réflexions. La rédaction d'un carnet de stage suppose des règles d'éthique et de confidentialité. Son but est d'aider à comprendre les pratiques professionnelles, en aucun cas de les juger. Il est important d'éviter de nommer les personnes concernées. Le contenu du carnet est principalement formatif; il est déposé avec le rapport synthèse à la fin du stage pour qu'il y ait évaluation.

Le carnet comprend :

Le calendrier précis des activités réalisées en stage.

Le document « mes objectifs personnels, préparé avant le stage, qui tient compte de l'évaluation du stage de 2^e année, des liens à faire avec les cours de didactique et de gestion de classe ainsi que du contexte particulier de l'enseignant qui l'accueille en stage.

Cette réflexion peut prendre la forme de questions (deux ou trois) auxquelles le stagiaire aimerait trouver réponse pendant le stage ou d'habiletés spécifiques qu'il veut développer. Le document est remis au superviseur au premier séminaire et discuté avec l'enseignant avant le stage.

Deux réflexions sur les apprentissages réalisés dont au moins une porte sur la gestion de classe.

Le rapport synthèse comporte une réflexion synthèse de 4 à 5 pages sur l'expérience de stage, incluant une auto évaluation de l'atteinte des objectifs d'apprentissage visés par le stage, une analyse succincte d'une évaluation de son enseignement faite par les élèves et un retour sur son projet personnel. Il est remis au superviseur lors du dernier séminaire.

Rencontres à l'école

Première rencontre

- le superviseur échange avec l'enseignant et le stagiaire sur le déroulement et les conditions particulières du stage;
- il fait si possible une observation du stagiaire en classe, suivie d'un échange feedback.
- il effectue avec l'enseignant un bilan des acquis et des points à travailler.

Deuxième rencontre

- le superviseur s'informe auprès de l'enseignant et du stagiaire des aspects à privilégier lors de l'observation en classe;
- il réalise une observation en classe (période complète);
- il échange avec le stagiaire et lui donne du feedback sur sa leçon;
- il échange avec l'enseignant sur l'évaluation à faire; le stagiaire, outillé de son autoévaluation, participe à, au moins, une partie de la rencontre.

Si besoin est, le superviseur fera des rencontres supplémentaires.

Instrument de planification

L'instrument est proposé à titre d'exemple. Un autre modèle peut être utilisé, dans la mesure où il respecte les rubriques dans l'ensemble.

Planification de leçon

- **Intention(s)**
précision de l'intention de l'enseignant pour cette leçon (habileté particulière à exploiter, etc.)
- **Apprentissages visés pour l'élève**
identification claire de l'apprentissage prévu, de ce que "l'élève sera capable de..."
- **Rappel de notions antérieures, lien avec les leçons précédentes**
- **Éléments de contenu**
idées principales, leur structure
- **Démarche**
description du déroulement de la leçon, de la séquence chronologique des activités prévues
- **Évaluation**
description des moyens permettant de vérifier la réalisation des apprentissages
- **Matériel**
description des ressources nécessaires
- **Suite à donner**
devoir, etc.
- **Suivi du groupe**
gestion (absences, travaux, suivi d'élèves, etc.)

Guide d'évaluation

D'abord un outil formatif

Le guide d'évaluation est un **outil** qui dresse une liste de comportements indicateurs de l'atteinte des objectifs du stage et du respect des exigences professionnelles. En première partie, les objectifs sont organisés autour des deux grandes fonctions assumées par un enseignant²⁶ :

- l'enseignement et les apprentissages
- la gestion de classe

Chacune de ces fonctions est examinée sous l'angle des objectifs suivants :

- la planification
- l'intervention
- l'analyse

En deuxième partie sont présentées les exigences professionnelles relatives à la situation de stage. Mentionnons que l'enseignement étant une situation très complexe, il est bien entendu que la liste proposée n'est pas complète et que les comportements retenus ne sont pas tous de même valeur.

Il est suggéré d'utiliser le guide de façon formative, en parallèle avec la grille de suivi. Ensemble, stagiaire et formateurs s'approprient le guide afin de décider des éléments les plus pertinents à retenir pour l'observation. Cela permet progressivement d'identifier les comportements manifestés, les apprentissages réalisés, les apprentissages en voie de se réaliser, ceux encore à faire. Le stagiaire étant en situation d'apprentissage, les comportements attendus ne sont probablement pas tous présents et adéquats au point de départ.

Une **évaluation formelle à la mi-stage**, mettant en présence l'enseignant, le stagiaire outillé d'une autoévaluation, et le superviseur devrait permettre de faire le point sur les acquis, de définir ensemble les aspects particuliers à travailler et d'aider le stagiaire à préciser les moyens à prendre pour y parvenir.

Un instrument pour l'évaluation sommative

Vers la fin du stage, à l'occasion d'une rencontre formelle des mêmes personnes qu'à l'évaluation à la mi-stage, chacun des formateurs porte un jugement sur l'atteinte des objectifs, à partir des notes prises, en reportant sur **la grille d'évaluation** les remarques les plus importantes, celles jugées utiles pour expliquer l'évaluation, en particulier les points forts et les aspects plus particuliers à travailler par le stagiaire lors du prochain stage.

Le seuil de réussite du stage est l'atteinte de chacun des objectifs et des exigences. Un stagiaire qui n'atteint pas l'un ou l'autre de manière satisfaisante est en échec.

²⁶ L'organisation proposée dans ce guide s'inspire de la synthèse réalisée par Clermont Gauthier et Stéphane Martineau dans *Vie pédagogique* d'avril-mai 1998: Schéhérazade ou comment faire de l'effet en enseignant (p. 25-32).

PREMIÈRE PARTIE : LES OBJECTIFS

Vous pouvez utiliser l'espace pour noter un exemple ou un commentaire

Planification - L'enseignement et les apprentissages

Planifie l'enseignement en tenant compte à la fois des programmes d'étude, de la planification de l'enseignant et des besoins des élèves

- Identifie clairement les objectifs d'apprentissage (personnel et ministériels) visés;
- tient compte des programmes d'étude dans la conception des activités d'enseignement;
- tient compte des caractéristiques des élèves (niveau cognitif, intérêts, préoccupations, etc.) dans le choix d'activités;
- élabore des activités cohérentes avec la nature des objectifs poursuivis et correspondant aux types de connaissances visées;
- planifie les modalités de travail des élèves (individuel, en équipe, en grand groupe);
- équilibre le temps consacré à différentes modalités de travail;
- prévoit la présentation des consignes et des modalités de travail aux élèves;
- prévoit les questions des élèves, les difficultés qu'ils sont susceptibles de rencontrer, les erreurs qui risquent de se manifester;
- s'assure que le matériel est disponible en quantité suffisante;
- inclut dans la planification des activités stimulantes et variées;
- adapte ou crée des instruments d'évaluation appropriés (révision, examens, etc.);

Planification – La gestion de classe

Planifie la gestion de classe en tenant compte des règles et modalités déjà en vigueur

- connaît les règlements de l'école et de la classe;
- s'informe des moyens prévus dans le code de l'école et de la classe pour régler les problèmes qui se présentent;
- anticipe des actions possibles pour faire face à certaines situations qui peuvent survenir en classe;
- planifie et instaure des routines de classe pour la remise des devoirs, les corrections, etc.;
- anticipe des comportements d'élèves;
- anticipe les consignes à donner aux élèves selon différentes

Intervention – L'enseignement et les apprentissages

Au début de la leçon

- arrive en classe avec tout le matériel;
- commence la leçon en suscitant l'attention des élèves;
- communique clairement aux élèves les objectifs d'apprentissage, la tâche à accomplir, les consignes;
- relie l'apprentissage à réaliser à ce qui est déjà connu des élèves et au cours précédent;
- fait ressortir l'organisation de l'information présentée par un plan au tableau ou un autre moyen;
- vérifie si les élèves comprennent ce qu'ils ont à faire.

