

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR

CHRISTIANE PILOTE

BACHELIÈRE EN ÉDUCATION (B.Ed.)

BACHELIÈRE EN ÉDUCATION SPÉCIALISÉE (B.E.S.)

**Recherche d'intervention auprès des maîtres-associés
dans la formation pratique à l'enseignement au préscolaire-primaire
et en adaptation scolaire: un modèle de soutien à leur tâche.**

Avril 1992



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

RÉSUMÉ

L'objet de cette recherche réalisée auprès de maîtres-associés des stages des modules d'enseignement du préscolaire-primaire et de l'adaptation scolaire est d'expérimenter un modèle de soutien à leur tâche. Il s'agit d'une recherche d'intervention qui prend appui sur l'analyse de la situation de la formation pratique à l'Université du Québec à Chicoutimi. Les éléments de la problématique émergent ainsi directement du milieu.

Le cadre théorique identifie le paradigme humaniste comme toile de fond au modèle de soutien (Bertrand et Valois, 1982). Gusdorf (1963) confirme le choix qu'il est fait de privilégier les maîtres-associés comme intervenants dans la formation pratique. Côté (1971) conclut, de son relevé exhaustif des expériences portant sur la prédiction du bon enseignant, que l'activité "stage" est la plus significative. L'œuvre de Boisvert (1987) fait ressortir le décalage existant entre le rôle théorique du maître-associé et le rôle qu'on retrouve dans la pratique appuyant ainsi la nécessité d'intervenir pour atténuer cet écart.

Tous les éléments de la formation pratique ainsi mis en évidence sont articulés dans un modèle systémique (Lemoigne, 1977). L'environnement de ce système est le savoir-être du paradigme humaniste. Il nous conduit (sa finalité) à l'acquisition de savoir-faire en passant par les deux sous-systèmes: la formation universitaire (théorique et pratique) et les stages en milieu scolaire.

Cette approche systémique permet d'entreprendre le processus de modélisation de l'intervention de soutien auprès des maîtres-associés. Le modèle initial est construit à partir des éléments de la problématique. Celle-ci identifie les secteurs suivants: la préparation du stagiaire, la définition des objectifs, les rôles et les responsabilités des intervenants ainsi que les instruments d'évaluation. Pour chacun de ces champs, notre modèle propose une intervention concrète: un préstage et des rencontres d'information pour améliorer la préparation, un guide spécifique aux maîtres-associés pour mieux définir les objectifs et les responsabilités et un recueil d'instruments pour faciliter l'observation et l'évaluation du stagiaire.

L'expérimentation auprès de 20 maîtres-associés donne lieu à une évaluation formative et sommative. Chaque donnée obtenue est confrontée aux objectifs de départ. L'ensemble des commentaires ainsi recueillis et classifiés met en évidence la

pertinence de notre soutien aux maîtres-associés et démontre une satisfaction accrue chez les participants tenant compte de leur expérience passée.

Cette recherche met l'accent sur la nécessité d'intervenir et de soutenir la tâche des maîtres-associés dans la formation pratique à l'enseignement. Le modèle de soutien ainsi construit permet l'apport de nombreux moyens adaptés aux priorités et aux besoins du milieu.

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire aurait été impossible sans la collaboration et le soutien de plusieurs personnes qui m'étaient ou me sont devenues chères. J'adresse mes premiers remerciements à ma famille: à Claude, Jean-Christophe, Maxime et Olivier qui ont compris l'importance, pour moi, de relever ce défi et qui ont su s'adapter aux contraintes inhérentes à ce type de démarche.

Je tiens à remercier tout spécialement mon directeur de recherche, Monsieur Samuel Amégan, Ph.D., professeur-chercheur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi, qui, par son soutien respectueux, ses judicieux conseils et sa généreuse disponibilité, a su encourager mon intérêt et ma motivation. Je veux également faire part de ma reconnaissance à Messieurs Joseph Morose, directeur du module d'enseignement préscolaire-primaire; Jean-Robert Poulin, directeur du module d'enseignement en adaptation scolaire; Richard Tremblay, adjoint administratif au Département des sciences de l'éducation, ainsi qu'à Madame Johanne Lavoie, adjointe au Doyen pour les stages, qui ont facilité toutes les démarches de mon cadre expérimental.

Ma profonde reconnaissance va à tous les stagiaires qui se sont prêtés volontairement aux exigences de l'expérimentation, me donnant si généreusement de leur temps, s'impliquant entièrement dans le processus et m'encourageant quand cela

était nécessaire. Merci également aux maîtres-associés des commissions scolaires de Chicoutimi, De La Jonquière et de la Baie, car sans leur précieuse collaboration, cette recherche n'aurait pas été possible.

À Johanne qui donne forme si professionnellement à ces suites innombrables de phrases et de tableaux, j'offre mon admiration et mes remerciements amicaux.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	ii
REMERCIEMENTS	iv
TABLE DES MATIÈRES	vi
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES FIGURES	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE PREMIER: La problématique	5
1.1 Les données sur l'état de la situation	6
1.1.1 Le cas de l'Université du Québec à Chicoutimi (U.Q.A.C.).....	8
1.1.2 Le rapport du sondage effectué auprès des conseillers de stages (superviseurs) par le module d'enseignement préscolaire-primaire.....	10
1.1.3 Le rapport du questionnaire des maîtres-associés.....	15
1.1.4 Le bilan des ateliers de discussion au retour des stages	25
1.2 Les éléments retenus de l'étude de la situation à l'U.Q.A.C.	32
1.2.1 La préparation et le déroulement des stages	33
1.2.2 Les différents intervenants.....	35
1.2.3 L'évaluation du stagiaire.....	36
1.3 La position du problème	38

CHAPITRE II: Le cadre théorique.....	43
2.1 La formation des maîtres au Québec à travers quelques paradigmes éducationnels	45
2.1.1 Le paradigme rationnel et technologique.....	47
2.1.2 Le paradigme humaniste de l'éducation.....	50
2.2 La prédiction de l'efficacité chez le futur enseignant.....	53
2.2.1 Les styles de comportement.....	55
2.2.2 La dimension cognitive et les attitudes professionnelles.....	57
2.2.3 Les expériences d'enseignement et le savoir-faire.....	59
2.3 La formation pratique et le maître-associé.....	63
2.3.1 Le maître-associé, un maître.....	64
2.3.2 Le maître-associé, un intervenant.....	67
 CHAPITRE III: Le cadre méthodologique.....	 77
3.1 La formation pratique, un système	78
3.1.1 La modélisation comme mode d'intervention.....	80
3.2.2 Les étapes de la modélisation.....	82
3.2 Le déroulement de l'expérience.....	87
3.2.1 Les sujets.....	88
3.2.2 Les guides.....	93
3.2.3 Les activités d'intervention	98
 CHAPITRE IV: Interprétation des résultats.....	 104
4.1 Le traitement des données.....	105
4.1.1 Selon les objectifs de départ.....	106
4.1.2 Selon le modèle initial.....	113
4.2 La discussion des données	116
4.2.1 L'applicabilité.....	118
4.2.2 L'impact sur les pratiques éducatives	121
 CONCLUSION.....	 124
 RÉFÉRENCES.....	 127

ANNEXES

Annexe 1:	Le questionnaire aux maîtres-associés.....	131
Annexe 2:	Présentation du projet	145
Annexe 3:	Aux maîtres-associés	148
Annexe 4:	Informations personnelles.....	152
Annexe 5:	Guide d'informations sur les stages.....	155
Annexe 6:	Informations et instruments pour l'évaluation du stagiaire.....	168
Annexe 7:	Grilles d'observation.....	207
Annexe 8:	Questionnaire d'évaluation du projet.....	218

LISTE DES TABLEAUX

Tableau

1	Identification des paradigmes éducationnels et des époques correspondantes.....	53
2	Nombre de candidats et de participants.....	89
3	Affectation des sujets du préscolaire-primaire.....	91
4	Affectation des sujets de l'adaptation scolaire.....	91
5	Portrait des maîtres-associés.....	93

LISTE DES FIGURES

Figure

1	Modèle relationnel des savoirs.....	63
2	Correspondance entre les rôles théorique et pratique du maître-associé.....	73
3	La théorie générale des systèmes ouverts appliquée à la formation pratique à l'enseignement.....	78
4	Schéma du processus méthodologique.....	82
5	Phases de modélisation appliquées à la tâche du maître-associé.....	83
6	Le modèle initial de soutien au maître-associé dans la formation pratique.....	84
7	Nombre de jours moyen de préstage par module.....	99

INTRODUCTION

La complexité de l'acte d'enseigner amène à penser que le fait de se retrouver dans un milieu de stage n'assure pas pour autant une formation pratique de qualité. Il faut penser qu'un certain nombre de préalables doit être en place afin de maximiser les chances d'un apprentissage significatif. C'est dans ce contexte de recherche, de conditions optimales de réalisation des stages que se situe notre recherche.

L'intervenant qui, selon Gusdorf (1963), a le plus d'influence sur les situations d'apprentissage est le maître-associé, du fait qu'il travaille quotidiennement avec le stagiaire. Paradoxalement, tel que l'affirment la direction générale de l'enseignement supérieur (1977) et un rapport de l'Université du Québec à Montréal (1981), à peu près rien n'est prévu dans la structure scolaire et universitaire pour que ces enseignants soient supportés dans leur rôle de formateur. Cette recherche vise à susciter des changements, elle propose l'expérimentation et l'évaluation de moyens pertinents pour corriger cette situation en apportant un soutien concret à la tâche du maître-associé.

C'est au moyen d'une analyse de deux sondages (1986, 1990) et d'entrevues de groupes (1990) que les éléments de la problématique sont mis à jour dans le premier chapitre. De cette étude, il ressort clairement que les composantes de la formation pratique qui posent des difficultés majeures sont: la préparation directe du stagiaire, la définition des objectifs de cette formation pratique et des rôles des différents intervenants ainsi que le support à la tâche du maître-associé dans l'encadrement et l'évaluation du stagiaire. À partir des recommandations des maîtres-associés eux-mêmes, cette recherche vise à:

1. Préparer, d'une façon pratique (activité préstage et rencontres), le stagiaire à son stage afin de permettre au maître-associé de se consacrer davantage au rôle de formateur qu'à celui d'informateur.
2. Préciser les objectifs des stages, les rôles et les responsabilités des intervenants dans un document spécifique pour le maître-associé.
3. Harmoniser les critères d'observation, d'encadrement et d'évaluation du stagiaire en proposant des instruments pertinents de soutien dans cette responsabilité.
4. Privilégier une participation active des maîtres-associés dans tout le processus d'expérimentation et d'évaluation de ces activités ou documents.

La littérature confirme, au second chapitre, l'écart existant entre le rôle théorique et le rôle pratique du maître-associé. Boisvert (1987) nous démontre clairement qu'il faut intervenir auprès du maître-associé afin de réduire cet écart en le soutenant dans les différents aspects de sa tâche. Ces champs d'intervention rejoignent ceux identifiés dans notre problématique: l'information, l'observation, l'encadrement et l'évaluation.

Les éléments dégagés par notre cadre théorique nous permettent de considérer, au troisième chapitre, la formation pratique par les stages dans une perspective systémique. Bertrand et Valois (1982) nous situent la formation des maîtres actuelle dans un environnement priorisant les savoir-être. Côté (1971) confirme les

stages comme éléments essentiels de la construction des savoir-faire. Reboul (1980) et DeLandsheere (1982) appuient la construction des savoir-faire, ils deviennent alors la finalité de notre système.

Le processus de modélisation (Amégan *et al.*, 1986), nous sert de fil conducteur tout au long du cadre méthodologique et de l'interprétation des données (chapitre IV). La validation de notre modèle de soutien à la tâche du maître-associé est réalisée à partir de sa confrontation avec nos objectifs de départ et de l'évaluation de toute l'expérimentation par les participants eux-mêmes.

C'est à partir de notre expérience d'une année comme collaboratrice du groupe de recherche en analyse de la pratique éducative (G.R.A.P.E.) que nous avons identifié les premiers éléments de notre problématique. Dans le cadre de notre mémoire, nous avons poursuivi, par la suite, notre recherche personnelle.

Notre connaissance du monde scolaire, comme enseignante, nous a permis d'intervenir assez facilement comme chercheure dans les écoles. L'U.Q.A.C. a facilité, par son service des stages, le jumelage maître-associé et stagiaire sans pour autant avoir le moindre contrôle sur notre action. Notre expérience passée et présente de superviseuse de stages a contribué à renforcer la confiance que nous a témoignée le département des Sciences de l'éducation. L'utilisation de tous les moyens d'intervention auprès des maîtres-associés et des stagiaires a reçu cependant, au préalable, un accueil favorable de la part des responsables des modules d'enseignement au préscolaire et au primaire et en adaptation scolaire.

CHAPITRE PREMIER

La problématique

1.1 LES DONNÉES SUR L'ÉTAT DE LA SITUATION

La place de la formation pratique à l'intérieur des programmes de formation des futurs maîtres a été conditionnée par les valeurs de chaque époque. Les objectifs visés par cette formation pratique étaient dépendants de la conception qu'on se faisait du rôle de l'enseignant et de la perception qu'on avait de l'enfant.

Même si, à prime abord, la place de la pratique dans la formation des maîtres n'est pas remise en question à notre époque, il n'est pas toujours apparent que les moyens opérationnels mis en place ont suivi les nouveaux besoins créés par une conception plus élargie de la connaissance et par un monde mouvant à la recherche de ses valeurs.

Malgré des décennies d'essais de diverses formules et malgré une grande disparité dans l'organisation des stages pratiques en milieu scolaire dans les différentes universités, il existe encore des problèmes à résoudre et des défis à relever. Le jugement porté sur la formation pratique par les *États généraux sur la qualité de l'éducation au Québec* (1986) est très explicite. On y pose le problème de la précision des objectifs, des modes de supervision et celui du contenu de la formation pratique. On y souligne aussi des problèmes de rigueur et de soutien dans son encadrement et dans la systématisation de son évaluation.

Dans son rapport sur l'état de la situation de la formation pratique dans les universités du Québec, Laflamme (1989) souligne que les stages de la formation des maîtres sont généralement au nombre de trois. Les objectifs de ces stages vont de l'observation à la prise en charge complète de la classe. La préparation à la pratique s'effectue dans certains cas grâce au micro-enseignement tandis qu'au moins une université (Concordia) organise des stages de rattachement à raison d'une journée par semaine au premier semestre de la première année et d'une demi-journée par semaine au premier semestre de la deuxième année.

Certaines universités obligent des stagiaires à toucher aux trois cycles (pré-scolaire, primaire premier cycle et deuxième cycle). Dans la majorité des universités, toutefois, le cycle au niveau duquel s'effectuera le stage sera fonction du choix du stagiaire et des possibilités de placement. La plupart des universités (pour le baccalauréat) favorise une répartition des stages sur les trois années de formation, à raison d'un stage à chaque deux sessions.

En règle générale, les universités (6) offrent de 60 à 80 jours dans le milieu et la prise en charge complète de la classe occupe de 70% à 80% du temps total de stage. La supervision du stagiaire comporte dans tous les cas l'implication de l'université. Même si le maître-associé assume la majeure partie de la tâche de supervision, la plupart des universités n'offre aux enseignants qu'un guide expliquant le contenu, la démarche, les rôles des intervenants et la grille d'évaluation du stage.

L'évaluation du stagiaire s'effectue d'une manière formative. Celle-ci invite le stagiaire à s'auto-évaluer et le maître-associé à fournir une rétroaction; elle se

fait aussi d'une façon sommative et implique les principaux intervenants. Le stagiaire doit remettre un rapport de stage décrivant les activités accomplies. Soulignons que plusieurs universités présentent des projets intéressants touchant l'un ou l'autre des aspects de l'organisation des stages.

1.1.1 Le cas de l'Université du Québec à Chicoutimi (U.Q.A.C.)

Compte tenu de la nécessité et de l'importance de la formation pratique, l'U.Q.A.C., depuis 1980, a amorcé une réflexion sur ses programmes de formation des maîtres. La complexité de l'acte d'enseigner amène à penser qu'il n'existe pas nécessairement une corrélation entre la formation professionnelle et l'apprentissage significatif.

Il n'est pas garanti que les étudiants retrouveront, dans un milieu donné, les conditions adéquates à leur formation. Il faut penser qu'un certain nombre de conditions doit être en place. C'est dans cette perspective, de conditions maximales et de réalisation des stages que se situe notre projet.

Les variables de la situation de formation gravitent autour de l'organisation administrative des stages, des objectifs visés, la définition des rôles des divers intervenants (superviseurs, maîtres-associés et stagiaires) et des relations qui s'établissent entre eux.

Afin de nous permettre de mieux comprendre la problématique régionale, nous nous sommes intéressés à des données venant de sondages ou d'entrevues de groupes.

Ce diagnostic de la formation pratique par les stages nous permettra d'identifier les situations qui sont jugées les plus urgentes à réviser par les intervenants directs.

Le rapport sur les données de la situation actuelle de la formation pratique des maîtres à l'U.Q.A.C. se divisera en trois parties. Nous ferons état en premier lieu d'une première enquête auprès de 12 superviseurs menée par le module d'enseignement préscolaire-primaire en 1986 et qui fit l'objet d'un certain nombre de recommandations.

La seconde partie sera consacrée à la présentation de l'information recueillie par un sondage réalisé en 1990 auprès des intervenants de la formation pratique. Cette information a été sélectionnée et regroupée en trois grandes sections soit: élaboration du questionnaire, distribution du questionnaire et analyse des données du questionnaire. Un résumé de la situation mise en évidence lors de ce sondage viendra en conclusion.

Dans un troisième temps, nous présenterons un rapport condensé des discussions et recommandations faites lors d'entrevues de groupes réalisées au retour des stages effectués en 1990. Ce rapport sera, par la suite, mis en parallèle avec les deux autres sources d'informations à savoir le premier sondage de 1986 et le questionnaire de 1990, afin de dégager les éléments pertinents de notre problématique.