Plus particulièrement pendant le déroulement de la leçon

- explique clairement les notions lorsque le contenu se prête à une transmission d'informations;
- illustre les explications en utilisant des analogies ou des exemples bien choisis ou en fait trouver par les élèves;
- questionne régulièrement les élèves pendant une explication ou une résolution de problème :
 - ◊ questions claires ou reformulées si nécessaire,
 - ◊ questions bien réparties entre les élèves,
 - ◊ temps laissé aux élèves pour répondre,
 - ◊ écoute et exploitation des questions et des réponses;

<ul style="list-style-type: none"> • fait ressortir l'organisation de l'information présentée par des synthèses partielles; • répond de façon adéquate aux questions des élèves ou fait une recherche pour apporter une réponse adéquate subséquentement; • adopte et maintient un rythme stimulant dans le déroulement des activités; • reconnaît les indices d'apprentissage (réactions des élèves) et dépiste les difficultés; • ne fait pas d'erreur de contenu pendant la leçon ou rectifie rapidement; • utilise le vocabulaire spécifique à la matière enseignée; • s'assure, par des interventions adéquates, que les élèves maintiennent leur engagement dans la tâche; • est dynamique dans sa voix, ses attitudes, etc.; • manifeste de l'enthousiasme; • parle assez fort pour bien se faire comprendre des élèves; • a un débit correct, ni trop lent ni trop rapide; • articule clairement; • a un discours cohérent (idées bien développées, liens entre les énoncés, absence de contradiction, etc.); • prend soin d'utiliser une calligraphie lisible lorsqu'il écrit au tableau. 	
Vers la fin de la leçon	
<ul style="list-style-type: none"> • fait participer les élèves à la synthèse de ce qui a été vu pendant la leçon; • réalise régulièrement des évaluations formatives des apprentissages; 	
Évalue les apprentissages	
<ul style="list-style-type: none"> • évalue fréquemment les progrès des élèves (par questionnement, travaux, devoirs, contrôles) afin d'avoir une information précise sur les apprentissages que les élèves réalisent; • fournit un feedback correctif précis aux élèves concernant leurs réponses aux questions, travaux, devoirs, etc. • assure un suivi aux évaluations formatives réalisées (suivi pour toute la classe, préparation et réalisation d'activités de récupération, etc.). 	

Intervention – La gestion de classe

Établit des règles et fait preuve de fermeté	
<ul style="list-style-type: none"> • présente aux élèves les procédures de travail de façon claire et concise; • applique les règlements de l'école et utilise les procédures prévues pour régler les problèmes d'indiscipline; • rend explicite son seuil de tolérance; • rappelle à l'occasion aux élèves les modalités de travail, les règles et procédures; • fait preuve d'équité dans l'application des règlements. 	
Maintient une atmosphère de travail	
<ul style="list-style-type: none"> • obtient le silence pour commencer la leçon; • supervise et vérifie régulièrement, pendant une activité, le travail de l'ensemble des élèves et veille à ce que tous les élèves fassent le travail demandé; • obtient la participation des élèves, maintient un bon niveau d'occupation et garde leur attention jusqu'à la fin; • réagit aux interventions des élèves (une question par exemple) sans perdre l'attention du groupe; • assure la transition d'une activité à l'autre en évitant les pertes de temps. 	
Agit de manière préventive	
<ul style="list-style-type: none"> • contrôle les absences et les retards sans perte de temps; • maintient le contact visuel constant avec l'ensemble des élèves; • circule régulièrement dans la classe; • utilise l'humour, saisit l'occasion d'offrir des moments de détente; • intervient rapidement dans le rappel de règlements ou de routines de manière à ne pas interrompre l'activité du groupe; • évite de parler en même temps que les élèves; • gère les déplacements des élèves dans la classe; • évite de se laisser monopoliser par un élève; • veille à ce que les entrées et les sorties des élèves se déroulent calmement. 	

Reconnait les comportements perturbateurs et prend les moyens pour les faire cesser

- reconnaît les comportements inattentifs ou perturbateurs;
- réagit aux élèves qui ne suivent pas, ne font pas le travail ou dérangent;
- intervient adéquatement face aux comportements indésirables en nuancant ses interventions selon la gravité du problème;
- utilise les punitions de façon modérée.

Aide les élèves à devenir responsables

- donne du feedback aux élèves quant à leur fonctionnement en classe;
- voit à ce que les échanges verbaux se fassent dans le respect;
- voit à ce que les élèves respectent le matériel.

Analyse – L'enseignement, les apprentissages et la gestion de la classe

Fait un retour sur sa pratique	
<ul style="list-style-type: none"> • procède à l'analyse des activités réalisées en classe en fonction des effets qu'elles ont déclenchés sur l'apprentissage des élèves; • évalue correctement si les conditions étaient favorables à l'apprentissage des élèves; • identifie s'il y a lieu les correctifs à apporter à la leçon, les précisions à donner, les explications à compléter auprès des élèves, etc.; • s'interroge sur l'efficacité de ses interventions, sur la pertinence de ses choix et sur les caractéristiques de ses réussites; • propose des hypothèses expliquant les interventions d'enseignement. réussies ou les plus problématiques. 	
Fait une lecture et une analyse de la situation	
<ul style="list-style-type: none"> • présente une description réaliste des événements significatifs du déroulement de la leçon; • décrit avec justesse l'atmosphère de la leçon donnée; • identifie et décrit clairement les situations problématiques : faits, acteurs, contexte, éléments ayant causé le problème, sentiments, intuitions; • évalue correctement si la gestion de la classe est favorable à l'apprentissage des élèves; • analyse le déroulement de la leçon en se plaçant du point de vue de l'élève, du point de vue de l'enseignant. 	
Prévoit les actions à entreprendre	
<ul style="list-style-type: none"> • prend des notes sur le suivi à réaliser auprès des groupes et des individus; • propose diverses solutions aux problèmes de gestion. 	