Toutefois, afin de permettre de mieux comprendre l'analyse des différents commentaires et critiques, nous donnons ici la répartition des stages telle qu'elle était en 1986 et 1990.

Au baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire, un stage de trois crédits par année:

- 3STA206 Stage en milieu scolaire II (2^e session);
- 3STA306 Stage en milieu scolaire III (4^e session);
- 3STA406 Stage en milieu scolaire IV (6^e session).

Au baccalauréat d'enseignement en adaptation scolaire, 15 crédits partagés en trois stages, tous regroupés à la même session de la deuxième année de formation:

- 3SEA401 Stage d'enseignement au primaire (4^e session);
- 3LAB402 Laboratoire de participation et d'enseignement en adaptation scolaire (4^e session);
- 3LAB403 Laboratoire de participation et d'enseignement en adaptation scolaire II (4^e session).

1.1.2 Le rapport du sondage effectué auprès des conseillers de stages (superviseurs) par le module d'enseignement préscolaire et primaire

Le comité conjoint de l'U.Q.A.C. a décidé, en 1986, de mener une enquête auprès des superviseurs de stage du module d'enseignement préscolaire-primaire. Nous donnons ici les éléments qui sont restés problématiques, car un certain nombre de

recommandations ont supporté, à cette époque, des modifications dans l'organisation des stages.

La préparation des stagiaires à leur stage.

Beaucoup de stagiaires connaissent encore mal les objectifs des stages. Il faut maximiser l'impact des rencontres préstages. Chaque superviseur doit rencontrer suffisamment tôt chacun de ses stagiaires.

Rôle et responsabilités des intervenants.

Stagiaire: Ses responsabilités ne sont pas claires.

Maître-associé: Celui-ci manque de préparation. On suggère une journée de séminaire avant les stages. Le superviseur devrait rencontrer les maîtres-associés bien avant le début du stage pour préciser les rôles. La constitution d'une banque de maîtres-associés est proposée en écartant ceux qui ont eux-mêmes des difficultés pédagogiques (consulter la direction d'école). Il faudrait élaborer une grille d'observation dans le carnet pour le maître-associé et améliorer les carnets en créant un comité ad hoc. L'élaboration d'instruments propres à chaque niveau et à chaque stage est conseillée.

Préparation du stagiaire à intervenir comme enseignant.

Il existe un problème très urgent en maternelle (préparation problématique). Les programmes et le matériel didactique du M.E.Q. sont inconnus, situation urgente dénoncée par tous.

Il serait bon de fournir aux étudiants des modèles d'enseignement plus ouverts par des visites dans les classes, vidéos, micro-enseignement. Développer des aptitudes et moyens pour rendre une leçon intéressante, pour stimuler des jeunes enfants et résoudre des problèmes de comportement. Il est suggéré d'offrir un cours pour développer des habiletés d'animation.

Il faudrait plus de leçons dans les classes (classe d'application, école de rattachement).

Les étudiants-maîtres ne savent pas faire l'évaluation formative de leur enseignement.

Jumelage maître-stagiaire-superviseur.

Le stagiaire devrait être impliqué dans le choix de son maître-associé et de son superviseur et le jumelage se faire plus tôt. Une équipe permanente de superviseurs avec un plan de fonctionnement commun devrait être mise en place.

Les superviseurs.

Il est suggéré de contrôler davantage leur travail, le nombre de visites, les rencontres pré et post-stage...

Il faut choisir des gens très proches de la réalité scolaire. Les superviseurs devraient revoir annuellement les carnets et organiser des séminaires concernant leur travail.

Il est souhaitable de faire des rencontres statutaires entre superviseurs et maîtres-associés dans chaque commission scolaire.

Le carnet de stage.

C'est un outil indispensable. Il faudrait y insérer des grilles d'observation différentes pour le maître et pour le superviseur.

Chaque carnet de stage devrait comporter des standards précis pour chacun des stages. Il s'agirait donc de trois cahiers constitués en fonction des exigences de chacun des stages. Chaque cahier aurait des instruments complémentaires conçus en fonction des objectifs visés, il ne contiendrait pas d'éléments facultatifs mais des actions formelles, il devrait définir les responsabilités et les actions de chacun.

Il faudrait créer un cahier spécifique pour la maternelle et axer davantage ce carnet sur l'aspect pédagogique que sur l'aspect évaluation. Les pages d'auto-éva-

luation sont à repenser. Remplacer l'échec par un stage supplémentaire. Favoriser l'évaluation par la rétroaction, donner une place plus importante à la connaissance de soi et aux capacités d'animation.

Dans la mesure du possible, le stagiaire devrait avoir le même superviseur pour favoriser une évaluation formative et continue. Le suivi du stagiaire sera efficace lorsque des standards spécifiques seront établis pour chacun des stages et que les instruments seront appropriés à chaque stage.

À la lecture de ce premier sondage, nous pouvons déjà faire ressortir un certain nombre d'éléments représentatifs de la problématique des stages. Nous les regrouperons selon les trois sous-thèmes qui nous serviront de fils conducteurs à travers la cueillette des données.

A — Préparation et déroulement des stages.

1. Préparation immédiate et pratique aux stages (vidéo, micro-enseignement, classe d'application, programmes, techniques d'animation).
2. Précision des objectifs des stages, du rôle des intervenants.
3. Importance de la rencontre préstage (suffisamment tôt).
4. Implication du stagiaire dans son jumelage avec un maître-associé.

5. Révision du contenu des carnets de stages (instruments complémentaires à ajouter).

B — Les différents intervenants

1. Équipe stable de maîtres-associés et de superviseurs. Préparation adéquate à exercer leurs rôles.
2. Choix des superviseurs: ils doivent être encore proches de la réalité de la classe.

C — Évaluation finale du stagiaire

1. Présentation, dans le carnet de stage, d'une grille d'observation pour le maître-associé.
2. Préférence du même superviseur pour favoriser une évaluation formative.
3. Révision en profondeur de la partie évaluation dans les carnets de stage.

1.1.3 Le rapport du questionnaire des maîtres-associés

Afin de faire la cueillette des données permettant de constituer un portrait global plus complet de l'organisation actuelle des stages à la formation des maîtres,

l'U.Q.A.C. décide, en 1990, qu'un sondage portant sur cinq aspects de cette formation pratique serait effectué auprès des maîtres-associés.

Élaboration du questionnaire.

À partir d'un questionnaire déjà existant élaboré par un collaborateur du groupe de recherche en analyse de la pratique éducative (G.R.A.P.E.) de l'U.Q.A.C., nous avons fait la version officielle de ce questionnaire. La première ébauche utilisait les ressources suivantes:

Source A Organisation pédagogique des stages au D.S.E. (OPS), avril 1979.

Source B Rapport du sondage effectué auprès des conseillers de stage par le module d'enseignement préscolaire et primaire. Auteur: Louis-Philippe Boucher, 1986.

Source C 3STA306 Stage en milieu scolaire III.
Carnet du stagiaire

Source D Personnelle. Questions n'ayant aucune source précise.

Source E Équipe. Questions ajoutées lors de séances de travail de l'équipe de recherche.

La cinquième version du questionnaire fit l'objet d'une étude de regroupement. Nous avons demandé à une personne, hors de ce champs d'intérêt, de nous dire s'il pouvait rattacher les questions aux cinq divisions du questionnaire:

- Préparation et déroulement du stage.
- Rôle et responsabilités du maître-associé.
- Relation avec les autres intervenants.
- Évaluation finale du stage.
- Situation désirée.

La sixième version du questionnaire servit à la validation. Dix questionnaires furent remis à autant de professeurs de l'U.Q.A.C. afin d'être soumis à leur expertise alors que cinq autres questionnaires étaient remis à cinq enseignants en exercice (préscolaire, primaire, secondaire, adaptation scolaire et collégial). Sept professeurs de l'université ont retourné le questionnaire avec leurs commentaires tandis que les cinq enseignants faisaient de même.

La septième et dernière version est apparue modifiée par rapport à la précédente. Les principaux changements étant d'abord dans la formulation des questions dans un souci de clarté, de cohérence et de précision. Le temps "présent" remplaça partout la forme "passé" et comme il était difficile de déterminer si le maître-associé devait évaluer tous les stages qu'il avait encadrés, nous avons pris la décision que ce questionnaire ne porterait que sur le dernier stage et le dernier stagiaire. Toutes les questions furent reformulées en conséquence.

Toujours à la suite des commentaires recueillis et des réflexions du groupe de recherche (GRAPE), huit questions furent modifiées principalement au niveau de l'harmonisation des libellés à l'intérieur des questionnaires s'adressant à l'un ou l'autre des intervenants (superviseur, maître-associé ou stagiaire). Les modifica-

tions ont touché également les échelles ou leurs degrés. Les questions 2, 14, 25, 27, 28, 29, 30 et 33 furent principalement touchées et la question 20 fut ajoutée dans chacun des trois questionnaires. Afin de vérifier la constance des réponses, les questions 3 et 18 se répètent, légèrement différentes, dans les parties A et C du questionnaire (voir Annexe I).

Distribution du questionnaire.

Le questionnaire, tel qu'il apparaît en annexe I, fut remis à 234 maîtres-associés par l'entremise de 22 superviseurs de stages. En effet, les stages pratiques du module d'enseignement préscolaire et primaire se déroulant à cette époque (janvier 1990), nous avons profité de ce moment pour chercher, par ce questionnaire, les situations problématiques. Par la même occasion, un questionnaire aux superviseurs et aux stagiaires était donné pour vérifier la même réalité. Nous nous limiterons ici à la perception du maître-associé. C'est dans une proportion de 78% (184 répondants) que les questionnaires nous furent retournés. Le traitement informatisé des données (Formation pratique et stage, 1991) nous permet de mettre en lumière certaines constatations tandis que des ateliers de discussion de groupes avec les maîtres-associés lors de la rencontre au retour de ce même stage nous permettaient d'aller chercher des informations complémentaires. Nous verrons en troisième partie à faire état de ces données.

Analyse des données du questionnaire.

Afin de ne pas alourdir le rapport par une lecture fastidieuse de chiffres, nous limiterons à faire état ici des situations problématiques mises en lumière par

l'analyse statistique des pourcentages et de la moyenne. Nous mettrons en évidence ce qui semble problématique et ceci en respectant les cinq thèmes du questionnaire. Nous terminerons par le portrait du maître-associé qui a répondu à ce questionnaire, il sera fait à partir des renseignements recueillis dans la partie "Informations générales" du sondage.

Préparation et déroulement du stage

Dans cette section, nous cernons la perception que le maître-associé avait de l'aspect organisationnel des stages, de la portion de temps consacrée aux différents objectifs du stage, du nombre de rencontres entre les différents intervenants et de la préparation spécifique du stagiaire.

N° de la question	Thème de la question	Analyse des données
2.5	La portion de temps consacrée par le stagiaire à essayer des méthodes pédagogiques particulières.	41,8% des stagiaires y consacrent autour de 25% de leur temps.
2.6	La portion de temps consacrée par le stagiaire à évaluer des apprentissages ou des objectifs de développement.	45,1% des stagiaires y consacrent moins de 25% de leur temps.
2.8	La portion de temps consacrée par le stagiaire à planifier et intervenir auprès d'élèves en difficulté.	45,1% des stagiaires y consacrent un peu plus de 25% de leur temps
6.0	La préparation du stagiaire avant de faire le stage.	49% des maîtres-associés affirment qu'ils ne sont pas suffisamment préparés.
7.0	L'utilisation du carnet de stage.	54,3% des répondants le voient très utile tandis qu'une portion importante (41,3%) le trouve plus ou moins utile.

Rôle et responsabilités du maître-associé

Cette partie comportait cinq questions. Une question portait sur les responsabilités du maître-associé tandis que les autres cherchaient à définir le contexte dans lequel a œuvré le maître-associé soit: son rôle, le temps de présence en classe et le temps consacré à l'encadrement.

Nous aurions dû retrouver dans cette partie ce qui entrave ou favorise la réalisation des objectifs du stage et ce qui touche spécifiquement la tâche du maître-associé. L'analyse statistique ne met en évidence aucune situation problématique, tous les objectifs sont remarquablement atteints (de 79,9% à 98,4%). Nous croyons après analyse des questions, que le libellé pouvait être interprété comme une auto-évaluation du travail du maître-associé plutôt qu'une évaluation de l'organisation qui permet ou non l'atteinte de tel ou tel objectif.

Relation avec les autres Intervenants

Cette section comportait six questions qui avaient comme objectif de déceler les difficultés que pouvait rencontrer le maître-associé dans ses relations avec le superviseur et le stagiaire. La qualité et le nombre des rencontres étaient aussi des facteurs à prendre en considération.

Là encore le travail et le rôle du superviseur ne semblent pas poser de problème (taux moyen de satisfaction de 76%). Il n'y a que deux situations qui présentent un pourcentage inférieur ou partagé entre la satisfaction ou l'insatisfaction, les voici:

N° de la question	Thème de la question	Analyse des données
17.2	La fréquence de la communication avec le superviseur.	47,8% des maîtres-associés rencontrent le superviseur 1 ou 2 fois par stage alors qu'un nombre presque égal (50,6%) le voit 3 fois et plus.
20.3	Apport positif du stagiaire pour les autres enseignants.	Perception très partagée: 45,1% des répondants répondent "oui", tandis que 48,9% vont du "plus ou moins" à "non".

Évaluation finale du stage

Il a été très facile de faire ici un portrait de la situation tel que mis en évidence par les trois questions que comportaient cette section.

N° de la question	Thème de la question	Analyse des données
21	Qui participait à l'évaluation finale?	Dans 76,6% des cas, le stagiaire, le maître-associé et le superviseur y assistaient.
22	Les moyens utilisés pour faire l'évaluation.	Dans des proportions d'en moyenne 70%, la grille d'évaluation, les rencontres et la rédaction d'un rapport furent employées.
23	Êtes-vous satisfaits des moyens utilisés pour faire l'évaluation?	90,7% des maîtres-associés sont très satisfaits ou satisfaits.

Le questionnaire ne met donc aucun problème en évidence dans l'aspect "évaluation du stage".

Situation désirée

Contrairement aux parties précédentes, nous pourrions ici identifier clairement ce que souhaitent les maîtres-associés dans une perspective de réflexion sur les stages. Nous donnerons ici, à partir de chacune des six questions, la proposition qui rallie la majorité des répondants au questionnaire.

N° de la question	Thème de la question	Analyse des données
24	La responsabilité des intervenants dans l'évaluation.	50% de la responsabilité devrait appartenir au maître-associé, 25% au stagiaire, 25% au superviseur et un pourcentage négligeable à la direction.
25	Le rôle de la direction.	78% des maîtres-associés lui reconnaissent les rôles suivants: intégrer le stagiaire à l'école, favoriser les rencontres, intervenir en cas de difficultés, permettre un meilleur jumelage; 40% lui reconnaissent un rôle dans l'évaluation.
26	Souhaitez-vous un complément de formation pour accompagner un stagiaire?	66,3% répondent "non".
27	Les priorités pour améliorer les stages.	69,6% indiquent "la préparation du stagiaire" comme premier choix. 45,7% "les responsabilités du stagiaire". 38,6% "les objectifs généraux des stages". 44,6% mentionnent en deuxième choix les responsabilités du maître-associé. 32,6% "le contenu du carnet de stage" arrive aussi en deuxième choix.

N° de la question	Thème de la question	Analyse des données
28	Formule de stage.	Pour le baccalauréat, 56% demandent un stage par année. Pour le certificat, 41,5% demandent un stage par session.
29	Mois pour effectuer un stage.	Les trois mois choisis par 45% des répondants sont janvier, février, mars, avec un pic de 50% en février.
30	La durée des stages.	64% des maîtres-associés souhaitent de 4 à 6 semaines pour chacun des stages.

Informations générales

Le maître-associé qui a répondu au questionnaire est une femme ayant entre 20 et 30 ans d'expérience (63,2%). Elle possède un baccalauréat (51,1%) et elle a reçu entre un et cinq stagiaires (40,8%) au primaire. Son milieu de travail est Jonquière, Alma, La Baie, ou Chicoutimi (66,3%).

A la lecture des données du questionnaire, il ressort que les problèmes n'ont pu être clairement mis en évidence et que les situations problématiques dans les ateliers des maîtres-associés lors de la rencontre du retour de stage seront à prendre en considération afin de nous permettre d'avoir un portrait plus complet de la situation. Nous retrouvons ici un résumé des problèmes identifiés par ce questionnaire. Ces derniers seront par la suite mis en parallèle avec ceux identifiés lors des ateliers de retour de stages. Une analyse viendra conclure la dernière partie de ce rapport.

A— Préparation et déroulement des stages.

1. La préparation du stagiaire avant d'entreprendre ses stages est insuffisante.
2. Le stagiaire consacre plus ou moins de temps à expérimenter des méthodes pédagogiques, à évaluer les apprentissages et à intervenir auprès d'élèves en difficulté.
3. Le carnet de stage est à revoir, il faut en faire une analyse profonde.

B— Les différents intervenants.

1. Le nombre de rencontres avec le superviseur est très variable et sans doute insuffisant. ✓
2. Le stagiaire est un apport plus ou moins positif pour les autres enseignants.

C— Évaluation finale du stagiaire.

1. La responsabilité du maître-associé dans l'évaluation doit être accrue. La place du superviseur serait proportionnellement la même que celle du stagiaire. ✓

1.1.4 Le bilan des ateliers de discussion au retour des stages

A la fin des quatre semaines de stage du module d'enseignement préscolaire et primaire, les étudiants-maîtres, qu'ils en soient à leur premier, deuxième ou troisième stage, concluent ces derniers par une rencontre avec les différents intervenants. Ce retour s'est complété, en 1990, par des ateliers de discussions portant précisément sur l'évaluation des stages (préparation, déroulement, rôles et évaluation du stagiaire) dans la formation pratique. Ces rencontres ont été décentralisées; des animateurs se sont déplacés à Alma et à St-Félicien, et d'autres ont assuré la rencontre à Chicoutimi; 35 maîtres-associés ont participé aux échanges à Chicoutimi, 15 à Alma et 18 étaient présents à St-Félicien.

La préparation et l'animation de ces ateliers étaient sous la responsabilité du Groupe de recherche en analyse de la pratique éducative (GRAPE). Toutes les discussions furent enregistrées sur bandes sonores et retranscrites par les différents responsables d'ateliers. Il fut, par la suite, possible de regrouper par thème et par stage les principaux éléments soulevés. Nous retrouvons ici ce qui a été retenu des discussions.

Commentaires concernant le premier stage.

1. Les stagiaires ont reçu une préparation insuffisante pour enseigner. Ils n'ont pas encore reçu de cours de didactique, ne savent pas travailler avec les objectifs ni faire des plans de cours. Ce stage devrait en être un d'observation ou il devrait être placé plus tard dans la formation.

2. Ce stage devrait servir à vérifier si le stagiaire est fait pour ce métier.
3. L'école de rattachement devrait être privilégiée afin de mieux connaître l'enfant dans le monde scolaire réel.
4. Des stages plus longs et une période d'observation plus longue sont souhaités.
5. Les futurs maîtres devraient recevoir plus d'informations sur les programmes scolaires, les manuels utilisés dans les écoles, le matériel didactique en général ainsi que sur les bulletins et les méthodes d'évaluation des élèves.
6. Les stages devraient être au début d'une étape du calendrier scolaire de la Commission scolaire. On suggère février et mars de préférence à janvier. Vivre cette expérience à différentes époques de l'année serait encore plus profitable. Il est aussi suggéré d'avoir deux stages durant l'année: un à l'automne (octobre, novembre) et un à l'hiver (février, mars).

Commentaires concernant le deuxième stage.

1. Ce stage est en général très différent et l'encadrement est plus facile à faire.
2. Ce stage pourrait se passer en deux temps: quatre semaines dans une école, retour à l'université et quatre autres semaines dans la même école. Ceci permettrait un réinvestissement des expériences au niveau des apprentissages théoriques.

3. Les stages de rattachement (une journée par semaine de septembre à décembre) sont encore une fois suggérés avant d'entreprendre les stages réels prévus aux mois de février et mars.
4. Certains maîtres-associés remarquent qu'ils doivent souvent pousser les stagiaires pour que ceux-ci s'impliquent dans la vie active de la classe.

Commentaires concernant le troisième stage.

1. Les opinions sont partagées quant au moment et à l'utilité du stage en maternelle. Ce stage aurait des avantages à être optionnel.
2. Les maîtres-associés ne comprennent pas bien les intentions de l'Université quant aux objectifs de ce dernier stage.
3. Un temps énorme est perdu à connaître l'organisation de la classe, le matériel, les différents objectifs de développement et les méthodes d'évaluation.
4. Le stagiaire devrait être préparé spécifiquement pour le niveau où il aura à faire son stage (cours, séminaires, documentation).
5. Le stagiaire doit être laissé seul dans la classe pour être confronté au problème de la discipline. C'est le seul endroit et moment où il peut faire ses expériences personnelles.

Jumelage maître et stagiaire.

1. La notion de volontariat est respectée et est très importante.
2. Des problèmes de pairages sont rencontrés, on aimerait connaître les mécanismes car on ne reçoit pas toujours les personnes prévues.

Les Intervenants.

1. Les objectifs de la supervision devraient être uniformisés.
2. Les différences au niveau des critères d'évaluation et de la signification des cotes sont grandes.
3. L'écart est parfois très grand entre les exigences des différents superviseurs. Les exigences manquent de réalisme et les tâches de rédaction sont trop lourdes.
4. Les maîtres-associés aimeraient savoir ce que viennent observer les superviseurs et connaître leurs critères d'évaluation et leur façon de fonctionner avant le stage.
5. Le superviseur devrait travailler dans le champs de sa spécialisation et devrait être une personne qui enseigne encore, elle est ainsi moins décrochée de la réalité.
6. Le maître-associé est le mieux placé pour évaluer le stagiaire, le superviseur devrait être un agent de coordination et de soutien dans les cas plus

difficiles. Ce n'est pas après une observation de quelques minutes qu'il peut avoir une idée juste de la valeur du stagiaire.

7. Les compensations offertes par l'université aux maîtres-associés ne sont plus appropriées.

Le carnet de stage.

1. Un carnet différent pour le maître-associé est souhaité. On pourrait y retrouver ce qui est spécifique à la tâche de ce dernier.
2. Le carnet actuel est considéré comme peu clair et presque inutile pour le maître-associé.

L'évaluation.

1. Certains intervenants ne souhaiteraient que la notation "succès" ou "échec".
2. Aucune place n'est prévue pour la signature du maître-associé au bas de l'évaluation!
3. La possibilité qu'on avait autrefois d'écrire une lettre de référence au stagiaire à la fin de son stage était appréciée.
4. Une implication accrue de la direction n'est pas souhaitable. L'encadrement d'un stagiaire est une décision personnelle de l'enseignant.

La formule des stages.

Les intervenants proposent cette organisation des stages:

- Pour le premier stage : 1 journée/semaine de septembre à décembre
et
4 semaines en février
- Pour le second stage : 3 ou 4 semaines en octobre
et
3 ou 4 semaines en février
- Pour le troisième stage : Idem que le deuxième stage
mais plus long (6 semaines)

Nous faisons ici encore, comme dans nos deux autres sources d'informations, un regroupement selon les trois thèmes retenus.

A — Préparation et déroulement des stages.

1. Le stagiaire n'est pas suffisamment préparé à faire son stage. Il devrait être sensibilisé aux programmes, aux matériels didactiques et aux méthodes d'évaluation.
2. La première année, il faudrait favoriser l'école de rattachement et un stage en février ou mars. Il serait bon que le stagiaire voit les élèves à différentes époques de l'année.
3. Le réinvestissement des expériences de stage au niveau de la formation théorique est largement favorisé. On propose des stages d'observation une journée/semaine de septembre à décembre, puis un stage de quatre semaines en février-mars.

4. La préparation aux stages en maternelle est insuffisante.
5. Des problèmes de pairages sont vécus, on connaît trop tard son stagiaire et la rencontre préstage n'est pas exploitée comme elle devrait l'être.

B— Les différents intervenants.

1. Les exigences et les objectifs de la supervision doivent être uniformisés.
2. Le superviseur devrait travailler dans le champs de sa spécialisation et être encore proche de la pratique.
3. Un carnet de stage spécifique au maître-associé serait souhaitable.

C— L'évaluation finale du stagiaire.

1. Le maître-associé est le mieux placé pour évaluer le stagiaire, il faudrait une augmentation de ses responsabilités.
2. Les critères d'évaluation ne sont pas clairs.
3. Une implication accrue de la direction n'est pas désirée.
4. Le choix entre succès, échec ou incomplet serait préféré aux lettres A, B, C ...

Nos trois sources d'information (le sondage de 1986, le questionnaire de 1990 et les entrevues de groupes) nous ont permis de mettre en lumière un certain nombre de situations jugées problématiques. De cette liste de commentaires, nous déga-

gerons, dans la partie suivante, les éléments qui nous semblent refléter davantage la position des maîtres-associés. Nous retiendrons, à partir de cette liste, ce qui nous servira, lors de notre expérimentation, à la mise en place de certains éléments organisationnels des stages et à la création d'outils pertinents pour le soutien à la tâche du maître-associé.

1.2 LES ÉLÉMENTS RETENUS DE L'ÉTUDE DE LA SITUATION À L'U.Q.A.C.

Malgré de nombreux modèles de formation pratique et d'organisation différente des stages dans les modules, il n'existe pas une cohérence dans les interventions auprès d'un même stagiaire. Il n'est pas rare de rencontrer des maîtres-associés qui connaissent assez peu la formation théorique qu'a eu le stagiaire qu'il reçoit ou qui n'identifient pas clairement les objectifs particuliers de tel ou tel stage. Cela amène des écarts importants dans les exigences des maîtres-associés. En demandent-ils trop ou insuffisamment? Comment doivent-ils intervenir? Doivent-ils demeurer en classe ou se retirer? Que faire lorsqu'un problème d'inaptitude flagrant survient? Comment et avec quel instrument peut-on évaluer d'une manière formative ou objective? Quel est le rôle du superviseur?

Ces problèmes sont souvent reliés à une mauvaise information et à un manque flagrant d'instruments de soutien à la tâche du maître-associé. Les principaux acteurs des stages n'ont que très peu l'occasion d'exprimer leurs critiques et leurs souhaits quant au portrait que devrait présenter une organisation de stage permettant une efficacité maximale et une aide aux responsabilités de chacun. C'est dans

cette perspective que nous regarderons les propositions de la partie précédente. Nous essaierons de dégager, à travers l'analyse de la situation de la formation pratique à l'U.Q.A.C., des principes d'organisation et des instruments qui permettraient une plus grande efficacité des stages et une meilleure utilisation des ressources humaines. Nos choix s'appuient sur les critiques formulées, à ce chapitre-ci et seront soutenus par les données théoriques du chapitre qui suivra.

1.2.1 La préparation et le déroulement des stages

La plus grande lacune de la formation, dénoncée à la fois par tous les intervenants et dans nos trois sources d'information, c'est qu'il n'existe pas assez de liens entre ce qui est reçu comme formation pratique et la mise en situation dans les stages. Le problème est vécu d'une façon encore plus aiguë au préscolaire. Il serait souhaitable que le stagiaire soit familiarisé avec l'approche pédagogique des programmes et du matériel généralement utilisé dans les commissions scolaires.

Le jumelage maître-associé et stagiaire, le moment où celui-ci est fait et l'exploitation de la rencontre préstage posent encore des difficultés. Cette rencontre est très importante mais souvent escamotée parce qu'elle se fait trop tard, ainsi les intervenants n'ont pas le temps de faire connaissance, de bien comprendre les rôles de chacun et les standards exigés. La suggestion faite à savoir que le stagiaire devrait s'impliquer dès septembre dans le choix de son maître-associé et faire une observation d'une demi-journée ou d'une journée par semaine dans la classe où il fera son stage, réglerait une partie des situations problématiques. Le superviseur étant responsable de ces stages de rattachement, il a ainsi le temps de définir clairement et

efficacement toutes les responsabilités. Il sera aussi possible au stagiaire de faire un lien plus étroit entre la théorie et la pratique.

Dans le sondage des superviseurs de 1986, ces situations problématiques sont clairement identifiées. Comme dans les entrevues de groupes, l'importance de la préparation des stagiaires, de la rencontre préstage pour clarifier les responsabilités et les objectifs et d'un réinvestissement de la pratique au niveau de la formation théorique est reconnue majoritairement. Nos trois sources d'informations soulignent également l'importance de revoir le contenu des carnets de stages, les superviseurs suggèrent, quant à eux, l'ajout d'instruments complémentaires d'observation et d'évaluation.

Le questionnaire aux maîtres-associés ne met pas, par rencontre, en évidence les carences de la préparation des stagiaires et de la formule des carnets des stages. Lorsque les maîtres-associés ont eu à identifier ce qui devrait être prioritairement amélioré, ils ont toutefois identifié la préparation des stagiaires comme premier choix et le contenu du carnet de stage en deuxième choix.

Quant à la formule des stages, la critique est circonscrite au temps où ils ont lieu, les mois de février et mars sont favorisés. Des stages d'une durée de six à huit semaines sont préférés à la fois par les superviseurs et par les maîtres-associés.

1.2.2 Les différents Intervenants

Dans une très grande proportion, les répondants se disent insuffisamment renseignés sur leur rôle et sur les responsabilités qui leur incombent à eux et aux autres personnes impliquées. Les relations en seraient d'autant plus facilitées et les objectifs du stage plus clairs. Sans discuter l'importance reconnue aux rencontres préstages dans le processus de définition des rôles, il faudrait élaborer un guide pour chaque intervenant. Chaque document devrait renfermer les objectifs spécifiques de chaque stage ainsi que des instruments complémentaires conçus en fonction des objectifs visés.

Les rôles de chaque intervenant et leurs exigences seraient clairement définis dans ce document. Des conseils pratiques compléteraient le portrait de la formation du stagiaire. Ce guide serait davantage axé sur l'aspect pédagogique que sur l'aspect évaluation.

Si nous voulons respecter les vœux de la majorité des répondants du sondage ou du questionnaire, il faudrait choisir attentivement les superviseurs et préférer ceux qui sont les plus proches de la pratique et du niveau supervisé. Il est urgent de voir à uniformiser les exigences et le rôle de ces derniers.

La place de la direction de l'école est reconnue par tous comme étant une place secondaire. Le maître-associé engage sa responsabilité personnelle dans la décision d'accompagner un stagiaire. La direction ne doit intervenir qu'en cas de difficultés majeures.

Même si le questionnaire au maître-associé ne fait pas ressortir de problèmes dans les relations maîtres-associés et superviseurs, les entrevues de groupes nous ont démontré que certaines difficultés pouvaient surgir d'une compréhension insuffisante des responsabilités de chacun ou d'un manque d'unité dans les exigences. Dans le sondage, les superviseurs mettent également en évidence la nécessité d'une délimitation des champs d'intervention.

Un réseau de maîtres-associés formé et accrédité par l'université serait une solution idéale pour augmenter l'efficacité et les retombées positives de la formation pratique. Les stagiaires auraient ainsi la possibilité de vivre et d'entretenir une relation plus proche de celle vécue entre le disciple et le maître.

1.2.3 L'évaluation du stagiaire

Si nous voulons être conséquent avec le rôle que se reconnaît le maître-associé dans l'encadrement du futur maître, il faut accepter de lui donner plus de place dans l'évaluation. Cette dernière devrait avoir un caractère formatif et être soutenue à la fois par des grilles d'observation, des analyses d'enregistrements vidéo et des instruments d'évaluation ouverts qui reconnaissent le stagiaire comme principal agent de sa propre formation et qui renforcent le maître-associé dans son rôle de conseiller, d'accompagnateur et de miroir.

La précision des objectifs des stages facilitera l'évaluation. Le journal personnel du stagiaire est un instrument qui pourrait être très riche s'il faisait l'objet d'une préparation sérieuse et s'il faisait partie du processus d'évaluation. Il peut

être un élément déclencheur d'observations pertinentes et de discussions constructives entre le maître-associé et le stagiaire.

Si nous reconnaissons le stagiaire au centre de sa propre formation, nous devons lui donner les outils nécessaires pour exploiter au maximum les techniques d'auto-évaluation, de rétroaction, d'analyse de la pratique éducative dans l'évaluation formative.

Dans le sondage aux superviseurs, il est recommandé de préférer le même superviseur tout au long des différents stages afin de permettre un meilleur suivi et un travail en profondeur des points faibles à améliorer chez le maître en formation. Cette recommandation est renforcée par la suggestion d'un groupe stable de maîtres-associés, ce qui donne encore plus de poids à l'importance de la stabilité et de la cohérence dans la formation pratique.

Dans les ateliers de discussions, il fut souligné à plusieurs reprises que la place laissée au maître-associé dans le processus d'évaluation était très variable et dépendante de la personnalité du superviseur. Nous retrouvons clairement mis en évidence dans l'étude statistique du questionnaire qu'une remise en question de la responsabilité de chaque intervenant est à faire.

Dans une proportion importante (74%), les maîtres-associés se reconnaissent la principale responsabilité dans l'attribution de la note finale, laissant aux stagiaires et aux superviseurs un poids égal dans la décision.

Le questionnaire nous indique que les instruments généralement employés pour faire l'évaluation: grille d'évaluation, rencontres du stagiaire et rédaction d'un rapport satisfont 90,7% des maîtres-associés. Ces statistiques viennent contredire les constatations faites par les superviseurs dans le sondage de 1986 et qui mentionnaient qu'il y avait nécessité de revoir la grille d'évaluation dans les carnets de stages. Celle-ci devant correspondre davantage aux objectifs spécifiques de chaque stage.

Si nous considérons les stages comme un moyen de faire acquérir par le futur maître un certain nombre de savoir-faire et que nous devons vérifier si ses compétences et sa personnalité sont en harmonie avec les exigences de la profession, alors les objectifs de l'évaluation devront être clairement définis. Ceux-ci seront en rapport étroit avec la conception que nous avons en ce moment du bon enseignant et des qualités qui s'y greffent. Nous verrons, dans le cadre théorique de notre recherche, la position que nous occuperons par rapport aux activités prédictives du bon enseignant, de la définition des savoir-faire et du rôle théorique du maître-associé.

1.3 LA POSITION DU PROBLÈME

Les programmes de formation des maîtres à l'U.Q.A.C. comptent, parmi les situations d'apprentissage, un (dans le cas du certificat) ou plusieurs stages (au baccalauréat). Le contexte qui nous préoccupe est celui de la formation des enseignants en éducation préscolaire-primaire et en adaptation scolaire.

Cette formation dure, dans l'un et l'autre cas, trois ans et comporte trois stages. Un stage par année est prévu au module d'enseignement préscolaire-primaire tandis que les trois stages sont faits consécutivement pendant la deuxième session de la deuxième année du baccalauréat en adaptation scolaire. Ces stages sont reconnus comme porteurs de formation mais cette situation ne va pas sans que ne soient remis en question les principes de son organisation, les rôles des différents intervenants, la définition des objets d'apprentissage et l'harmonisation des pratiques et modes d'évaluation.