DEUXIÈME PARTIE : LES EXIGENCES RELATIVES AU STAGE

Professionalisme – Les attitudes et les comportements

Se prépare de manière professionnelle	
<ul style="list-style-type: none"> • s'informe du fonctionnement et des caractéristiques des groupes d'élèves, des attentes de l'enseignant, de la latitude que l'enseignant lui laisse avec les groupes; • exprime clairement ses besoins et ses attentes aux personnes-ressources; • planifie avec l'enseignant du temps de rencontre pour le feedback, la discussion des plans de leçon, etc.); • présente ses planifications assez tôt à l'enseignant pour qu'elles puissent être discutées et éventuellement modifiées. 	
Intervient de manière professionnelle	
<ul style="list-style-type: none"> • est organisé et méthodique dans son travail; • a une tenue et une apparence soignées; • fait preuve de ponctualité, respecte les horaires et les échéances; • démontre de l'enthousiasme et un intérêt véritable à travailler pour les élèves, à les connaître; • corrige les erreurs en respectant les élèves; • respecte les personnes (capacité à établir et à maintenir des relations interpersonnelles positives efficaces); • participe aux activités de l'école : réunions pédagogiques, activités intra-muros, conseil d'établissement, etc.; • travaille en équipe (avec des enseignants, le personnel de l'école, des stagiaires, etc.); • prend des initiatives et accepte des responsabilités; • fait preuve de ténacité devant les difficultés rencontrées; • connaît et utilise efficacement les ressources à sa disposition; • recherche le feedback, est ouvert à la critique constructive; • manifeste la volonté de s'améliorer en tenant compte du feedback reçu et planifie des moyens pour y parvenir (se fixe des objectifs, identifie des moyens et des ressources, planifie des occasions de pratique, etc.); 	

<ul style="list-style-type: none"> • écoute et réagit aux interventions des autres (en particulier lors des séminaires : pose des questions, propose des pistes, etc.); • respecte les ententes établies en début de stage avec l'enseignant; • respecte et fait respecter les règlements de l'école, les règles de fonctionnement de l'enseignant; 	
--	--

A une réflexion professionnelle

<ul style="list-style-type: none"> • communique clairement son expérience, ses réflexions, ses questions; • dégage les éléments essentiels d'une évaluation faite par les élèves (voir la fiche d'appréciation par les élèves); • s'auto-évalue régulièrement en identifiant clairement ses points forts et les points à améliorer; • s'interroge sur sa relation avec les élèves, leurs relations entre eux; • identifie certaines caractéristiques de son style d'enseignement; • identifie des pistes à travailler lors de son insertion professionnelle. 	
--	--

Professionalisme – La maîtrise du français

Adopte un bon niveau de langue orale et écrite

<ul style="list-style-type: none"> • s'exprime dans une langue correcte, sans erreurs de vocabulaire ou de grammaire; • écrit sans faire d'erreurs (au tableau, sur les copies remises aux élèves, etc.); • rédige des textes clairs et cohérents (phrases correctement construites, idées bien développées, liens entre les énoncés, absence de contradiction, etc.). 	
---	--

Grilles d'évaluation

Grille d'évaluation par l'enseignant et par le superviseur*

Les objectifs d'apprentissage
Planification
Enseignement et apprentissage
Gestion de classe
Intervention
Enseignement et apprentissage
Gestion de classe
Analyser
Enseignement et apprentissage et gestion de la classe
Les exigences professionnelles relatives aux stages
Attitudes, comportements, engagement
Maîtrise du français

* La grille officielle, à être remplie par l'enseignant, sera remise par le superviseur.

QUALITÉ DU FRANÇAIS ÉCRIT*Balises pour le rapport synthèse des stages*

Florence Gervais (31.10.97)

L'évaluation des stages s'exprimant dorénavant par la seule mention Succès ou Échec entraîne des modifications dans le libellé - et non dans l'esprit - des balises générales adoptées par le comité de gestion du CFIM sur la qualité du français écrit. Voici les balises révisées pour l'évaluation du rapport synthèse des stages et ce qu'il faut entendre par fautes.

Il s'agit de prendre en considération le nombre moyen de fautes par page (une page = 250-300 mots)

-
1. Le seuil de tolérance est d'une faute importante par page.
 2. À un nombre moyen de plus d'une faute et de moins de deux fautes importantes par page, correspond la mention satisfaisante dans la section «Maîtrise du français» de la grille d'évaluation du stage, mais la mention doit être accompagnée d'une remarque.
 3. À un nombre moyen de deux fautes importantes et plus par page, correspond la mention insatisfaisante dans la section «Maîtrise du français» de la grille d'évaluation du stage; elle doit être accompagnée d'une remarque et entraîne l'échec au stage, avec l'obligation de faire la preuve au stage subséquent d'une amélioration satisfaisante de sa compétence à écrire.
-

Deux fautes «mineure» répétées équivalent à une faute «importante» (par exemple, virgule qui sépare indûment le sujet du verbe, absence d'accentuation d'usage...). La «coquille», erreur occasionnelle qui, par sa rareté, relève davantage du lapsus que de l'incompétence à orthographier (par exemple, inversion de lettres à l'intérieur d'un mot,) n'entraîne aucune pénalité

a) au niveau des mots et des phrases

- erreurs ou oublis d'accords grammaticaux qui, par leur fréquence, ne peuvent être considérés comme de simples «coquilles». Par exemple, l'oubli fréquent d'une marque de pluriel devra être considéré comme une lacune importante;
- erreurs d'orthographe d'usage qui, par leur fréquence, ne peuvent être considérées comme de simples «coquilles». Par exemple, le même mot écrit une fois correctement et une autre fois incorrectement peut être estimé une «coquille»; cependant, si le phénomène se répète, il faudra y voir une lacune importante;
- manque de précision du vocabulaire, emploi de mots inappropriés;
- usage incorrect des conjonctions, des pronoms, des prépositions, des verbes (concordance et conjugaisons), du genre des noms;
- erreurs de ponctuation qui nuisent à la compréhension;
- manifestations de style oral; par exemple, absence du «ne» de la négation.

b) au niveau des paragraphes et du texte :

- défaut de structure logique;
 - passage lourd, redondant, obscur;
 - absence de paragraphes, de marqueurs de liens logiques ou temporels, de titre ou d'intertitres, etc.
-

**Baccalauréat en éducation
Enseignement au secondaire**

**STAGE D'ENSEIGNEMENT 2
EDU 4005 – 9 crédits**

Guide du stage

Faculté des sciences de l'éducation
Centre de formation initiale des maîtres
C.P. 6128, Succ. Centre-ville
Montréal, Québec, Qc, H3C 3J7

Présentation du stage

Ce stage, réalisé dans la discipline principale de formation de l'étudiant, a pour but la prise en charge autonome de l'enseignement par le stagiaire. Il se situe en fin de formation. La figure ci-dessous présente la répartition des stages durant les quatre années du programme de formation, l'orientation générale de chacun et les liens avec les cours (selon l'épaisseur du trait). Au moment du stage, l'étudiant a terminé 45 crédits de cours dans la discipline principale et 21 crédits dans une discipline complémentaire.

Stages	Cours et travaux pratiques	F O R M A T I O N D O S S I E R P R O F E S S I O N N E L
<p>Stage 1</p> <p>Sensibilisation Familiarisation à la réalité d'une</p>	<p>Finalités de l'éducation et école secondaire Adolescent et expérience scolaire</p>	F O R M A T I O N
<p>Stage 2</p> <p>Assistanat</p> <p>Initiation aux diverses tâches de l'enseignant, incluant des interventions devant la classe</p>	<p>Introduction à l'évaluation des apprentissages Apprentissage scolaire au secondaire Introduction à la didactique Laboratoire d'enseignement</p>	D O S S I E R
<p>Stage 3</p> <p><i>Enseignement 1</i> Initiation à l'enseignement de la discipline complémentaire</p>	<p><i>Didactique 1 de la discipline complémentaire</i> Pédagogie en milieu urbain</p> <p><i>Modèles de gestion de classe au secondaire</i> L'enseignement et la relation éducative Technologies de l'information et de la communication en éducation Analyse du système scolaire du Québec</p>	P R O F E S S I O N N E L
<p>Stage 4</p> <p><i>Enseignement 2</i> Prise en charge dans la discipline principale</p>	<p><i>Didactique 1 de la discipline principale</i></p> <p><i>Didactique 2 de la discipline principale</i> Didactique 2 de la discipline complémentaire Pratiques éducatives et recherche Fondements théoriques de l'éducation Difficultés d'adaptation et d'apprentissage au secondaire</p>	D I S C I P L I N E

Objectifs

Dans ce stage, l'étudiant consolide les acquis pédagogiques de sa formation en démontrant son autonomie professionnelle dans :

- la prise en charge efficace des divers aspects de la tâche d'enseignement;
- l'intégration à l'équipe-école;
- la pratique réflexive.

On attend du stagiaire qu'il soit capable, de façon autonome, à la fin du stage,

◆ **de planifier :**

- des situations d'enseignement/apprentissage à partir des programmes d'étude;
- des procédures pour le fonctionnement en classe.

◆ **d'intervenir en classe :**

- de manière à susciter des apprentissages et à les évaluer;
- de manière à gérer les différentes situations permettant de maintenir un environnement favorable à l'apprentissage.

◆ **d'analyser :**

- les apprentissages des élèves;
- sa gestion de classe;
- et, de façon globale, sa pratique d'enseignant dans une perspective de formation professionnelle continue.

Le stagiaire devra démontrer tout au long du stage

- un professionnalisme dans ses attitudes, ses rapports avec les personnes (enseignants, direction, élèves, parents) et ses comportements au quotidien;
- la maîtrise du français oral et écrit.

Les objectifs sont détaillés dans le guide d'évaluation .

Formule

La formule du stage autorise de la souplesse pour tenir compte de la tâche de l'enseignant, des disciplines de formation du stagiaire et de la diversité des situations professionnelles.

Présence à l'école : neuf semaines, selon l'horaire plein temps de l'enseignant et le calendrier de l'école et cinq jours à l'automne;

- accompagnement de l'enseignant lors de la rentrée scolaire (un ou deux jours, si possible);
- prise en charge progressive de la tâche d'enseignement (soit dans la discipline principale, soit dans la discipline principale et la discipline complémentaire du stagiaire); il y a lieu de tenir compte des caractéristiques de la tâche (nombre de programmes, matières ou niveaux) dans la tâche confiée au stagiaire et dans la progression de la prise en charge;
- réalisation préalable, sous supervision, d'un projet de stage basé sur un bilan de ses stages précédents; ce projet de formation est présenté à l'enseignant et à la direction de l'école
- participation aux cinq séminaires ;
- rédaction d'un carnet de stage et d'un rapport synthèse.

Règlements

- Le stagiaire respecte l'horaire et les règlements de l'école et il assume les mêmes obligations que l'enseignant;
- le stagiaire effectue le nombre de jours de stage prévus au calendrier et reprend les jours manqués; en cas d'absence, il avise l'enseignant et le superviseur;
- le stagiaire assiste à tous les séminaires prévus au calendrier en respectant l'horaire; en cas d'absence au séminaire, il avise le superviseur et produit le travail de remplacement déterminé;
- le stagiaire remet, dans un français correct et dans une forme adéquate, le carnet de stage et le rapport synthèse aux dates fixées.

Accompagnement professionnel

Le stagiaire est le premier responsable de sa formation. Ce stage vise l'autonomie de la pratique professionnelle, c'est-à-dire la capacité pour le stagiaire de prendre en charge les tâches de l'enseignant²⁷ tout en assumant la responsabilité de sa formation.

Les formateurs le soutiennent et le guident dans ses expériences et répondent aux besoins ponctuels identifiés par le stagiaire. La co-formation souhaitée entre enseignants et superviseurs prend la forme de rencontres d'information et d'échanges, de travail sur l'évaluation et d'évaluation réalisée en collégialité. Le directeur de l'école assure un suivi du stage.

1. Rôle des différents intervenants

Enseignant formateur

- faciliter l'intégration au milieu professionnel;
- superviser la planification;
- observer et donner du feedback de façon régulière;
- participer à l'évaluation.

Direction de l'école

- faciliter l'intégration des stagiaires à l'équipe-école;
- s'assurer du bon déroulement du stage;
- favoriser la participation des enseignants aux rencontres collectives avec le superviseur;
- participer à l'évaluation.

Superviseur

- guider dans la réalisation du projet de stage ;
- assurer un accompagnement individuel des stagiaires par un suivi dans le carnet de stage ;
- organiser et animer des échanges collectifs entre les stagiaires;
- observer et donner du feedback;
- participer à l'évaluation.

²⁷ Dans l'aménagement de la tâche, l'enseignant peut décider de se réserver l'enseignement à un groupe particulier d'élèves, de faire des interventions ponctuelles dans les groupes, ou d'utiliser une autre façon de maintenir un contact régulier avec l'ensemble des élèves.

2. Concertation des intervenants

Avant ou au début de la période intensive du stage, rencontres collectives d'enseignants animées par le superviseur, pour informations et précisions des attentes.

3. Comité ad hoc de gestion des cas difficiles

Un comité sera mis sur pied dans les cas difficiles signalés, tels absentéisme, rendement insatisfaisant, attitude peu professionnelle, etc.

- **Le mandat du comité** consistera en l'étude des cas et la prise de décision relative à l'arrêt du stage ou à l'établissement des conditions de poursuite du stage;
- **La composition du comité** : en sont membres la responsable pédagogique, la coordonnatrice du stage, l'enseignant, un membre de la direction de l'école et le superviseur.

4. Comité ad hoc d'évaluation dans les cas problèmes

Pour aider la prise de décision dans les cas difficiles, un comité sera constitué.

- **Le mandat du comité** consistera en l'étude du cas problème et la prise de décision relative à la réussite ou à l'échec du stage;
- **La composition du comité** : selon la nature du problème, font partie du comité la responsable pédagogique, la coordonnatrice du stage, l'enseignant, un autre enseignant de l'école qui enseigne aux mêmes groupes d'élèves, un membre de la direction de l'école et le superviseur.

Évaluation

Modalités

La responsabilité de l'évaluation est partagée entre les intervenants qui accompagnent le stagiaire: l'enseignant, le superviseur et la direction de l'école (ou son représentant).

Un guide d'évaluation et des grilles d'évaluation, en plus de favoriser l'évaluation formative tout au long du stage, permettent de recueillir des données en vue de l'évaluation finale.