Depuis quelques années, l'U.Q.A.C., à travers des commentaires de superviseurs, d'enseignants et de stagiaires, a développé des idées sur tous les sujets. Nous voulons, dans cette recherche, utiliser d'une façon plus systématique les données de la situation réelle. Nous avons cru important de partir des difficultés éprouvées car nous croyons que cette manière de faire nous amène plus directement au cœur de la question. Il existe, en effet, comme nous l'avons vu dans ce chapitre, un écart entre la situation vécue et la situation désirée.

L'intervenant qui, d'après nous, a le plus d'influence sur les situations d'apprentissages des stages est le maître-associé du fait qu'il travaille quotidiennement avec le stagiaire. Paradoxalement, à peu près rien n'est prévu dans la structure pour que les enseignants soient supportés dans leur rôle de formateur. Le fait d'avoir abordé le problème par l'étude des situations problématiques de l'organisation des stages à l'U.Q.A.C. nous a amené à cerner les besoins des maîtres-associés. Une meilleure préparation théorique et pratique du stagiaire et la création d'un guide spécifique au maître-associé comportant des éléments qui contri-

buent à supporter directement sa tâche ne serait-il pas la meilleure façon d'augmenter l'efficacité de son action dans la formation pratique par les stages?

Envisagée globalement, la démarche qui soutient notre problématique s'apparente sous plusieurs aspects à la "recherche décisionnelle", telle que définie par Delandsheere (1982), en ce sens que les résultats de la recherche rendent possible la création et l'évaluation de moyens d'action. Le point de départ n'est pas une théorie mais un problème vécu au niveau de l'encadrement pédagogique des stagiaires par les maîtres-associés. Dans ce type d'approche, d'autres problèmes émergent au fur et à mesure et contribuent à nourrir la problématique.

Le cadre théorique servira à justifier nos choix et à appuyer les éléments parmi lesquels nous sélectionnerons ce qui constituera le guide pratique des maîtres-associés, c'est-à-dire une définition du rôle du maître-associé et de la tâche qui s'y rattache, le portrait du stagiaire et les responsabilités qui lui incombent, la précision des objectifs du stage, une grille d'observation de comportements significatifs et prédictifs d'un bon enseignant et un instrument d'évaluation du stagiaire spécifique aux maîtres-associés. Le choix de ces éléments s'appuie directement sur les données recueillies auprès des intervenants tandis que l'élaboration de l'instrumentation prendra sa source dans un inventaire de moyens déjà existants. Nous vérifierons dans notre cadre méthodologique si ces éléments comblent les lacunes mises en évidence par les maîtres-associés eux-mêmes et s'ils contribuent à rendre ces derniers plus satisfaits de l'organisation des stages. Afin de circonscrire notre expéri-

mentation, nous n'interviendrons qu'au niveau préscolaire-primaire et de l'adaptation scolaire.

Questionnement.

En nous basant sur les propositions faites par les maîtres-associés (questionnaire et entrevues de 1990) et par les superviseurs (enquête de 1986), cette recherche tentera de répondre aux questions suivantes:

- *Est-ce que le maître-associé serait davantage satisfait de la préparation du stagiaire si ce dernier recevait, conjointement à des stages d'observation (une journée/semaine, d'octobre à décembre), une information sur les programmes, le matériel pédagogique et les moyens d'évaluation utilisés dans les écoles de la Commission scolaire où se déroulera le stage?*
- *La définition du rôle des différents intervenants, des objectifs de la formation pratique et l'harmonisation des critères d'évaluation seraient-elles favorisées par l'élaboration d'un guide spécifique pour le maître-associé?*
- *Une participation active des maîtres-associés à la validation et à l'expérimentation des éléments qui constitueront le guide permettra-t-elle d'augmenter le degré de satisfaction chez cet intervenant de la formation pratique?*

Objectifs.

De ces questions, découlent les objectifs qui suivent:

- Préparer, d'une façon plus directe et pratique, le stagiaire à son stage afin de permettre au maître-associé de se consacrer davantage au rôle de formateur qu'à celui d'informateur.
- Préciser les objectifs des stages et les rôles des intervenants dans un document spécifique du maître-associé.
- Harmoniser les critères d'observation, d'encadrement et d'évaluation du stagiaire en proposant des instruments pertinents de soutien dans cette responsabilité.
- Privilégier une participation active des maîtres-associés dans tout le processus d'expérimentation et d'évaluation de ces documents.

C'est à la suite de notre cadre théorique que nous pourrons préciser les concepts qui serviront d'assises à notre cadre méthodologique. La recension des écrits nous permettra de situer la formation des maîtres au Québec à travers quelques paradigmes éducationnels, de situer la formation pratique dans les activités prédictives du bon enseignant, d'établir le lien entre les savoir-faire et les stages et de définir la notion de maître-associé à travers celle du "maître".

CHAPITRE II

Le cadre théorique

L'importance que nous accordons volontairement au savoir-faire dans la formation du futur enseignant se justifie-t-elle? L'analyse de l'histoire de la formation des maîtres à travers les différents paradigmes de l'éducation nous permettra de mieux comprendre cette nouvelle orientation de la formation professionnelle. L'évolution des priorités est passée à travers ce que nous appelons les trois composantes de la formation: le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.

Nous interrogerons également la littérature afin d'identifier les activités théoriques ou pratiques qui sont davantage en mesure de permettre la meilleure préparation du futur maître. Les conclusions de différentes expériences dont fait état la recension des écrits nous permettront-elles de justifier le choix que nous avons fait de prioriser les stages dans la formation professionnelle?

Les stages sont un élément essentiel de la construction du savoir-faire. L'organisation de cette activité suppose une variété d'intervenants, l'identification d'objectifs de formation et la mise en place d'une multitude d'interrelations. La littérature a nettement confirmé le maître-associé dans son rôle de premier plan, nous chercherons, par notre cadre théorique, à identifier quelles seraient les responsabilités du maître-associé afin d'y puiser les arguments théoriques qui justifieront les actions que nous poserons pour réduire, par notre expérience, le vide pouvant exister entre la réalité et la situation idéale.

2.1 LA FORMATION DES MAÎTRES AU QUÉBEC À TRAVERS QUELQUES PARADIGMES ÉDUCATIONNELS

Dans un monde en mutation, l'éducation est tenue de repenser ses orientations. Les jeunes que nous préparons à prendre demain des responsabilités d'adultes doivent posséder des compétences différentes de celles qui suffisaient à leurs parents. Quant aux adultes, ils doivent revoir leurs connaissances et leurs valeurs pour pouvoir vivre en accord avec un milieu qui se modifie sans cesse. Si les caractéristiques et les causes des changements s'opérant sur le plan social diffèrent d'un pays à l'autre, il reste une fonction à redéfinir pour tous: l'école.

Notre époque se caractérise par une transformation rapide qui enlève la possibilité de maintenir une certaine stabilité à laquelle parents et enfants peuvent se référer. Coutumes et valeurs traditionnelles sont remplacées par un savoir nouveau qui se développe en dehors de la maison ou des établissements d'enseignement. Cette information semble, de plus, correspondre mieux aux intérêts réels des jeunes. L'école doit permettre aux étudiants d'assimiler et de tirer le meilleur parti de la masse de connaissances qu'ils rencontreront dans leur vie de tous les jours. Il est de ce fait de la plus haute importance de redéfinir tout ce qui concerne la compétence des maîtres.

C'est alors qu'on peut se demander quelles sont les fonctions essentielles de l'enseignant dans un monde en mutation et quelle formation doit-on lui donner pour qu'il acquière et conserve les compétences nécessaires pour s'acquitter de ces nouvelles fonctions?

Pour ce qui est du rôle du maître, notre tâche consiste à identifier les facteurs qui le déterminent et de les inscrire dans une perspective historique et sociologique. En effet, la tâche du maître est une tâche complexe du fait de sa corrélation avec de multiples facteurs sociaux.

Les fonctions spécifiques attribuées à l'enseignant se fondent en grande partie sur les finalités générales de l'éducation dans la société qui est la sienne et sur la façon dont le temps et les événements transforment ces finalités. L'école est conçue pour institutionnaliser certains aspects de l'éducation dans le but d'atteindre certains objectifs. Ces objectifs diffèrent selon le lieu et le moment et par la nature des objectifs que la société assigne à ce qu'elle entend par le mot "éducation".

Les options concernant l'orientation de l'éducation sont multiples. En dirigeant la pratique éducative dans un sens, nous prenons parti pour un ensemble de normes et de fonctions qui définissent la pratique pédagogique ainsi qu'un ensemble de comportements qui concrétisent cette pratique. C'est ce que nomment Bertrand et Valois (1982) un paradigme éducationnel. Dans leur étude, ces auteurs émettent l'hypothèse centrale que le paradigme éducationnel se fonde sur le choix d'un paradigme socio-culturel.

Nous retiendrons également, dans cette partie, ce principe et en nous appuyant sur la même terminologie que dans *Les options en éducation*, nous chercherons à y rattacher les grandes étapes de notre formation des maîtres en dégagant pour les paradigmes dominants la tranche d'histoire qui s'y rattache ainsi que les objectifs de

formation qui la caractérisent. Nous nous servirons également des courants pédagogiques définis par Légaré, Paquette et Angers (voir Bertrand et Valois, 1982).

2.1.1 Le paradigme rationnel et technologique de l'éducation

Selon la théorie de Bertrand et Valois (1982), les paradigmes rationnel et technologique de l'éducation sont issus du paradigme socio-culturel industriel.

Le paradigme industriel définit la position officielle du ministère de l'Éducation et par le fait même, il structure encore actuellement les organisations scolaires du Québec. Si nous examinons de plus près les composantes fondamentales de ce paradigme, nous retrouvons un mode de connaissance qui postule l'application de la rationalité scientifique aux activités humaines. Ce paradigme croit à la séparation entre l'observateur et l'observé, il a une conception réductionniste de la personne et mécanomorphique (théories comportementales). Ce qui importe, c'est la transmission des connaissances pré-déterminées, la recherche des intérêts économiques, la course au succès par la compétition et la méritocratie. C'est en somme l'épistémologie de l'objet qui nous a donné également la méthode empirique.

La pédagogie "encyclopédique", identifiée par Paquette (1976), oblige l'enfant à se conformer et à se soumettre à l'enseignant qui est le représentant des parents, elle s'inscrit bien dans la définition du paradigme rationnel. Angers (1976) détermine son modèle n° 1 de l'institution scolaire par l'objet dominant le sujet. Celui-ci se moule à des normes extérieures qui lui viennent de l'adulte. La pensée catholique qui a façonné nos options éducatives jusqu'à la révolution tranquille des années

'60, s'inscrit également dans ce paradigme. L'acte pédagogique, comme le souligne Légaré (1976), est une domination de l'éducateur sur l'étudiant.

L'idéologie éducationnelle influence toute l'organisation scolaire, y compris la formation des différents intervenants. Les écoles normales appartiendront pendant un siècle aux religieux qui transmettront aux futurs maîtres, les valeurs d'un enseignement traditionnel, encyclopédique et classique. C'est la transmission de l'idéologie de la classe dominante et la valorisation des savoirs. Ce sont les mieux nantis qui continueront de l'être.

C'est la toute puissance de la professionnalité et de son modèle du bon enseignant. Le maître doit posséder des vertus éducatives: générosité, dévouement, maîtrise de soi, sens du devoir, autorité, morale à toute épreuve. C'est l'époque des vocations; le professeur est une personne importante dans la société, il a une vie exemplaire et possède la connaissance. Il doit amener l'enfant là où il est lui-même et perpétuer les valeurs de la société et de l'Église. Cette conception rationnelle de la formation des maîtres marque le Québec de 1930 à 1964. C'est à la fin de cette époque que se constitue un certain corps enseignant (association, corporation).

Au milieu des années '60, la conception technologique de l'éducation supplante la conception traditionnelle. La psychologie, les théories de l'apprentissage, les évaluations du Q.I. ... toutes ces nouvelles découvertes contribuent à diversifier et à diviser le travail de l'enseignant. L'éducation se veut une science. Il y a spécificité des tâches (modèle industriel), hiérarchisation, complexification des relations. Le

rapport Parent se sert du modèle protestant plus humaniste pour faire ses recommandations et c'est la grande démocratisation de l'enseignement.

Les savoir-faire veulent compétitionner avec les savoirs classiques. Les écoles normales passent à l'État qui remet la responsabilité de la formation des maîtres aux universités. C'est l'époque des sciences de l'éducation où l'enseignant est un technicien qui applique des savoir-faire précis afin d'obtenir des résultats évaluables par l'observation de comportements qui se définissent en objectifs. Le professeur est un ingénieur qui organise l'environnement éducatif et applique des modèles pédagogiques. Il collabore avec d'autres spécialistes. C'est la mode des pré-requis, des interventions systématiques, de l'enseignement individualisé et des moyens audio-visuels: c'est la technologie au service de la science. Les théories comportementales de Skinner pénètrent tout le champ pédagogique.

Sous la responsabilité des universités, la formation des maîtres n'est pas un domaine autonome. Les autres sciences (psychologie, sociologie, biologie) trouvent un terrain fertile d'application. Comparée aux autres domaines, l'éducation n'arrive pas à maintenir son prestige et son manque d'autonomie en fait un domaine secondaire. Les revendications syndicales et les acquis importants réalisés par les enseignants (1964-1974), l'échec des programmes cadres, les prédictions non vérifiées du rapport Parent et la poussée grandissante d'un nouveau paradigme socio-culturel amorcent la modification de l'image et du rôle du professeur et une remise en question des objectifs de sa formation.

Nous verrons, dans la partie suivante, le paradigme socio-culturel existentiel et le paradigme émergeant humaniste de l'éducation qui y correspond. Nous y mettrons en lumière les principes qui appuieront nos options personnelles.

2.1.2 Le paradigme humaniste de l'éducation

Si nous pouvons dire que le paradigme rationnel fait l'éloge des savoirs tandis que le paradigme technologique faisait celui des savoir-faire, nous pourrions affirmer que le paradigme humaniste nous fait retrouver la personne en interaction avec la société et la nature ainsi que l'importance du savoir-être. La remise en question de la méthode scientifique, surtout dans son critère d'objectivité, et l'approche constructiviste de Piaget sont les éléments de cette nouvelle vision du monde.

Elle tente d'atténuer la croyance en l'objectivité de la relation du sujet et de l'objet idéalisée dans l'approche positiviste. Nous pouvons situer dans cette conception la systémie, où l'importance de l'interrelation est mise en lumière. En éducation, nous parlons du "s'éduquant", car il détermine le contenu et contrôle ses activités d'apprentissage. Le progrès interne de l'étudiant est plus important que les connaissances acquises. La découverte des valeurs fondamentales se fait à partir de l'expérience personnelle.

Cette conception de la personne s'inspire des théories de la pédagogie humaniste dont les fondements reposent sur les travaux de Maslow et de Rogers. Elle s'oppose à l'école béhavioriste, en ce sens que la personne humaine est active au lieu d'être uniquement réactive, elle agit de façon consciente et responsable plutôt que de façon

inconsciente et involontaire. Pour Rogers (1966), une vie pleine caractérise une personne quand elle accepte son état d'être et accepte l'autre d'une façon attentive et compréhensive. Elle se rend compte des processus complexes qu'engendre la connaissance.

Le Conseil supérieur de l'éducation, dans le cadre des travaux du Comité d'étude sur l'enseignement collégial, parle d'une éducation centrée sur la personne; l'étudiant est l'agent principal de son éducation. Paquette (1976), quant à lui, l'appelle "pédagogie libre, ouverte et informelle". Au Québec, elle teinte les pratiques éducatives qui se centrent sur le "s'éduquant" et mettent en évidence les interactions scolaires dans un développement intégral de la personne. Depuis 1975, c'est le retour à l'essentiel, le monde de l'éducation se rend compte qu'une perception mécaniste de l'enfant ne permet pas une explication de toutes les situations. C'est à cette époque que les approches se diversifient, il y a pénétration des valeurs du nouveau paradigme et ceci également au niveau de la formation des maîtres.

Le transfert de la responsabilité de la formation des maîtres fait l'objet d'un bilan. Le Gouvernement du Québec, par son Conseil des Universités (1984), propose d'élargir le cadre de la discussion relatif à la formation des enseignants au cadre plus global de l'éducation, dans notre société, en réexaminant les besoins. Ceux-ci doivent tenir compte des transformations socio-économiques. L'école n'est plus qu'un moyen d'apprentissage parmi d'autres. Le rôle spécialisé de l'enseignant-technicien fera place à un nouvel enseignant qui devra être beaucoup plus flexible quant aux matières à enseigner, à la clientèle, aux lieux et aux moyens qu'il utilisera. Il possèdera avant tout des qualités personnelles solides sur lesquelles il appuie-

ra ses méthodes pédagogiques. Nous parlons davantage de savoir-être se réalisant à travers les savoir-faire et les savoirs.

Ce "savoir-être" n'est, selon nous, qu'une nouvelle terminologie pour identifier les qualités intrinsèques d'un individu qui se traduisent chez l'enseignant par ce que Rogers (1968, 1976) identifie comme une série d'attitudes à être adoptées par celui-ci. La dimension humaniste est l'actualisation dans l'enseignement de ces caractéristiques de la personnalité. Nous retrouvons chez chaque individu un degré plus ou moins grand d'humanisme. Lavoie (1988) définit, dans son mémoire, ce concept:

- une intervention humaniste démontre de la chaleur, de l'honnêteté et de l'ouverture envers les élèves;
- l'enseignant possède un esprit de recherche;
- une conception de soi chez l'enseignant qui doit amener à agir selon ses sentiments et ses convictions;
- des croyances qui démontrent que l'enseignant a confiance aux capacités du jeune.

Lorsque nous parlerons du bon enseignant, des activités prédictives du bon enseignant et du rôle du maître dans notre cadre théorique, le concept du savoir-être sera retenu comme corollaire.

Dans la présente partie, nous avons placé la formation des maîtres dans une perspective paradigmatique et nous avons mis en lumière les différentes options pédagogiques qui se rattachaient à chacune des périodes. Nous voulons, dans le tableau

qui suit, mettre en évidence notre vision personnelle des orientations caractérisant l'apogée de chaque époque.