Une **évaluation formelle à mi-stage** est réalisée afin de permettre au stagiaire de réorienter ses priorités, s'il y a lieu, et de préciser les moyens qu'il utilisera pour y parvenir.

Le superviseur assume la compilation des recommandations. La mention «succès» ou «échec» sera indiquée au bulletin officiel.

Critères d'évaluation

Le stagiaire doit avoir fait le stage en respectant la formule, le calendrier et les règlements. Pour réussir son stage, le stagiaire doit :

- obtenir un résultat satisfaisant à chacun des objectifs d'apprentissage (planifier, intervenir et évaluer de manière autonome);
- répondre de façon satisfaisante aux exigences relatives à son comportement, à ses attitudes et à ses habiletés professionnelles autres que celles reliées aux objectifs d'apprentissage.

Des lacunes importantes à l'un des objectifs ou à l'une des exigences entraînent l'échec au stage.

Accompagnement par l'enseignant

1. Première rencontre enseignant-stagiaire : entente de stage

L'étudiant

- prend rendez-vous avec l'enseignant;
- prépare la rencontre en vue de :
 - se présenter,
 - présenter le stage (objectifs, calendrier, activités, etc.);
- s'entend avec l'enseignant sur le calendrier des cinq jours de stage à l'automne.

Lors de la rencontre, l'enseignant

- prend connaissance du guide de stage;
- précise au stagiaire les particularités et les règlements de l'école; il lui remet de la documentation (agenda, organigramme, etc.);
- échange avec le stagiaire sur les attentes réciproques quant au déroulement du stage;
- l'invite à rencontrer la direction de l'école.

2. Les cinq jours à l'automne

Des observations en classe et des échanges avec l'enseignant aident le stagiaire à mieux connaître les particularités de la situation de l'enseignant et de ses groupes d'élèves. Il vérifie auprès de l'enseignant la latitude dont il dispose pour planifier et réaliser ses interventions. Le stagiaire assiste l'enseignant (si possible) lors d'activités de la rentrée scolaire

Le stagiaire

- assiste l'enseignant : accueil des élèves, activités en classe, initiation au système informatisé de l'école, réquisition de matériel, etc.;
- s'informe également des règles d'organisation de la classe, des procédures de fonctionnement et des modalités de travail des élèves;
- observe l'enseignant et les réactions des élèves (voir guide d'observation de la page suivante);
- s'informe précisément des contenus à enseigner, de la planification des étapes qui précèdent et qui suivent la période de son stage afin de faire des liens avec les contenus traités par l'enseignant;
- s'informe des attentes de l'enseignant : ses exigences, les planifications requises, groupes à prendre en charge, etc.;
- présente son projet de stage à l'enseignant et en discute avec lui. Il le présente également au directeur de l'école.

L'enseignant

- partage l'information sur les groupes, les contenus à enseigner, les manuels utilisés, les échéances, etc.;
- guide son observation en classe;
- le présente aux collègues, au personnel, aux groupes d'élèves;
- rend explicites ses pratiques de planification, de choix et de réalisation d'activités, d'évaluation des élèves, de gestion de classe, et précise ses attentes quant au stage à venir.
- discute du projet de stage du stagiaire;
- prévoit un espace de travail pour le stagiaire.

Guide d'observation

- **Lors de l'accueil des élèves**
Quelles sont les tâches que doit remplir l'enseignant ?
De quelle façon s'y prend-il avec les élèves ?
- **Lors des premières journées de cours avec les élèves**
Comment l'enseignant se présente-t-il aux élèves ?
Comment s'y prend-il pour faire connaissance avec les élèves ?
Comment s'y prend-il pour faire connaître ses modalités de fonctionnement et de travail, ses règles, ses attentes à l'égard des élèves, les règlements de l'école ?
Y a-t-il des règles spécifiques liées au contenu ?
De quelle façon commence-t-il le premier cours ?
Comment motive-t-il les élèves ?

3. Interventions pendant la période intensive du stage

Le **stagiaire** prend graduellement en charge la tâche d'enseignement définie en tenant compte des disciplines enseignées, du nombre de programmes et de niveaux. L'autonomie doit être comprise ici comme la capacité de prendre des initiatives, de définir les actions à entreprendre, de prendre des décisions, d'assumer les conséquences des actions entreprises et de démontrer une maturité en cherchant l'aide nécessaire pour progresser. En résumé : une relative maîtrise de sa profession, une capacité de préciser ses besoins et un désir de se développer.

L'**enseignant** joue un rôle de **mentor** auprès du stagiaire. Pour éviter le développement de stratégies dites de «survie», l'enseignant est disponible au stagiaire et attentif à l'évolution de la situation. Des moments quotidiens d'échanges sont prévus.

L'enseignant

- observe régulièrement (un cours ou une partie de cours) et donne du feedback. Procédure suggérée (voir la grille de suivi à la page suivante);
- aide à la planification d'actions, (anticipation du matériel requis et réactions possibles des élèves, estimation du temps nécessaire, etc.).
- favorise l'insertion du stagiaire dans le milieu en fournissant de l'information, en échangeant sur les normes et les valeurs de l'école, en présentant le stagiaire aux divers intervenants de l'école, en répondant aux questions, en l'initiant aux procédures (entrée des notes, etc.);
- propose de nouveaux défis au stagiaire, lorsqu'il perçoit une certaine aisance dans le déroulement quotidien des activités et le soutient dans l'expérimentation;
- met son expérience à contribution en offrant des suggestions et en commentant les situations;
- soutient et sécurise le stagiaire dans l'apprentissage parfois difficile de l'enseignement.

Grille de suivi hebdomadaire

Rencontre pré-observation

Objet d'observation²⁸ :

Principaux indicateurs retenus :

Observation (notes prises pendant le déroulement de la leçon)

Rencontre post-observation

Principaux points mentionnés par le stagiaire :

Principaux points mentionnés par l'enseignant, ses suggestions :

Recommandation :

moyens retenus pour l'amélioration de la pratique de l'habileté ciblée ou de la situation :

OU : niveau satisfaisant atteint (ou mieux); choix d'un autre objet pour la prochaine observation :

²⁸ L'objet d'observation est défini avec le stagiaire à partir d'échanges sur ses difficultés, ses préoccupations des éléments de son projet de stage, des besoins des élèves ou d'indicateurs repérés dans le guide d'évaluation.

Accompagnement par le superviseur

1. Le projet de stage

L'étudiant réalise à l'automne un projet de stage lui permettant de faire le point sur ses acquis et de définir précisément son projet d'apprentissage pour ce dernier stage. Il le présente et en discute avec l'enseignant ainsi qu'avec la direction de l'école. Le projet est réalisé sous la supervision du superviseur de stage.

Pour réaliser ce projet, l'étudiant utilise

- les évaluations et les rapports synthèses des stages précédents;
- son dossier professionnel;
- une réflexion sur les liens entre des éléments de sa formation à l'université et la pratique professionnelle;
- son histoire éducative;
- son propre point de vue.