TABLEAU 1

**Identification des paradigmes éducationnels
et des époques correspondantes.**

Paradigme socio-culturel	Paradigme éducationnel	Approches pédagogiques	Rôle des enseignants	Époque
Industriel	Rationnel	— Pédagogie encyclopédique	— Détenteur des savoirs à transmettre	1964
	Technologique	— Modèles scientifiques — Objectivité — Théories comportementales	— Organiser — Atteindre des objectifs — Technicien (savoir faire)	1969
Existentiel	Humaniste	— L'apprentissage comme processus — Le s'éduquant	— S'adapter aux changements — Appuyer ses interventions sur de solides qualités (savoir-être)	1974

2.2 LA PRÉDICTION DE L'EFFICACITÉ CHEZ LE FUTUR ENSEIGNANT

Nous chercherons, dans cette partie, s'il existe des critères qui peuvent prédire, d'une façon suffisamment précise, le bon enseignant chez l'étudiant en formation. Ce bon enseignant doit être compétent et efficace mais il est important de ne pas confondre ces deux concepts. La compétence est une variable de l'efficacité et comprend les expériences de formation et les qualités personnelles de l'enseignant (le cognitif, l'affectif, les styles de comportement ...).

Selon Biddle (voir Côté, 1971), la **compétence** peut se définir comme "... la capacité à produire certains effets voulus". L'**efficacité**, elle, se mesure "... aux effets qu'un enseignant peut produire dans une situation de classe donnée".

L'efficacité est une notion très large que nous visualisons par un curseur déterminant sur une droite, la part de l'adaptabilité. Certains enseignants peuvent réussir une entreprise pédagogique dans une grande variété de situations, ils sont particulièrement adaptables et arrivent à manipuler les différentes variables pour en retirer toujours un profit. D'autres enseignants n'arrivent à produire des effets positifs que dans certaines situations, certains impondérables devenant à leur apparition des facteurs difficilement surmontables; ces enseignants devront choisir toujours avec soin l'école, le degré, la matière ou même la clientèle. Par contre, d'autres ne peuvent réussir que dans des conditions "aseptisées", ce qui implique que nous devrions les rencontrer dans des domaines très spécialisés où une connaissance approfondie de la matière laisse loin derrière elle les qualités de compétence pédagogique.

La notion d'efficacité peut prendre différentes intensités de signification suivant que nous la situons à l'un ou à l'autre endroit du continuum. L'efficacité devra donc tenir compte des deux aspects complémentaires que sont, d'une part, certaines **aptitudes** (adaptabilité) qui se manifesteront dans les meilleures situations indépendamment du contexte et, d'autre part, un **cadre situationnel** qui conditionne les effets désirés.

Afin de prédire cette efficacité, nous chercherons, à travers la littérature et l'état des recherches, s'il y a une corrélation entre celle-ci et les styles de comportements, les savoirs professionnels ou les expériences d'enseignement.

2.2.1 Les styles de comportement

Les recherches qui tentent de dégager, par l'étude des comportements en classe, les propriétés de l'enseignement soulignent l'importance de la chaleur et de l'empathie et confirment l'importance de la capacité d'organiser la classe dans un climat de flexibilité et de stimulation. Dans ses comportements, l'enseignant manifeste une grande capacité d'initiative et d'adaptabilité.

La plus vaste recherche dans le domaine est sans doute celle de Ryans (voir Côté, 1971). Trois objectifs guident les recherches de Ryans. D'abord, il a cherché à identifier et à analyser des attitudes, des conceptions et des qualités intellectuelles et émotionnelles caractérisant l'enseignant. Puis il a cherché à inventorier des qualités prédictives de certains comportements. Enfin, il a comparé divers groupes d'enseignants d'après l'âge, le sexe et le statut marital.

Des observations recueillies auprès de plusieurs milliers d'enseignants ont permis de tirer, par analyse factorielle, trois types de traits; **X**: aimable, compréhensif, amical ou, au contraire, réservé, égocentrique, restrictif; **Y**: systématique, responsable, organisateur ou, au contraire, désorganisé, négligé; **Z**: imaginatif, stimulant, dynamique ou, au contraire, routinier, sans inspiration, ennuyeux.

La comparaison de différents groupes d'enseignants par rapport à ces trois types de comportement et les comportements d'élèves qu'il décrit comme alertes, responsables, confiants, plein d'initiative présentent un grand taux de corrélation.

Il nous faut mentionner aussi les recherches de Salomon (voir Côté, 1971) qui arrivent à des conclusions semblables à celle de Ryans sur les styles de comportement de l'enseignant efficace.

Même si les références de l'œuvre de Côté comportent quelques 333 titres, il en arrive tout de même à souligner à plusieurs reprises le manque de cohésion et le peu de données concluantes. Il y a manque d'entente sur la définition des termes qui désignent les qualités de l'enseignant. Il fait souvent état de la faiblesse des schèmes expérimentaux et la possibilité pour les sujets de camoufler leurs attitudes réelles en fonction de ce qu'ils croient être les attentes du chercheur.

Côté conclut sa vaste recension des écrits en ces termes:

Quoiqu'il en soit, les critères de prédiction de l'efficacité de l'enseignant ne sont qu'un aspect de l'efficacité réelle qui, de fait, s'inscrit dans le large univers des comportements humains avec la multidimensionalité de ses variables, c'est jusqu'à un certain point, marcher dans l'inconnu et présumer de l'avenir avec toutes ses incertitudes.

D'une façon générale, il semble qu'une image positive de soi, la chaleur, l'empathie et le sens des responsabilités soient les éléments de la personnalité qui sont les plus directement reliés aux effets positifs de l'enseignement (rendement scolaire, créativité, initiative).

Martin (voir Côté, 1971), par une analyse de la dynamique des systèmes de classe, en est arrivé à identifier les besoins de l'étudiant: "l'élève-étudiant a besoin à la fois d'un éducateur-aidant, d'un éducateur-enseignant, d'un éducateur-organisant, sans oublier que le maître est avant tout une personne".

Comme Ryans qui met l'accent sur la personnalité globale du futur enseignant, nous sommes convaincus que les caractéristiques de l'enseignant sont en relation avec des expériences très antérieures à l'enseignement relevant parfois de l'enfance ou des valeurs véhiculées par la famille ou le milieu social.

Dans la partie suivante, nous essaierons de trouver s'il existe une correspondance entre la prédiction du bon enseignant et les expériences de formation ou le développement cognitif atteint durant sa période de formation (les savoirs). Nous nous interrogerons aussi sur la formation qui vise à développer certaines attitudes professionnelles (méthodologie).

2.2.2 La dimension cognitive et les attitudes professionnelles

Certains auteurs (Benson, Houghton, Moss *et al.*) ont cherché à établir, par tests, une relation entre les acquisitions cognitives et la prédiction du succès dans l'enseignement (Côté, 1971). Ils sont arrivés à mettre en lumière tout au plus une corrélation positive avec des conceptions plus variées et positives de la philosophie de l'éducation. Ces tests ne révèlent rien de la capacité de tel enseignant à réaliser des objectifs pédagogiques et à bien appliquer en situation réelle les acquis théoriques. Dans l'état actuel, la dimension cognitive ne nous semble pas pouvoir être uti-

lisée comme critère de prédiction d'une certaine compétence. Les savoirs enseignants, comme le soulignait Mellouki dans une conférence présentée à l'U.Q.A.C. (mars 1990), sont un ensemble plus ou moins organisé de connaissances et de pratiques ayant pour sujet la connaissance et l'éducation des enfants. Il existe une reconnaissance interne des critères de ce savoir mais aucun lien entre ce savoir et la compétence.

De nombreuses recherches ont cherché à identifier après certaines expériences de formation, un changement significatif dans les attitudes ou les qualités professionnelles. Que ce soit après un cours de psychologie, à la fin d'un cours spécial d'éducation, ou à la suite d'un cours d'hygiène mentale, que l'on étudie le processus d'acculturation (échanges des étudiants avec les personnes chargées de leur formation) ou celui d'enculturation (ententes entre pairs sur certaines normes, valeurs, attitudes), les résultats de toutes ces recherches sont contestables et contestés. La démonstration n'a pas été faite qu'un stage spécial en relations humaines produit des changements sur l'enseignant et sur les relations avec ses étudiants.

Comme dans la partie précédente traitant du cognitif, les données de la recherche n'ont pas permis de considérer le développement des attitudes et des qualités professionnelles comme un critère d'évaluation des compétences acquises lors de la période de formation. Les expériences pratiques d'enseignement sauront-elles davantage être source de renseignements?

2.2.3 Les expériences d'enseignement et le savoir-faire

Le savoir-faire est ce qui apparaît chez un individu après que l'effort, la concentration, les essais et les erreurs aient installé une maîtrise de soi durable. Savoir-faire, c'est pouvoir refaire ou reproduire sans effort apparent ce qu'on veut, quand on veut et comme on le veut. Nous pourrions parler ici de compétence acquise.

Le savoir-faire ne s'oppose pas au savoir pur comme "l'esprit" au "moral" ou le "corps" à "l'esprit". Dans les expressions "bien conduire", "bien jouer aux échecs", le mot "bien" veut dire plus qu'agir selon un modèle donné. Savoir-faire n'est pas savoir imiter; c'est pouvoir adapter sa conduite à la situation, faire face à des difficultés nouvelles; c'est enfin pouvoir improviser là où les autres réclament des trucs, des modèles. Bien savoir-faire, c'est pouvoir agir en pleine possession de toutes ses facultés en ne les usant pas par des efforts inutiles. Reboul (1980) mentionne qu'on sait faire quelque chose de mieux en mieux si on peut transférer cette aptitude à d'autres situations, donc si nous sommes adaptables. Le savoir-faire ne s'épuise pas mais se nourrit de la variété des situations. L'adaptabilité nous apparaît encore ici une caractéristique importante du savoir-faire. Nous l'avons aussi retrouvé dans ce que Côté définissait comme éléments constitutifs de l'efficacité de l'enseignant.

Tout savoir-faire réel engage la personne toute entière. Les savoir-faire s'installent sur la toile de fond du savoir-être. Un savoir-faire permet de découvrir des méthodes qui serviront dans d'autres circonstances. Gusdorf (1963) montre que

dans l'acquisition de ce genre de savoir-faire, on apprend toujours autre chose que ce qu'on apprend et que cette autre chose est l'essentiel, l'éducation est la construction des savoir-être.

La définition de l'éducation se rapproche pour De Landsheere (1982), de celle d'un art pratique, d'une science appliquée dans des situations mouvantes en vue d'atteindre des buts prédéterminés au moyen de stratégies appropriées. Il décrit la pédagogie comme un ensemble de "règles destinées à guider les enseignants et les éducateurs dans leur action quotidienne".

La compétence de l'enseignant est donc double, il sait ce qu'il enseigne et il sait comment l'enseigner. Il n'est pas rare de rencontrer des savants qui ne savent pas enseigner, ils ne peuvent qu'exposer. On peut enseigner des règles pédagogiques mais être pédagogue ne se réduit pas uniquement à connaître des règles. Il s'agit là d'un art aussi peu enseignable que l'intuition psychologique, le tact, l'humour. Chacun doit l'apprendre seul en se confrontant à de multiples expériences.

Parmi les expériences auxquelles est confronté un enseignant en formation, nous retiendrons le micro-enseignement et les enseignements corrigés par enregistrement-vidéo. Nous chercherons toujours s'il existe une corrélation entre cette formation pratique et le futur bon enseignant.

Depuis deux siècles au moins, on prétend former des pédagogues mais la confrontation directe à la pratique s'avère dans le cas du **micro-enseignement**, une innovation remarquable. Il s'agit d'élèves-professeurs qui font cours devant une

classe d'enfants volontaires. Les cours sont enregistrés sur vidéo-cassette et projetés ensuite pour être examinés et discutés par d'autres élèves-professeurs et les responsables pédagogiques. L'activité d'enseigner est décomposée en performances distinctes. Les séquences sont de plus en plus longues, les consignes de plus en plus complexes jusqu'à ce qu'on parvienne au micro-cours (leçon d'environ une demi-heure), puis au stage proprement dit.

Comment évalue-t-on les performances? Par une observation des réactions des élèves; sont-ils intéressés, attentifs, répondent-ils correctement? Les futurs professeurs acquièrent une certaine aisance et corrigent leurs défauts extérieurs. Les essais et erreurs n'ont pas lieu devant une classe réelle qui aurait à en souffrir. L'élève-professeur n'est pas corrigé par un superviseur avec tous les dangers que cela comporte pour la réussite des stages. Le micro-enseignement devrait se faire pendant les études universitaires avec la coopération des professeurs de chaque discipline.

Les performances souhaitables peuvent être ainsi acquises mais il faut aussi développer une capacité critique, une aptitude à s'adapter et à innover. Il ne faut pas que le micro-enseignement ne serve qu'à proscrire des comportements inappropriés mais qu'il mette l'accent sur l'esprit critique qui distingue l'enseignement de l'endoctrinement.

Walter *et al.* (voir Côté, 1971) ont trouvé que l'utilisation du mini-cours (un programme d'auto-instruction qui utilise le micro-enseignement et le vidéo-cassette) est efficace pour changer dix comportements d'enseignement sur 12. Il

est, sans conteste, que le bon maître, s'il était possible de le définir, est loin d'être cerné avec précision et que de vouloir prédire l'efficacité future d'un élève-maître reste une entreprise très hasardeuse.

En réalité, si les recherches aboutissent à un tel cul-de-sac, c'est sans doute parce qu'elles n'ont pas voulu voir le caractère complexe de la classe et de ce qui s'y vit. La prise de conscience du mouvement de l'individu inclus dans le mouvement d'un groupe social rend impossible la prédiction de ce qui va arriver. L'élaboration de lois en matière d'analyse de l'enseignement est difficile à entreprendre. C'était cette recherche de la régularité des phénomènes qui se dégagait des études menées au cours des années 1960. D'observation, l'on passe progressivement à l'explication; de la régularité observée, on passe à l'essai de traduction scientifique de cette régularité des phénomènes naturels observés.

Nous pourrions presque dire que la prise de conscience de la complexité de la tâche éducative se visualise par le nombre de lignes (droites, courbes, pointillées) qu'on a ajouté au modèle interactionnaliste. En fait, celui-ci vient appuyer les théories qui considèrent qu'un tel modèle, existant d'ailleurs en biologie, en psychologie génétique, pourrait modérer certaines orientations éducatives.

Même si cette interdépendance existe, pourrions-nous cerner des composantes de la formation du futur maître sur lesquelles nous pourrions davantage nous appuyer? La formation pratique (micro-enseignement, stage supervisé, enregistrement vidéo et analyse post-facto) ne demeure-t-elle pas encore celle qui, d'après les écrits, serait la plus efficace dans la préparation du bon enseignant?

La première partie de notre cadre théorique nous a permis de cerner l'importance du savoir-être dans la perspective du nouveau paradigme humaniste. Cette deuxième partie n'a pas réussi à dégager des éléments précis de la prédiction du bon enseignant, elle a cependant mis en valeur l'aspect pratique de la formation du futur maître et de ce que nous appelons le savoir-faire. Le modèle présenté ci-dessous semble être une représentation très juste de la relation existant entre les trois savoirs (Morose, 1990).

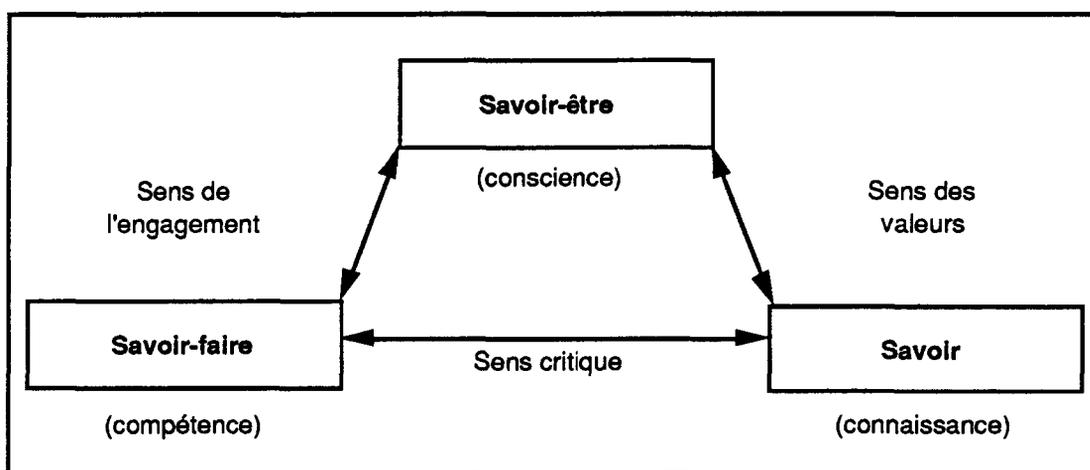


Figure 1: Modèle relationnel des savoirs.

2.3 LA FORMATION PRATIQUE ET LE MAÎTRE-ASSOCIÉ

L'importance de la formation pratique est donc bien réelle. Les différents intervenants qui animent cette dynamique ont chacun, implicitement ou explicitement, un champs d'intervention, des responsabilités, une tâche. Le maître qui reçoit un stagiaire n'est-il pas le guide le plus influent de cette organisation? Nous avons opté, dans la présente recherche, pour l'analyse de la formation pratique à l'enseignement selon la perspective du maître-associé.