Le produit final est un document de deux à trois pages comprenant trois parties

- **un bref résumé** des stages précédents sous forme de liste : écoles, matières enseignées, niveaux, particularités; des expériences connexes de contact avec des jeunes, s'il y a lieu; des intérêts particuliers en éducation, en enseignement;
- **un bilan des acquis** faisant état des apprentissages réalisés lors des expériences précédentes (connaissances acquises, habiletés et attitudes développées, etc.);
- **un repérage des priorités** sous forme d'ébauche de projet personnel de développement professionnel (objectifs, moyens, évaluation).

Un séminaire avec le superviseur porte sur la **définition et l'élaboration** de ce projet. L'avant-projet est remis au superviseur à la fin novembre et discuté lors d'une rencontre individuelle .

2. L'accompagnement individuel

Le superviseur assure un suivi individuel de l'expérience des stagiaires au moyen de feedback dans le carnet de stage et de visites à l'école. Il propose des moments de disponibilité où il peut être rejoint par le stagiaire et l'enseignant, si nécessaire.

Carnet de stage et rapport synthèse

Le carnet de stage est un outil de formation colligeant des expériences réalisées par le stagiaire, son questionnement et ses réflexions. Le contenu du carnet est principalement formatif; il doit être réalisé tel que demandé et déposé avec le rapport synthèse à la fin du stage. La rédaction d'un carnet de stage suppose des règles d'éthique et de confidentialité. Son but est d'aider à comprendre les pratiques professionnelles, en aucun cas de les juger. Il est important d'éviter de nommer les personnes concernées

Le carnet comprend :

Le calendrier précis des activités réalisées en stage.

- Deux réflexions sur les apprentissages réalisés (feedback donné par l'enseignant, situations relatives à la gestion, à la planification, etc.).

Le rapport synthèse comporte une réflexion synthèse de 4 à 5 pages sur l'expérience de stage, incluant une auto évaluation de l'atteinte des objectifs d'apprentissage visés par le stage, une analyse succincte d'une évaluation de son enseignement faite par les élèves et un retour sur son projet de stage.

Rencontres à l'école

Première rencontre (dans les deux premières semaines du stage)

- le superviseur échange avec l'enseignant et le stagiaire sur le déroulement et les conditions particulières du stage;
- il fait si possible une courte observation du stagiaire en classe, suivie d'un échange feedback.

Deuxième rencontre (à la mi-stage)

- le superviseur s'informe auprès de l'enseignant et du stagiaire des aspects à privilégier lors de l'observation en classe;
- il réalise une observation en classe (période complète);
- il échange avec le stagiaire et lui donne du feedback sur sa leçon;
- il effectue avec l'enseignant et le stagiaire une évaluation formative du stage permettant de faire un bilan précis des acquis et des points à travailler.

Troisième rencontre (vers la fin du stage)

- le superviseur reprend les activités décrites pour la deuxième visite;
- l'évaluation réalisée à ce moment est sommative. Elle tient compte des observations de l'enseignant, de la direction et du superviseur; le stagiaire y participe outillé de son auto-évaluation. Seule la correction du rapport synthèse peut modifier la décision d'évaluation prise lors de cette rencontre.

Si besoin est, le superviseur fera des rencontres supplémentaires.

Instrument de planification

L'instrument est proposé à titre d'exemple. Un autre modèle peut être utilisé, dans la mesure où il respecte les rubriques dans l'ensemble.

Planification de leçon

- **Intention(s)**
précision de l'intention de l'enseignant pour cette leçon (habileté particulière à exploiter, etc.)
- **Apprentissages visés pour l'élève**
identification claire de l'apprentissage prévu, de ce que "l'élève sera capable de..."
- **Rappel de notions antérieures, lien avec les leçons précédentes**
- **Éléments de contenu**
idées principales, leur structure
- **Démarche**
description du déroulement de la leçon, de la séquence chronologique des activités prévues
- **Évaluation**
description des moyens permettant de vérifier la réalisation des apprentissages
- **Matériel**
description des ressources nécessaires
- **Suite à donner**
devoir, etc.
- **Suivi du groupe**
gestion (absences, travaux, suivi d'élèves, etc.)

Guide d'évaluation

D'abord un outil formatif

Le guide d'évaluation est un **outil** qui dresse une liste de comportements indicateurs de l'atteinte des objectifs du stage et du respect des exigences professionnelles. En première partie, les objectifs sont organisés autour des deux grandes fonctions assumées par un enseignant²⁹ :

- l'enseignement et les apprentissages
- la gestion de classe

Chacune de ces fonctions est examinée sous l'angle des objectifs suivants :

- la planification
- l'intervention
- l'analyse

En deuxième partie sont présentées les exigences professionnelles relatives à la situation de stage. Mentionnons que l'enseignement étant une situation très complexe, il est bien entendu que la liste proposée n'est pas complète et que les comportements retenus ne sont pas tous de même valeur.

Il s'agit du deuxième stage d'enseignement de l'étudiant. Il doit d'une part, manifester les compétences développées dans le stage précédent et, d'autre part, développer une plus grande maîtrise de ces compétences. Les indicateurs spécifiques à ce stage sont signalés en italique.

Il est suggéré d'utiliser le guide de façon formative, en parallèle avec la grille de suivi. Ensemble, stagiaire et formateurs s'approprient le guide afin de décider des éléments les plus pertinents à retenir pour l'observation. Cela permet progressivement d'identifier les comportements manifestés, les apprentissages réalisés, les apprentissages en voie de se réaliser, ceux encore à faire. Le stagiaire étant en situation d'apprentissage, les comportements attendus ne sont probablement pas tous présents et adéquats au point de départ.

Une **évaluation formelle à la mi-stage**, mettant en présence l'enseignant, le stagiaire outillé d'une auto évaluation, le superviseur et, si possible, un membre de la direction ou son représentant, devrait permettre de faire le point sur les acquis, de définir ensemble les aspects particuliers à travailler et d'aider le stagiaire à préciser les moyens à prendre pour y parvenir.

Un instrument pour l'évaluation sommative

Vers la fin du stage, à l'occasion d'une rencontre formelle des mêmes personnes qu'à l'évaluation à la mi-stage, chacun des formateurs porte un jugement sur l'atteinte des

²⁹ L'organisation proposée dans ce guide s'inspire de la synthèse réalisée par Clermont Gauthier et Stéphane Martineau dans *Vie pédagogique* d'avril-mai 1998: Schéhérazade ou comment faire de l'effet en enseignant (p. 25-32).

objectifs, à partir des notes prises, en reportant sur la **grille d'évaluation** les remarques les plus importantes, celles jugées utiles pour expliquer l'évaluation, en particulier les points forts et les aspects plus particuliers à travailler par le stagiaire en début de carrière.

Le seuil de réussite du stage est l'atteinte de chacun des objectifs et des exigences. Un stagiaire qui n'atteint pas l'un ou l'autre de manière satisfaisante est en échec.

PREMIÈRE PARTIE : LES OBJECTIFS

Vous pouvez utiliser l'espace pour noter un exemple ou un commentaire

Planification - L'enseignement et les apprentissages

Planifie l'enseignement en tenant compte à la fois des programmes d'étude, de la planification de l'enseignant et des besoins des élèves

- *propose à l'enseignant une répartition globale du contenu à couvrir pour la durée du stage et une répartition par semaine ou par cycle à partir des programmes d'étude et de l'analyse des contenus;*
- Identifie clairement les objectifs d'apprentissage (personnel et ministériels) visés;
- tient compte des programmes d'étude dans la conception des activités d'enseignement;
- tient compte des caractéristiques des élèves (niveau cognitif, intérêts, préoccupations, etc.) dans le choix d'activités;
- élabore des activités cohérentes avec la nature des objectifs poursuivis et correspondant aux types de connaissances visées;
- *envisage plusieurs possibilités quant au choix des stratégies d'enseignement;*
- planifie les modalités de travail des élèves (individuel, en équipe, en grand groupe);
- équilibre le temps consacré à différentes modalités de travail;
- prévoit la présentation des consignes et des modalités de travail aux élèves;
- prévoit les questions des élèves, les difficultés qu'ils sont susceptibles de rencontrer, les erreurs qui risquent de se manifester;
- s'assure que le matériel est disponible en quantité suffisante;
- inclut dans la planification des activités stimulantes et variées;
- adapte ou crée des instruments d'évaluation appropriés (révision, examens, etc.);
- *prépare des activités supplémentaires pour éviter de se retrouver devant des élèves inoccupés.*

Planification – La gestion de classe

Planifie la gestion de classe en tenant compte des règles et modalités déjà en vigueur	
<ul style="list-style-type: none"> • connaît les règlements de l'école et de la classe; • s'informe des moyens prévus dans le code de l'école et de la classe pour régler les problèmes qui se présentent; • anticipe des actions possibles pour faire face à certaines situations qui peuvent survenir en classe; • planifie et instaure des routines de classe pour la remise des devoirs, les corrections, etc.; • anticipe des comportements d'élèves; • anticipe les consignes à donner aux élèves selon différentes 	

Intervention – L'enseignement et les apprentissages

Au début de la leçon	
<ul style="list-style-type: none"> • arrive en classe avec tout le matériel; • commence la leçon en suscitant l'attention des élèves; • communique clairement aux élèves les objectifs d'apprentissage, la tâche à accomplir, les consignes; • relie l'apprentissage à réaliser à ce qui est déjà connu des élèves et au cours précédent; • fait ressortir l'organisation de l'information présentée par un plan au tableau ou un autre moyen; • vérifie si les élèves comprennent ce qu'ils ont à faire. 	
Plus particulièrement pendant le déroulement de la leçon	
<ul style="list-style-type: none"> • explique clairement les notions lorsque le contenu se prête à une transmission d'informations; • illustre les explications en utilisant des analogies ou des exemples bien choisis ou en fait trouver par les élèves; • questionne régulièrement les élèves pendant une explication ou une résolution de problème : <ul style="list-style-type: none"> ◇ questions claires ou reformulées si nécessaire, ◇ questions bien réparties entre les élèves, ◇ temps laissé aux élèves pour répondre, ◇ écoute et exploitation des questions et des réponses; • <i>fait des liens entre diverses parties du contenu ou le fait faire par les élèves;</i> 	

<ul style="list-style-type: none"> • fait ressortir l'organisation de l'information présentée par des synthèses partielles; • répond de façon adéquate aux questions des élèves ou fait une recherche pour apporter une réponse adéquate subséquemment; • adopte et maintient un rythme stimulant dans le déroulement des activités; • <i>gère la durée de chacune des activités en tenant compte du rythme de travail du groupe d'élèves;</i> • <i>s'adapte aux groupes d'élèves en utilisant un rythme adéquat pour chaque groupe, en laissant suffisamment de temps pour terminer l'activité;</i> • <i>est attentif aux différences individuelles, aux difficultés d'apprentissage de certains élèves;</i> • reconnaît les indices d'apprentissage (réactions des élèves) et dépiste les difficultés; • ne fait pas d'erreur de contenu pendant la leçon ou rectifie rapidement; • utilise le vocabulaire spécifique à la matière enseignée; • <i>souligne en classe des événements récents reliés à la matière;</i> • <i>suscite les questions des élèves;</i> • s'assure, par des interventions adéquates, que les élèves maintiennent leur engagement dans la tâche; • est dynamique dans sa voix, ses attitudes, etc.; • manifeste de l'enthousiasme; • parle assez fort pour bien se faire comprendre des élèves; • a un débit correct, ni trop lent ni trop rapide; • articule clairement; • a un discours cohérent (idées bien développées, liens entre les énoncés, absence de contradiction, etc.); • prend soin d'utiliser une calligraphie lisible lorsqu'il écrit au tableau. 	
Vers la fin de la leçon	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>favorise l'enrichissement par une variété de ressources (manuels, vidéos, etc.);</i> • fait participer les élèves à la synthèse de ce qui a été vu pendant la leçon; • réalise régulièrement des évaluations formatives des apprentissages; • <i>annonce le contenu du prochain cours.</i> 	

Évalue les apprentissages	
<ul style="list-style-type: none"> • évalue fréquemment les progrès des élèves (par questionnement, travaux, devoirs, contrôles) afin d'avoir une information précise sur les apprentissages que les élèves réalisent; • <i>dépiste les difficultés qu'éprouvent les élèves;</i> • <i>a une idée juste des apprentissages réalisés;</i> • <i>réalise toutes les opérations d'évaluation de type institutionnel liées à la fin d'une étape scolaire (préparation des bulletins, rencontre de parents s'il y a lieu, etc.);</i> • fournit un feedback correctif précis aux élèves concernant leurs réponses aux questions, travaux, devoirs, etc. • assure un suivi aux évaluations formatives réalisées (suivi pour toute la classe, préparation et réalisation d'activités de récupération, etc.). 	

Intervention – La gestion de classe

Établit des règles et fait preuve de fermeté	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>exprime clairement ses attentes aux élèves;</i> • présente aux élèves les procédures de travail de façon claire et concise; • applique les règlements de l'école et utilise les procédures prévues pour régler les problèmes d'indiscipline; • rend explicite son seuil de tolérance; • rappelle à l'occasion aux élèves les modalités de travail, les règles et procédures; • fait preuve d'équité dans l'application des règlements. 	
Maintient une atmosphère de travail	
<ul style="list-style-type: none"> • obtient le silence pour commencer la leçon; • supervise et vérifie régulièrement, pendant une activité, le travail de l'ensemble des élèves et veille à ce que tous les élèves fassent le travail demandé; • obtient la participation des élèves, maintient un bon niveau d'occupation et garde leur attention jusqu'à la fin; • réagit aux interventions des élèves (une question par exemple) sans perdre l'attention du groupe; • assure la transition d'une activité à l'autre en évitant les pertes de temps. 	