Bon nombre de recherches étudient l'influence du superviseur de stage et de l'enseignant coopérateur (maître-associé) sur les étudiants-maîtres. Ces dernières ont constaté que les étudiants observés s'orientent vers le conformisme. La plupart d'entre eux sentent qu'ils doivent apprendre à se conformer aux exigences du système et aux personnes qui le représentent. Dans une autre conclusion, Sorenson (1967) ajoute que la pratique de l'enseignement semble vue comme l'acquisition de certaines recettes ... On note également qu'au cours des premières expériences d'enseignement, l'étudiant est plus influencé dans l'organisation et l'utilisation des méthodes d'enseignement par le maître-associé que par la formation théorique qu'il a reçue auparavant.

Il semble, cependant, que le problème de la supervision de l'enseignement dépasse les méthodes ou les moyens de formation et d'évaluation. Il nécessite que l'on appuie toute la démarche d'encadrement des futurs-maîtres sur une conception claire de l'apprentissage et de l'enseignement. Nous constatons que la recherche s'est peu préoccupée de fonder les démarches de supervision sur une base théorique qui permettrait de faire des liens entre les objectifs et les moyens utilisés pour développer des habiletés d'enseignement. Il faudra donc envisager rapprocher l'intervention du maître-associé des objectifs de formation du stage pratique.

2.3.1 Le maître-associé, un maître

Le rôle du maître-associé dans la formation à l'enseignement a donc été mis en évidence dans plusieurs écrits. On lui reconnaît une responsabilité majeure. Il importe donc de cerner ce concept d'une façon plus précise. Nous employons parfois

indifféremment les termes "maître" et "enseignant". Or, pour nous, ils ne se recouvrent pas. La langue actuelle réserve le terme à celle qui enseigne à de tout jeunes enfants, comme la maîtresse d'école maternelle; à ceux qui enseignent un savoir-faire, comme le "maître-nageur", à ceux enfin qui sont parvenus aux sommets dans leur art ou leur science, les "grands maîtres". Qu'ont-ils tous de commun? Précisément qu'ils enseignent sans livre.

La maîtresse d'école est au-delà du livre car ce qu'elle apporte à ses élèves est si complexe qu'elle ne peut le trouver dans aucun livre, il lui faut le tirer d'elle-même. Le maître de danse enseigne un savoir-faire dont l'essentiel ne peut être contenu dans un livre. Le "grand maître" est celui dont les paroles ou la totalité de son œuvre n'est encore imprimée nulle part.

En ce sens, les enseignants, professeurs, éducateurs ne sont pas nécessairement des maîtres; ils cessent de l'être du moment que le contenu et la méthode de leur enseignement sont déjà imprimés quelque part. Le livre du maître tue le maître. Le disciple est la nourriture du maître. On ne subit pas un maître, on le suit.

En réalité, ce qui fait l'ascendant du maître, c'est qu'il révèle le disciple à lui-même; il l'appelle à devenir pleinement lui-même, à s'émanciper du livre et de l'institution; le maître l'est aussi de la matière à enseigner. La sagesse qu'il dispense à ses disciples est plus qu'un savoir-faire ou un savoir pur, c'est un savoir-être. Aujourd'hui, nous n'avons plus guère que des enseignants spécialisés dans une discipline, remplissant telle ou telle case de l'emploi du temps de l'élève. La reli-

gion, elle-même, comme le remarque Gusdorf (1963), est devenue une matière comme une autre, un casier parmi d'autres dans le curriculum de l'adolescent.

Est-ce dire qu'il n'y a plus de maître mais que des enseignants? Nous pensons que le maître ne doit pas être une figure exceptionnelle et que chaque enseignant peut être, dans une certaine mesure, un maître. Dans le cas des stages pratiques qui ont comme principal objectif le développement et l'installation d'un savoir-faire, la conception du maître que nous avons précédemment retenue s'applique au maître-associé. Le maître-associé étant celui qui aura comme principale responsabilité celle d'élever l'élève-enseignant au statut de maître lui-même.

La notion de maître-disciple suppose des affinités personnelles et une communauté de pensée. L'expérience du maître, acquise à force de pratique et de réflexion, pressentira les possibilités de son élève, lui proposera des défis à sa mesure et le fera trouver les moyens qui correspondront à ses capacités. Une sorte d'osmose s'établit entre l'élève-enseignant et celui dont il a reconnu la maîtrise. Gusdorf met en évidence que l'enseignement venu de l'extérieur ne peut produire des fruits que dans la mesure où nous avons déjà en nous la connaissance préétablie. Le maître aura comme principale tâche de faire sortir le maître qui se cache à l'intérieur de l'élève-enseignant.

L'implication du stagiaire dans le choix de son maître-associé nous apparaît une condition nécessaire à la réalisation même de la tâche reliée à la maîtrise. Il s'agit évidemment plus que de la complicité, de la bonne entente ou d'un rapprochement de personnalités semblables. Ce jumelage se situe au niveau des intuitions et de

la place que chacun occupe dans le champs psychologique de l'autre. Les valeurs communes peuvent être un moyen d'identification. Cette connaissance de l'autre peut se faire lors d'un préstage.

2.3.2 Le maître-associé, un intervenant

Les maîtres-associés sont les intervenants privilégiés dans cet aspect de la formation pratique, ils sont les plus proches du stagiaire et peuvent influencer la vie professionnelle du futur enseignant. Il est donc très important de définir leurs responsabilités. Toutefois, d'une manière contradictoire, ils sont les intervenants sur lesquels les institutions de formation des maîtres ont le moins d'influence.

La tâche des maîtres-associés est le plus souvent exprimée globalement. Par exemple, l'Université du Québec à Montréal (1981) le décrit comme un professionnel associé qui assume l'encadrement de l'étudiant dans le milieu de stage. Par encadrement, on entend ici l'insertion du stagiaire dans l'organisme d'accueil, la préparation, la révision et le contrôle de ses interventions ainsi que l'évaluation des apprentissages faits par le stagiaire.

L'écart existant entre le rôle théorique et le rôle pratique et les attentes des superviseurs et des stagiaires face aux maîtres-associés a permis à Boisvert (1987) de proposer une formation des maîtres-associés. Celle-ci ayant comme principal objectif d'identifier de façon plus précise le rôle de ces derniers. Il appartient aux universités de le faire, car d'après le Ministère de l'Éducation du Québec (1981), c'est à elles qu'en revient la responsabilité.

Certaines expériences ont déjà fait l'objet de recommandations. Le Groupe d'étude universitaire de la Saskatchewan (Boisvert, 1987) dit qu'une formation pour les maîtres-associés devrait être envisagée. Il serait souhaitable de les aider à identifier les caractéristiques et les habiletés d'un bon enseignant. La direction générale de l'enseignement supérieur confie, en 1977, à un groupe de travail, une étude sur la formation pratique des maîtres. En ce qui concerne le maître-associé, il émet des souhaits quant à une définition de son statut, à la définition de critères de sélection et à la nécessité de voir à leur formation. Il recommande également que le "maître de stage" fasse une analyse plus critique des activités exercées dans sa classe par le stagiaire. Il faudrait aussi préciser les fonctions des divers agents de la formation pratique et que ces fonctions soient connues de toutes les personnes intéressées.

L'Université du Québec à Montréal mentionne dans son rapport de 1981, que les milieux de stages souhaitent obtenir davantage d'informations sur les antécédents académiques et sur la formation théorique des stagiaires, les programmes, la préparation des étudiants pour faire leur stage, les modes d'évaluation et l'encadrement fourni par l'université.

D'après Boisvert (1987), beaucoup d'écrits discutent de la formation pratique mais la plupart se limite à des généralités. Il ressort toujours que le rôle du maître-associé est imprévu et tous les projets où on a tenté de donner une formation ou une aide instrumentale aux maîtres-associés ont toujours conclu à une certaine utilité.

Les rôles du maître-associé ont été particulièrement mis en évidence à l'intérieur de l'ouvrage de Boisvert. À partir de catégories inspirées de Castillo, l'auteure a fait une synthèse du rôle attribué au maître-associé dans les écrits de plusieurs auteurs. Les données sont présentées sous quatre grands thèmes soit: Accueil de la stagiaire — Maître-associé comme modèle — Aide à la planification de l'enseignement du stagiaire et — Évaluation du stage. Par la suite, une enquête auprès de 179 étudiants et une entrevue informelle de cinq superviseurs et du même nombre de maîtres-associés ont permis à la chercheuse de recueillir les caractéristiques de la tâche du maître-associé et de les regrouper sous les quatre mêmes catégories que la précédente recension théorique des écrits.

Nous présentons ici le tableau modifié pour les fins de la présente recherche. Nous n'y retrouvons que les affirmations retenues par les maîtres-associés.

Rôle du maître-associé

Accueil du stagiaire

- Accueille volontairement un stagiaire.
- Reçoit un stagiaire comme une surcharge.
- Rencontre le stagiaire avant que le stage débute.
- Explique aux élèves le rôle du stagiaire.
- Se familiarise avec les antécédents du stagiaire.
- Lui explique la routine et l'aménagement de la classe.
- Lui demande plus d'implication que ne le fait l'université.
- Lui clarifie le code éthique de l'enseignant.
- Présente la superviseure à ses élèves.
- Accepte un stagiaire pour sa formation personnelle pour se recycler.
- Communique à la superviseure les lacunes de la formation universitaire.

Maître-associé comme modèle

- Est un exemple pour le stagiaire.
- Se laisse observer par le stagiaire.

Aide à la planification de l'enseignement du stagiaire

- Désire une relation de team-teaching.
- Observe le stagiaire.
- Laisse le stagiaire prendre graduellement des responsabilités.
- Demeure dans la classe lors d'une prise en charge par le stagiaire.
- Planifie avec le stagiaire les activités et les différentes phases du stage.

Évaluation du stage

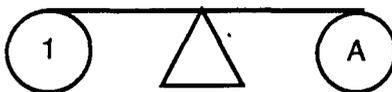
- Planifie une rencontre hebdomadaire structurée avec le stagiaire.
 - Lui fait part de ses interventions fructueuses.
 - Évalue les activités et les progrès du stagiaire avec la superviseure, à différents moments du stage.
 - Lui donne du feedback tout au long de son stage.
 - Contacte la superviseure, s'il y a un problème.
 - S'il y a lieu, suggère au stagiaire de repenser son choix de carrière.
-

L'identification de ces rôles a permis la construction d'un questionnaire ayant comme objectif la définition du rôle actuel des maîtres-associés. Par la suite, il fut possible à l'auteure de faire une comparaison entre les rôles théoriques et les rôles pratiques et de déterminer les correspondances.

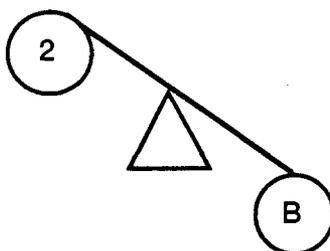
Pour permettre cette analyse comparative, les catégories du côté théorique correspondaient à une formulation bien spécifique dans le questionnaire. Afin de mettre en lumière les conclusions de la recherche, nous présentons ici notre représentation graphique de *ce qui devrait exister selon la théorie*.

Divisions théoriques	Questionnaire
1. Accueil de la stagiaire.	A. Lorsque je reçois une stagiaire dans ma classe.
2. Maître-associé comme modèle	B. Lorsque j'ai une stagiaire et que j'enseigne ...
3. Aide à la planification de l'enseignement de la stagiaire.	C. Lorsque la stagiaire enseigne. D. Lorsque la stagiaire planifie sa prise en charge de la classe.
4. Évaluation du stage	E. Lorsque j'encadre une stagiaire.

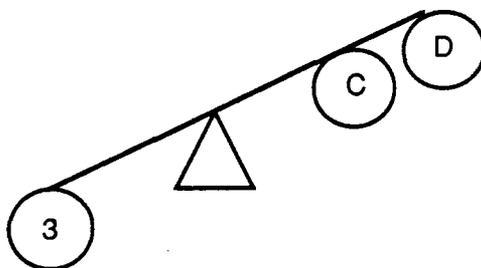
Pour la première catégorie, le rôle pratique, quoique beaucoup plus détaillé, concorde assez bien avec le rôle théorique.



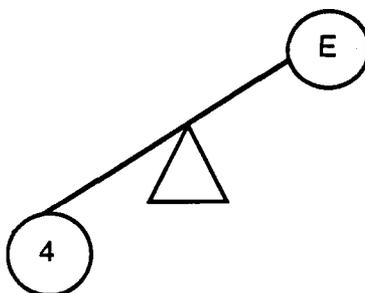
Dans la seconde catégorie, encore une fois, la pratique correspond presque à la théorie. Malgré tout, le maître-associé devrait, selon la théorie, mettre plus d'accent sur l'organisation de projets thématiques.



Dans le cas de la catégorie suivante, des écarts importants sont observés. Selon la théorie, le maître-associé devrait attacher plus d'importance qu'il ne le fait à l'encadrement de la stagiaire lorsque celle-ci prépare son enseignement.



La dernière catégorie: il ressort du rôle pratique, que les maîtres-associés semblent avoir une forte tendance à aider souvent les stagiaires à identifier et à définir les problèmes rencontrés. Selon la définition théorique, c'est une dimension qui devrait être moins prioritaire.



Mais l'importance relative des catégories est-elle équivalente dans la définition théorique et dans la pratique. Afin de visualiser ces différences, nous présentons ici, sous forme de graphique, les conclusions de Boisvert. Les bandes verticales hachurées correspondent aux items théoriques, tandis que les blanches représentent *ce qui existe réellement*.

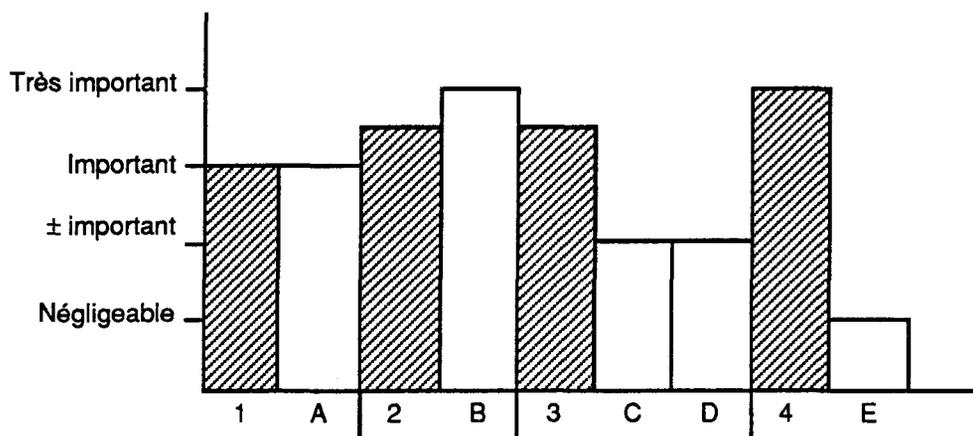
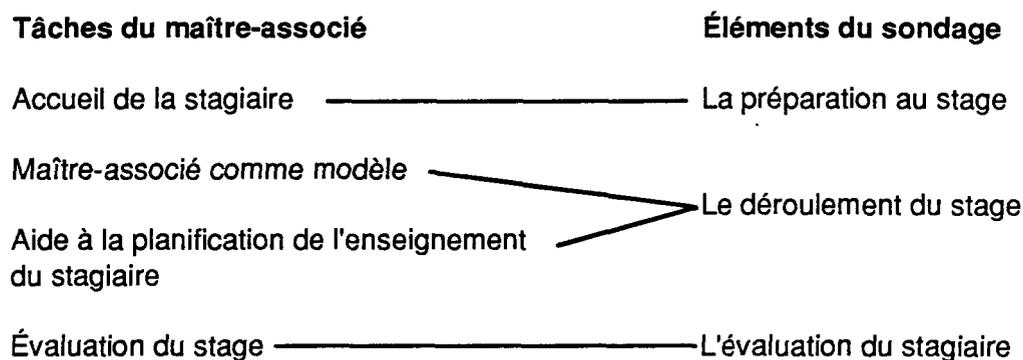


Figure 2: Correspondance entre les rôles théorique et pratique du maître-associé.

Le côté théorique considère l'évaluation du stage (item 4) comme étant la facette la plus importante tandis que dans la pratique, la caractéristique première des maîtres-associés est d'être des enseignants compétents puisque l'item B obtient la moyenne la plus élevée. La section où les tâches semblent contradictoirement les moins pratiquées est l'évaluation du stage (item E).

C'est la constatation de cette différence entre ce que propose la théorie comme définition du rôle du maître-associé et ce qui est effectivement pratiqué qui amène Boisvert à souhaiter une formation des maîtres-associés afin de se rapprocher le plus possible du contexte théorique. Comme l'auteure, nous reconnaissons l'importance du soutien à offrir à cet intervenant. Cette aide sera apportée prioritairement

dans le milieu de l'enseignement et préférablement pendant le stage pratique durant lequel le maître-associé exerce ses responsabilités. La formation et le soutien se décentraliseront. Nous respecterons les grandes catégories identifiées par Boisvert en les regroupant selon celles retenues dans le sondage fait à l'U.Q.A.C. en 1990 et que nous avons abondamment citées dans notre premier chapitre.



Il est également opportun, à cette étape, de situer un certain nombre de concepts et d'identifier les indicateurs qui nous permettront de les opérationnaliser.

La formation pratique.

La formation pratique est pour nous l'ensemble des actions nécessaires à l'organisation pratique des apprentissages théoriques. Les indicateurs de la formation pratique sont:

- La préparation immédiate au stage.
- Le déroulement proprement dit du stage.
- L'évaluation du stage.

Le soutien.

Le soutien est un ensemble d'attitudes ou d'actions visant à supporter ou à faciliter l'action d'un individu. Aux fins de cette recherche, le soutien sera concrétisé par:

- La validation et l'expérimentation de documents pertinents à l'encadrement du stagiaire et à son évaluation.
- Une préparation intensifiée du stagiaire à son stage.
- L'expérimentation d'un préstage.

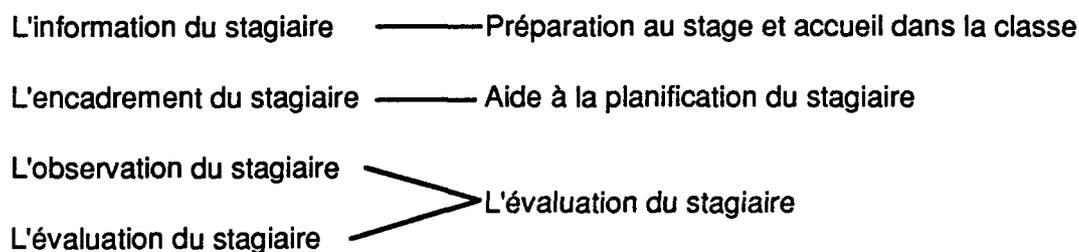
La satisfaction.

La satisfaction est un sentiment de contentement qui résulte de la correspondance existant entre un désir et sa réalisation.

La satisfaction sera mesurée par la différence de contentement entre l'expérience passée de la formation pratique par les stages et de l'expérience vécue à l'intérieur de la présente expérimentation. Elle sera vérifiée dans les réponses données par les maîtres-associés et les stagiaires à un questionnaire-sondage.

La tâche.

La tâche est l'ensemble des responsabilités et des actions posées par le maître-associé avant, pendant et à la fin du stage. Elle comportera les indicateurs suivants:



Le maître-associé.

Le maître-associé est un enseignant en fonction qui utilisera sa classe et son expérience pour parfaire les formes et les stratégies d'enseignement d'un futur enseignant.

Nous considérerons comme maître-associé, toute personne acceptant un stagiaire pour la période de stage prévue au programme universitaire de formation.

Dans son étude de plusieurs recherches portant sur l'efficacité du futur enseignant, Côté (1971) conclut que les expériences d'enseignement (formation pratique) sont les meilleurs éléments prédictifs du bon enseignant. Gusdorf (1963) a mis en évidence l'importance du maître-associé dans l'émergence du potentiel des étudiants-maîtres. Boisvert (1987) fait ressortir les principales responsabilités qui composent la tâche réelle du maître-associé. En nous appuyant sur ces différentes recherches et sur l'analyse de la situation de la formation pratique à l'enseignement à l'Université du Québec à Chicoutimi, nous élaborerons, dans le chapitre suivant, notre cadre méthodologique.

CHAPITRE III

Le cadre méthodologique

3.1 LA FORMATION PRATIQUE, UN SYSTÈME

Toute activité humaine ne peut se soustraire à un contexte donné. Quelles que soient ses finalités, elle ne peut être observée ni analysée en dehors des relations qu'elle entretient avec son environnement. Il existe des mécanismes d'influence réciproques qui structurent sa formation, son évolution et ses mécanismes de régulation.

Compte tenu de notre objectif de recherche et de notre conception de la formation pratique, il est facile de considérer celle-ci dans une perspective systémique dont les éléments ou sous-systèmes peuvent être ainsi libellés: la formation universitaire (théorique et pratique) et les stages en milieu scolaire. Ce sont là des ensembles disjoints qui ont l'un sur l'autre une influence.

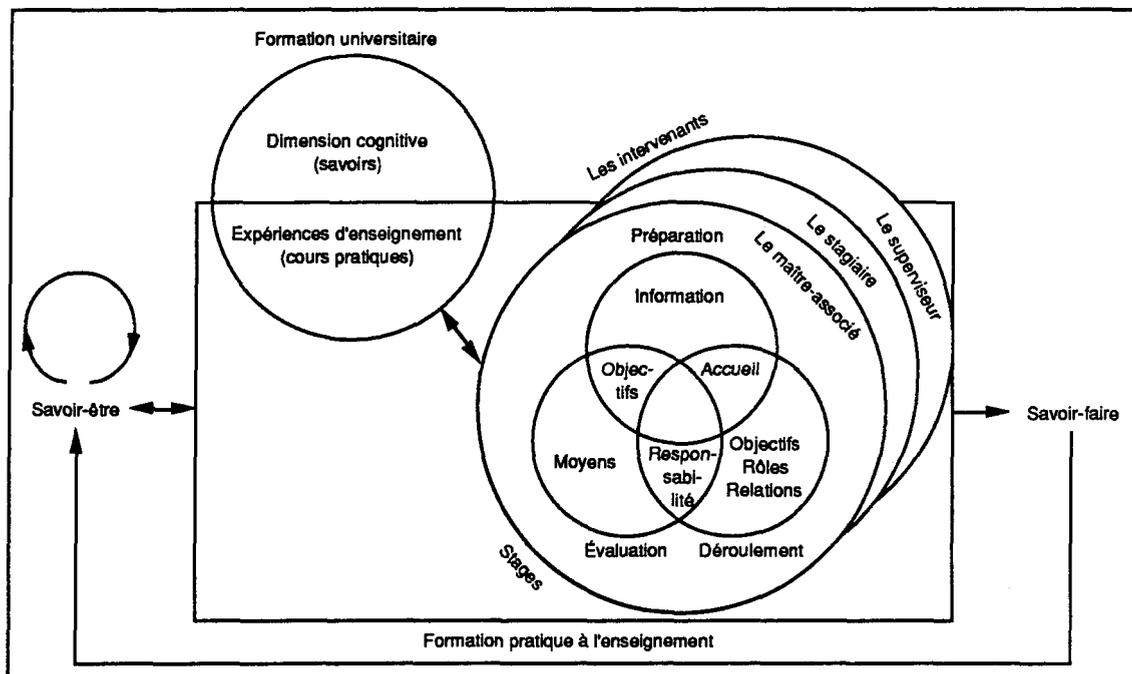


Figure 3: La théorie générale des systèmes ouverts appliquée à la formation pratique à l'enseignement.

Pour Le Moigne (1977), tout objet étudié doit être considéré comme "un objet qui, dans un environnement, doté de finalités, exerce une activité et voit sa structure interne évoluer au fil du temps, sans qu'il perde pourtant son identité unique".

Nous avons ici systématographié la formation pratique à l'enseignement à partir de notre cadre théorique. Lorsque nous avons situé cette formation à travers les différents paradigmes, il est clairement apparu que le **savoir-être** était l'**environnement** nourricier dans lequel baignaient tous les éléments de la structure interne de notre système. Le paradigme humaniste de l'éducation appuie ainsi la représentation de l'environnement de notre système alors que la définition que nous faisons du **savoir-faire** toujours dans notre cadre théorique, identifie sans nul doute son intentionnalité, sa raison d'être, la **finalité** de la formation pratique.

La structure de notre objet comprend deux parties dont la dynamique est étroitement liée. Lorsque nous avons dégagé les activités prédictives de l'efficacité du futur enseignant, les deux sous-ensembles: **la formation universitaire et les stages**, sont clairement ressortis. Même si les stages pratiques en milieu scolaire sont apparus davantage significatifs selon plusieurs chercheurs, il n'en reste pas moins que **la dimension cognitive et les expériences d'enseignement**, issues de la formation universitaire, influencent à tout moment le fonctionnement du stage.

Les trois composantes des stages sont celles qui ont été dégagées de notre problématique et mises en parallèle avec les rôles du maître-associé identifiés dans le mémoire de Boisvert: **la préparation, le déroulement et l'évaluation**.

Étant donné que les trois intervenants privilégiés de cette formation pratique par les stages influencent à chaque moment l'une ou l'autre de ces composantes, nous avons représenté ces trois acteurs: **le maître-associé, le stagiaire, le superviseur** par un effet de profondeur, de superposition donnant ainsi une dimension synergique à la dynamique des stages.

Notre objectif, par rapport à la complexité de ce système, est d'intervenir au niveau d'une de ses structures (les stages) afin d'influencer son fonctionnement par le fait même sa dynamique, sans toutefois modifier sa finalité. Le développement des savoir-faire demeurera l'objectif ultime de la formation pratique mais en injectant au niveau des stages des éléments pertinents de soutien à la tâche d'un intervenant particulier, ici le maître-associé, nous changerons le fonctionnement et l'évolution du système. "Son activité et sa structure interne évolueront sans qu'il perde pour autant son identité unique". Pour Le Moigne (Crozier et Fridberg, 1977), de qui nous avons emprunté ce modèle théorique général, les propriétés de cet outil sont le guide du modélisateur dans son entreprise de construction d'un modèle.

Étant donné notre objectif de recherche, il nous a fallu utiliser une approche méthodologique non conventionnelle reposant sur les principes du paradigme systémique et du processus de modélisation.

3.1.1 La modélisation comme mode d'intervention

La modélisation est considérée comme un processus dialectique se situant entre la démarche déductive et la démarche inductive (Amégan *et al.*, 1986). Nous pour-

rons parler d'induction, en ce sens que toute la problématique est partie des acteurs eux-mêmes, de leur vécu et de leur perception du fonctionnement et de l'évolution de ce système (le sondage auprès des maîtres-associés). Nous parlerons aussi de démarche déductive car notre méthodologie s'est appuyée sur un cadre théorique qui a aidé à découvrir les structures et les contingences qui exercent un impact sur les composantes, la dynamique et les finalités de la formation pratique (les paradigmes éducationnels, la prédiction de l'efficacité et le rôle du maître-associé).

Nous empruntons à Amégan *et al.* (1986), dans leur volume intitulé: *Vers une compréhension de la dynamique de l'école secondaire*, leur schéma du processus méthodologique conduisant à la modélisation. Nous l'adapterons à notre propre cheminement et aux caractéristiques de notre expérimentation. Selon ce schéma, le chercheur construit son objet d'étude (le soutien à la tâche du maître-associé dans la formation pratique). C'est à partir de la connaissance qu'il a de l'objet qu'il élabore un premier modèle (les éléments proposés pour soutenir la tâche du maître-associé). Ce modèle temporaire est soumis pour fins de validation aux acteurs (évaluation des guides, de l'activité préstage et de l'expérimentation en général au moyen d'un questionnaire). Ce premier modèle n'a pu être expérimenté qu'une fois, mais auprès de plusieurs intervenants. Le modèle final proposé sera le modèle initial amélioré par l'évaluation faite par les participants à l'expérimentation.

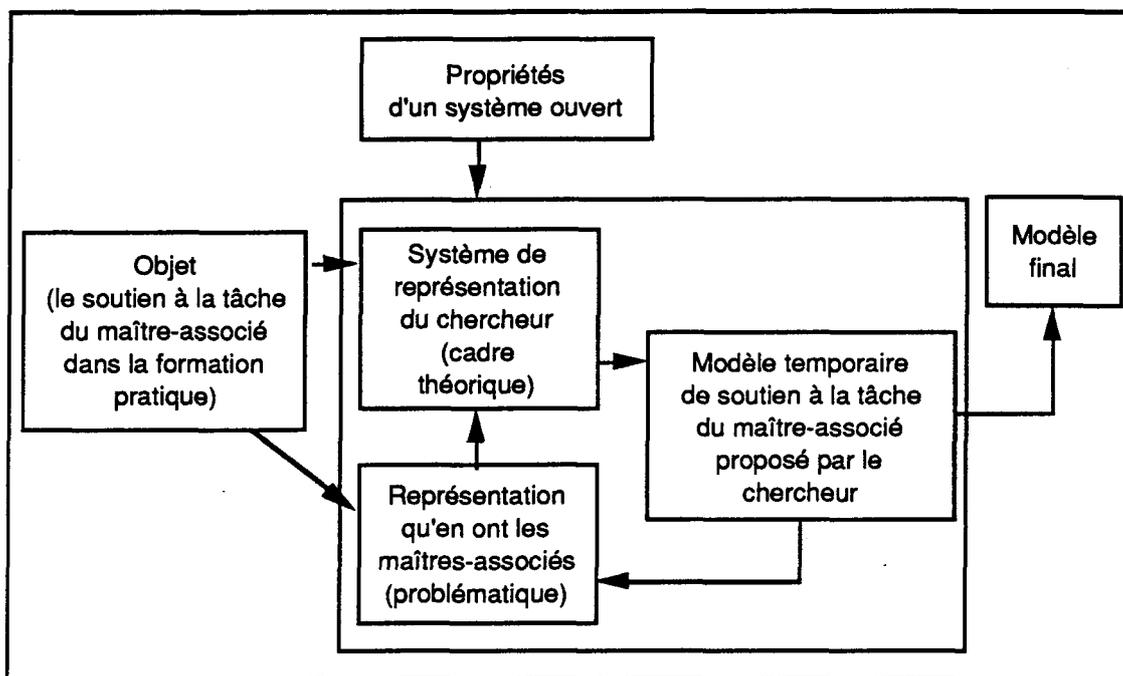


Figure 4: Schéma du processus méthodologique.

3.1.2 Les étapes de la modélisation

Cette modélisation peut se réaliser selon un processus comportant plusieurs phases (voir figure 5 à la page suivante). Nous expliquerons d'abord, d'une façon succincte, les cinq étapes envisagées et nous indiquerons les moyens que nous utiliserons pour atteindre nos buts. Chacune de ces étapes sera ensuite reprise et décrite puis analysée en profondeur.

Encore ici, nous avons été guidée dans nos choix méthodologiques par le portrait de la modélisation que font Bonneau et Boucher (voir Amégan *et al.*, 1986) dans leur étude de la dynamique de l'école secondaire (pp.207-214).

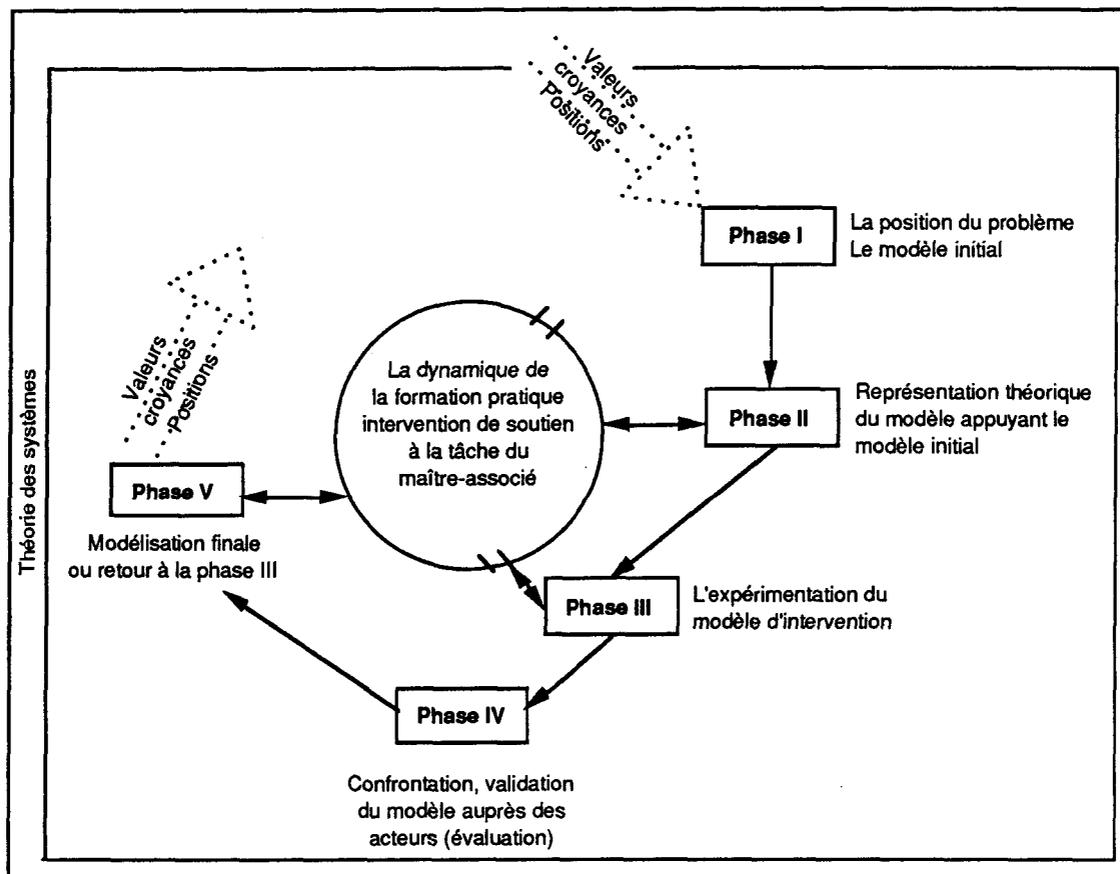


Figure 5: Phases de modélisation appliquées à la tâche du maître-associé.

Phase I — La position du problème

Dans notre chapitre premier concernant la problématique, nous avons donné tous les éléments qui ont servi à tracer un portrait réaliste de la formation pratique telle que vécue à l'U.Q.A.C. À cette étape, notre investigation inclut notre vision, nos croyances, nos préjugés ou positions en tant que chercheur. Nous avons donc identifié les trois composantes problématiques de la dynamique de la formation pratique. Rappelons qu'il s'agit ici de la perception exclusive des maîtres-associés du préscolaire-primaire.

Les trois éléments ainsi mis en lumière ont été:

- La préparation au stage.
- Le déroulement du stage.
- L'encadrement et l'évaluation du stagiaire.

Le modèle initial.

À partir des suggestions des intervenants eux-mêmes, nous avons identifié trois interventions concrètes pouvant supporter la tâche du maître-associé et ainsi permettre une modification de la dynamique des stages dans la formation pratique.