Agit de manière préventive	
<ul style="list-style-type: none"> • contrôle les absences et les retards sans perte de temps; • maintient le contact visuel constant avec l'ensemble des élèves; • circule régulièrement dans la classe; • <i>encourage les élèves en utilisant les signes non verbaux;</i> • utilise l'humour, saisit l'occasion d'offrir des moments de détente; • intervient rapidement dans le rappel de règlements ou de routines de manière à ne pas interrompre l'activité du groupe; • évite de parler en même temps que les élèves; • gère les déplacements des élèves dans la classe; • évite de se laisser monopoliser par un élève; • veille à ce que les entrées et les sorties des élèves se déroulent calmement. 	
Reconnaît les comportements perturbateurs et prend les moyens pour les faire cesser	
<ul style="list-style-type: none"> • reconnaît les comportements inattentifs ou perturbateurs; • réagit aux élèves qui ne suivent pas, ne font pas le travail ou dérangent; • intervient adéquatement face aux comportements indésirables en nuanciant ses interventions selon la gravité du problème; • <i>tente de solutionner en privé les situations conflictuelles;</i> • utilise les punitions de façon modérée. 	
Aide les élèves à devenir responsables	
<ul style="list-style-type: none"> • donne du feedback aux élèves quant à leur fonctionnement en classe; • voit à ce que les échanges verbaux se fassent dans le respect; • voit à ce que les élèves respectent le matériel. 	

Analyse – L'enseignement, les apprentissages et la gestion de la classe

Fait un retour sur sa pratique	
<ul style="list-style-type: none"> • procède à l'analyse des activités réalisées en classe en fonction des effets qu'elles ont déclenchés sur l'apprentissage des élèves; • évalue correctement si les conditions étaient favorables à l'apprentissage des élèves; • identifie s'il y a lieu les correctifs à apporter à la leçon, les précisions à donner, les explications à compléter auprès des élèves, etc.; • s'interroge sur l'efficacité de ses interventions, sur la pertinence de ses choix et sur les caractéristiques de ses réussites; • propose des hypothèses expliquant les interventions d'enseignement réussies ou les plus problématiques. 	
Fait une lecture et une analyse de la situation	
<ul style="list-style-type: none"> • présente une description réaliste des événements significatifs du déroulement de la leçon; • décrit avec justesse l'atmosphère de la leçon donnée; • identifie et décrit clairement les situations problématiques : faits, acteurs, contexte, éléments ayant causé le problème, sentiments, intuitions; • évalue correctement si la gestion de la classe est favorable à l'apprentissage des élèves; • <i>fait l'analyse de sa communication et de sa relation au groupe;</i> • analyse le déroulement de la leçon en se plaçant du point de vue de l'élève, du point de vue de l'enseignant. 	
Prévoit les actions à entreprendre	
<ul style="list-style-type: none"> • prend des notes sur le suivi à réaliser auprès des groupes et des individus; • propose diverses solutions aux problèmes de gestion. 	

DEUXIÈME PARTIE : LES EXIGENCES RELATIVES AU STAGE

Professionnalisme – Les attitudes et les comportements

Se prépare de manière professionnelle	
<ul style="list-style-type: none"> • s'informe du fonctionnement et des caractéristiques des groupes d'élèves, des attentes de l'enseignant, de la latitude que l'enseignant lui laisse avec les groupes; • exprime clairement ses besoins et ses attentes aux personnes-ressources; • planifie avec l'enseignant du temps de rencontre pour le feedback, la discussion des plans de leçon, etc.); • présente ses planifications assez tôt à l'enseignant pour qu'elles puissent être discutées et éventuellement modifiées. 	
Intervient de manière professionnelle	
<ul style="list-style-type: none"> • est organisé et méthodique dans son travail; • a une tenue et une apparence soignées; • fait preuve de ponctualité, respecte les horaires et les échéances; • démontre de l'enthousiasme et un intérêt véritable à travailler pour les élèves, à les connaître; • corrige les erreurs en respectant les élèves; • respecte les personnes (capacité à établir et à maintenir des relations interpersonnelles positives efficaces); • <i>développe des relations avec le personnel de l'école;</i> • participe aux activités de l'école : réunions pédagogiques, activités intra-muros, conseil d'établissement, etc.; • travaille en équipe (avec des enseignants, le personnel de l'école, des stagiaires, etc.); • prend des initiatives et accepte des responsabilités; • fait preuve de ténacité devant les difficultés rencontrées; • connaît et utilise efficacement les ressources à sa disposition; • recherche le feedback, est ouvert à la critique constructive; • manifeste la volonté de s'améliorer en tenant compte du feedback reçu et planifie des moyens pour y parvenir (se fixe des objectifs, identifie des moyens et des ressources, planifie des occasions de pratique, etc.); 	

<ul style="list-style-type: none"> • écoute et réagit aux interventions des autres (en particulier lors des séminaires : pose des questions, propose des pistes, etc.); • respecte les ententes établies en début de stage avec l'enseignant; • respecte et fait respecter les règlements de l'école, les règles de fonctionnement de l'enseignant; • <i>manifeste une éthique professionnelle (respect, confidentialité, justesse du jugement, ouverture aux idées et aux différences, souci de faire apprendre les élèves, etc.).</i> 	
---	--

A une réflexion professionnelle

<ul style="list-style-type: none"> • communique clairement son expérience, ses réflexions, ses questions; • dégage les éléments essentiels d'une évaluation faite par les élèves (voir la fiche d'appréciation par les élèves); • s'auto-évalue régulièrement en identifiant clairement ses points forts et les points à améliorer; • s'interroge sur sa relation avec les élèves, leurs relations entre eux; • identifie certaines caractéristiques de son style d'enseignement; • <i>s'interroge sur son développement professionnel;</i> • identifie des pistes à travailler lors de son insertion professionnelle. 	
---	--

Professionalisme – La maîtrise du français

<h3>Adopte un bon niveau de langue orale et écrite</h3>	
<ul style="list-style-type: none"> • s'exprime dans une langue correcte, sans erreurs de vocabulaire ou de grammaire; • écrit sans faire d'erreurs (au tableau, sur les copies remises aux élèves, etc.); • rédige des textes clairs et cohérents (phrases correctement construites, idées bien développées, liens entre les énoncés, absence de contradiction, etc.). 	

Grilles d'évaluation

Grille d'évaluation par l'enseignant et par le superviseur*

Les objectifs d'apprentissage
Planification
Enseignement et apprentissage
Gestion de classe
Intervention
Enseignement et apprentissage
Gestion de classe
Analyser
Enseignement et apprentissage et gestion de la classe
Les exigences professionnelles relatives aux stages
Attitudes, comportements, engagement
Maîtrise du français

* La grille officielle, à être remplie par l'enseignant, sera remise par le superviseur.

Grille d'évaluation par la direction de l'école*

Développement professionnel
Ouverture au feedback, initiative, capacité de travail en équipe, etc.
Engagement dans la vie de l'école
Développement de relations harmonieuses avec le personnel de l'école et les parents, interventions respectueuses face au projet éducatif et aux règlements de l'école, participation active aux travaux pédagogiques de l'équipe (matière ou niveau), contribution aux activités de l'école, etc.
Éthique professionnelle
Respect des personnes, respect de la confidentialité, sens des responsabilités, solidarité quant aux décisions institutionnelles, ponctualité, etc.

* La grille officielle, à être remplie par le directeur, sera remise par le superviseur.