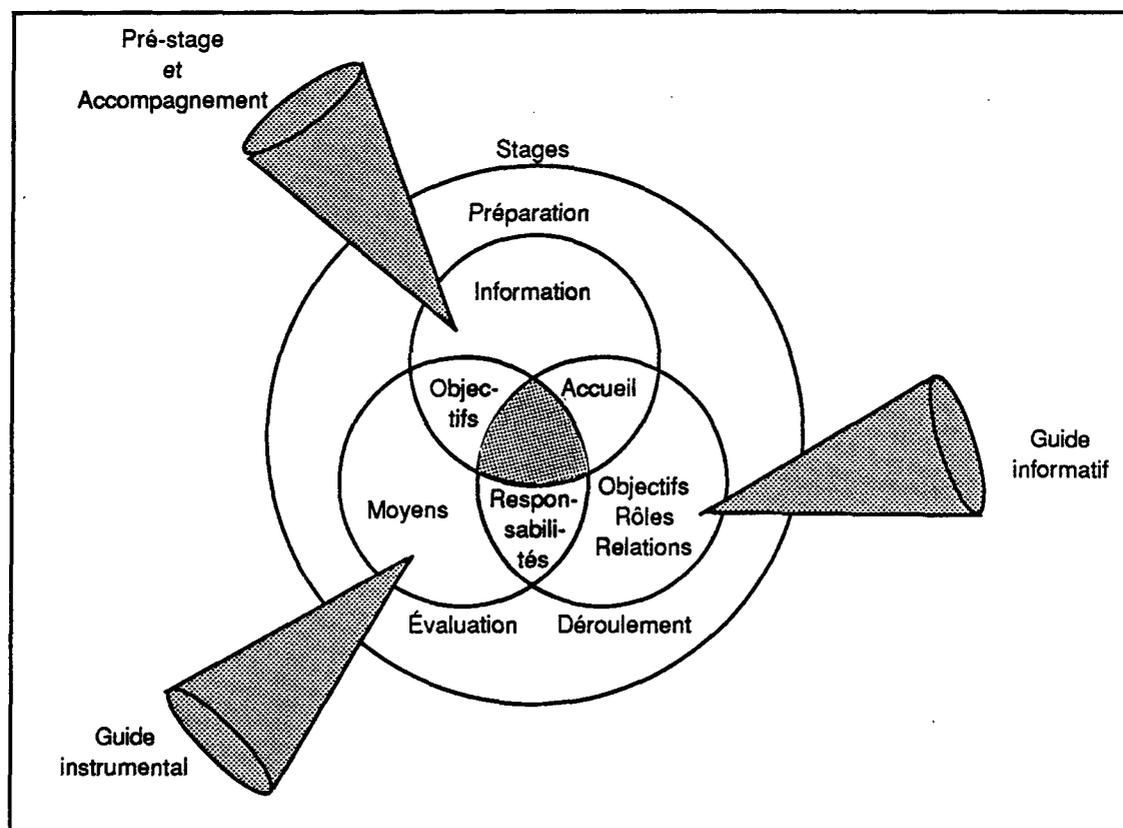


Figure 6: Le modèle initial de soutien au maître-associé dans la formation pratique.

Notre choix méthodologique en lui-même permet de respecter un autre désir des maîtres-associés, à savoir: leur volonté d'être impliqués dans l'élaboration du modèle. En effet, telles que visualisées dans la figure 5, les phases de la modélisation prévoient la validation du modèle auprès des acteurs.

Phase II — Représentation théorique

De la problématique, et donc des acteurs eux-mêmes, nous sont venus les éléments qui composent le modèle de soutien à la tâche du maître-associé (figure 6) mais il nous a fallu les confronter avec notre recension des écrits, ceci pour respecter nos propres choix théoriques. L'ouvrage de Boisvert a confirmé les rôles du maître-associé et l'écart qui existe entre ce qu'il devrait faire et ce qu'il fait généralement, créant ainsi un espace d'intervention. Notre modèle initial se voit ainsi consolidé.

Divisions théoriques	Éléments de la problématique
Accueil de la stagiaire	Préparation, accueil
Maître-associé comme modèle	Information, objectifs
Aide à la planification de l'enseignement du stagiaire	Encadrement, rôles, relations
Évaluation	Moyens, responsabilités

Phase III — L'expérimentation du modèle d'intervention

Il s'agit ici de toute notre expérimentation. Nous avons vécu avec les acteurs tous les éléments de notre modèle de soutien. Nous avons fait vivre à 18 maîtres-associés et à autant de stagiaires: une activité préstage comportant une observation-participante en classe et une information pratique conjointe. Durant cette même période, nous proposons au maître-associé un guide d'information sur les objectifs du stage, les rôles des intervenants et sur les modalités de fonctionnement. Ce document devait être commenté par chacun des participants, y compris les stagiaires.

À la suite de cette activité préstage, le stage proprement dit a été soutenu par un second document qui offrait au maître-associé et aux stagiaires, un certain nombre d'instruments touchant l'observation, l'accompagnement et l'évaluation du stagiaire. Les participants à l'expérimentation devaient utiliser ces grilles et en faire la critique.

Phase IV — Validation du modèle auprès des acteurs

À la fin de l'expérimentation, les participants ont eu à se prononcer sur chacun des éléments de notre modèle, en évaluant ses apports positifs et en les mettant en parallèle avec les expériences vécues par le passé. Tous ces commentaires ont été recueillis au moyen de questions ouvertes.

Phase V — Modélisation finale

Essentiellement ici, le travail consiste à proposer un modèle qui prendra appui sur les considérations issues des phases antérieures, il sera plus ou moins éloigné du modèle initial selon la pertinence de l'expérimentation et des éléments qui la composaient.

La nécessité de comprendre la dynamique de la formation pratique à travers la tâche du maître-associé, puis, ce faisant, de dégager les éléments qui seraient pertinents au soutien à cette tâche a donc commandé cette démarche de modélisation.

3.2 LE DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIENCE

Les données utilisées pour la présente recherche ont été recueillies à l'automne 1990 ainsi qu'à l'hiver 1991. Cette expérimentation s'est déroulée selon quatre grandes étapes: en septembre 1990, nous avons identifié les sujets, c'est-à-dire les stagiaires, qui seraient impliqués dans le processus expérimental. Pendant que le service des stages de l'U.Q.A.C. procédait à l'affectation de ces stagiaires dans les écoles selon un protocole déjà établi avec les commissions scolaires, nous avons procédé à la conception et à la rédaction des deux documents définis dans notre modèle initial (figure 6). La troisième étape fut l'organisation des journées de préstage dans les écoles ainsi que des rencontres d'accompagnement en milieu universitaire. Enfin, après chacun de ces blocs d'intervention, nous procédons à l'évaluation systématique. À la fin du stage proprement dit, un questionnaire mesure l'atteinte de nos objectifs de départ.

Ces trois premières étapes présentent une organisation chronologique alors que les phases de notre modélisation (figure 5) nous indiquent que nous sommes, à ce moment-ci, au niveau III (l'expérimentation du modèle d'intervention). La quatrième phase rejoint notre quatrième étape et représente la validation auprès des intervenants. Nous nous attarderons, dans cette partie-ci, à la sélection des sujets, à l'élaboration des guides et à la mise en place des activités pratiques d'intervention.

3.2.1 Les sujets

Notre problématique fait largement état de la situation vécue par le module d'enseignement préscolaire-primaire et s'appuie sur des enquêtes faites auprès de superviseurs et de maîtres-associés de ce même niveau. Cependant, à l'époque de notre expérimentation, des informations sur la problématique des stages en adaptation scolaire étaient suffisamment complètes, sans être exhaustives, pour nous permettre d'étendre l'expérimentation de notre modèle à ce secteur. En effet, rapidement, les situations dénoncées furent sensiblement les mêmes qu'au préscolaire-primaire. En décidant de prendre un nombre égal de stagiaires au préscolaire-primaire et en adaptation scolaire, nous nous fournissons, dès le départ, des moyens de spéculer sur l'applicabilité de notre modèle à d'autres secteurs de la formation des maîtres.

La décision de choisir 10 stagiaires au préscolaire-primaire et un nombre égal en adaptation scolaire n'est supportée par aucune raison méthodologique. Cette recherche n'étant pas de type quantitatif et ne s'appuyant pas sur une interprétation statistique, le nombre de sujets était secondaire. Nous avons pensé que ce nombre de

départ nous garantissait, après des défections inévitables, une quantité suffisante de participants justifiant l'organisation d'une pareille expérimentation.

Les étudiants choisis sont en première année de formation au module d'enseignement préscolaire-primaire et en sont à leur premier stage, tandis que ceux de l'adaptation scolaire se situent en deuxième année de formation, les stages pratiques ne se faisant qu'à ce moment. Le tableau 2 indique le nombre d'étudiants volontaires au départ et à la fin du projet. Ceux-ci ont été rejoints par l'entremise d'un cours obligatoire de leur programme de formation.

TABLEAU 2
Nombre de candidats et de participants

	Candidats volontaires	Participants au départ	À la fin
Préscolaire-primaire	29	10	9
Adaptation scolaire	19	10	9

Comme pour vérifier le tout premier objectif des préstages, deux candidats ont abandonné le projet dès la deuxième visite à l'école. La stagiaire au préscolaire-primaire a identifié une erreur dans son choix de carrière et a abandonné la formation des maîtres. La seconde participante (adaptation scolaire) a mal vécu un premier contact avec la déficience intellectuelle et a pris la décision de ne jamais intervenir à ce niveau tout en poursuivant sa formation auprès de la clientèle en difficul-

té. L'utilité de confirmer très tôt sur le terrain un choix de carrière est donc bien réelle.

Notre expérimentation nécessitant un engagement personnel ainsi qu'une disponibilité importante de temps, l'aspect du volontariat est très présent dans l'information que nous donnons aux étudiants sollicités. Le document en Annexe II donne les objectifs du projet et précise nos champs d'intervention. Une table des nombres aléatoires nous permet de déterminer, parmi les candidats volontaires, les 20 sujets qui participeront à l'expérimentation. Afin de garantir une compréhension maximale de toutes les implications, les sujets ainsi choisis reçoivent une seconde information verbale. C'est seulement après cette deuxième rencontre que le processus de pairage avec les maîtres-associés est mis en route.

Par l'entremise des directions d'écoles, tous les professeurs sont informés du projet (document en Annexe II). Les maîtres intéressés doivent s'engager à recevoir un stagiaire en préstage et à l'accompagner lors de son stage régulier à l'hiver 1991. Ils doivent également commenter les documents supportant l'expérimentation. Cependant, c'est sans trop de difficultés que le service des stages identifie les écoles et les maîtres-associés. Dès le point de départ, l'intérêt semble réel.

TABLEAU 3

Affectation des sujets du préscolaire-primaire

Stagiaire	École	Ville	Niveau
1	St-Isidore	Chicoutimi	1 ^{ère} année
2 (abandon)	St-Cœur-de-Marie	Chicoutimi	1 ^{ère} année
3	Fatima	Jonquière	2 ^e année
4	Ste-Thérèse	Chicoutimi	1 ^{ère} année
5	Félix-Antoine-Savard	Chicoutimi	6 ^e année
6	Ste-Marie	Jonquière	1 ^{ère} année
7	St-Alfred	Jonquière	2 ^e année
8	Bois-Jolie	Shipshaw	Maternelle
9	Médéric-Gravel	La Baie	1 ^{ère} année
10	Ste-Thérèse	Chicoutimi	2 ^e année

TABLEAU 4

Affectation des sujets de l'adaptation scolaire.

Stagiaire	École	Ville	Domaine
1	Institut St-Georges	Chicoutimi	Troubles affectifs
2	Institut St-Georges	Chicoutimi	Troubles affectifs
3	Institut St-Georges	Chicoutimi	Troubles affectifs
4	Institut St-Georges	Chicoutimi	Troubles affectifs
5	Polyvalente Lafontaine	Chicoutimi	Troubles affectifs
6	Polyvalente Lafontaine	Chicoutimi	Troubles affectifs
7	Charles-Gravel	Chicoutimi-Nord	Troubles d'apprentissage
8	Charles-Gravel	Chicoutimi-Nord	Troubles d'apprentissage
9 (abandon)	Oasis	Chicoutimi	Déficiência intellectuelle
10	Oasis	Chicoutimi	Déficiência intellectuelle

Notre objectif général étant de privilégier une participation active des maîtres-associés dans tout le processus de réflexion sur l'organisation des stages ainsi que dans l'expérimentation des moyens qui pourraient les supporter dans leur tâche, une information précise doit être faite à chaque maître-associé. Dans cette perspective, une lettre d'information est remise à chaque stagiaire pour être retransmise dans les écoles. Ce second document précise également les sujets d'observation pour le préstage. Ce sont aussi les thèmes des rencontres théoriques qui auront lieu simultanément (Annexe III).

Chaque maître-associé est, par la suite, rencontré individuellement dans son école et des précisions supplémentaires sur tout le processus sont données. Nous nous garantissons ainsi une uniformisation de la compréhension des objectifs de notre expérimentation. Au moment de cette rencontre, le stagiaire a déjà fait une première visite et nous vérifions aussi, à ce moment, l'acceptation du stagiaire par le maître-associé et la possibilité réelle de la création d'une relation positive.

Maintenant que le pairage maître-stagiaire est fait, nous pouvons ici faire le portrait des maîtres-associés qui participent à l'expérimentation. Ceci nous permettra de définir la crédibilité de la validation de notre modèle. Nous avons demandé à chaque maître de compléter la fiche d'informations personnelles en Annexe IV. Au préscolaire-primaire, neuf maîtres-associés ont répondu (100%) et en adaptation scolaire, sept ont retourné la fiche (80%).

TABLEAU 5
Portrait des maîtres-associés

	Préscolaire-primaire	Adaptation scolaire
Age moyen	45,0	40,4
Expérience moyenne	23,4	15,5
Nombre moyen de stagiaires accompagnés qui étaient au premier stage	8,7	*
Nombre moyen de stagiaires accompagnés qui étaient au deuxième stage	3,4	4,0
Nombre moyen de stagiaires accompagnés qui étaient au troisième stage	3,3	5,0

* Le premier stage se fait dans une classe régulière.

3.2.2 Les guides

Le support à la tâche des maîtres-associés suppose, tel que déterminé par notre modèle initial, la rédaction de deux guides. Le premier document doit intervenir au niveau du déroulement du stage en définissant précisément les rôles des intervenants, leurs relations et les objectifs de ce stage. Le second guide offre des outils d'aide à l'observation et à l'évaluation ainsi qu'une définition des responsabilités dans le processus d'évaluation du stagiaire.

Ces deux guides sont complétés par l'identification de cinq sujets d'observation qui cernent précisément l'essence du préstage. Ces cinq thèmes alimentent également les cinq rencontres d'accompagnement qui ont lieu simultanément aux visites

dans les écoles. Une partie de ces séminaires sert à faire un retour sur le vécu et la pratique et permet de tisser des liens avec la théorie. Nous verrons ici à préciser le processus d'élaboration de ces deux guides et des objets d'observation.

Informations pour les stages.

Afin de respecter le plus possible les besoins réels du milieu, nous avons relevé d'abord dans les commentaires faits lors des enquêtes, largement définis dans notre problématique, les informations supplémentaires que désiraient recevoir les maîtres-associés. Nous faisons état ici des sujets retenus:

- La formation universitaire du stagiaire.
- Les objectifs de son programme de formation.
- Les objectifs des stages.
- Les droits et les devoirs du stagiaire.
- Les responsabilités et la tâche du maître-associé.
- Le rôle du superviseur.

À partir de ces thèmes, nous avons exploré les documents d'informations d'autres universités. L'étude de divers écrits provenant de l'Université du Québec à Hull (Boudreault *et al.*, 1989), de l'Université du Québec à Montréal (Camaraire et Côté, 1990) et de l'Université de Montréal (Fortin et Morency, 1987), nous a permis d'articuler les éléments qui constituent le guide en Annexe V. Ce document parvient aux maîtres-associés dans la première semaine du préstage afin que les informations données soient réinvesties immédiatement. Le maître-associé est aussi invité

à faire part de ses commentaires. L'analyse de ces derniers sera faite dans le chapitre sur la validation du modèle.

Notre cadre théorique a précisé clairement le choix que nous faisons de prioriser le savoir-être dans un savoir-faire cohérent. Ce document d'information reprend donc et concrétise l'application de ces choix. Les sujets s'articulent de la façon suivante à l'intérieur du document:

- Aux maîtres-associés.
- Qui est votre stagiaire?
- Les objectifs généraux du programme (baccalauréat).
 - Les objectifs généraux de la formation pratique.
 - Les objectifs de formation (savoir, savoir-faire).
 - Les objectifs de comportement (savoir-être).
 - Les objectifs spécifiques des stages.
- Les éléments de la formation pratique à l'enseignement.
- Que doit faire le stagiaire dans votre école?
- Le stagiaire dans la classe.
- Ce qui est demandé au stagiaire par l'université
- L'encadrement du stagiaire:
 - Rôle et responsabilités du superviseur.
 - Rôle et responsabilités du maître-associé.

Dans la définition des rôles et des responsabilités des trois intervenants, les situations dénoncées par les maîtres-associés sont corrigées en incluant dans le tex-

te les suggestions qu'ils ont eux-mêmes apportées. Par le fait même, l'activité pré-stage ainsi que les rencontres-séminaires y sont clairement expliquées. Le rôle du superviseur s'estompe au profit de celui du maître-associé; la diminution de ses responsabilités vient de la problématique elle-même. Quant au stagiaire, une augmentation de son intervention réelle en classe est la conséquence directe d'une préparation plus active à son stage. Ce guide englobe donc tous les choix théoriques de la présente recherche et tient compte des recommandations mises en lumière par la problématique. Il est aussi le point de rencontre d'une recension des documents existants et à vocation semblable.

Informations et instruments pour l'évaluation du stagiaire.

Ce second document (Annexe VI) diffère du premier en ce sens qu'il offre des instruments pratiques et des grilles pour aider à l'observation. Il précise les objectifs et les responsabilités des partenaires dans l'évaluation. C'est encore ici les commentaires faits par les maîtres-associés ainsi qu'une étude de la littérature pertinente qui ont guidé nos positions et le choix des instruments. Postic (1977) nous a fourni la fiche d'évaluation, les cours-stages de l'Université du Québec à Montréal (1988, 1989) ont guidé la définition de la rétroaction et la grille d'auto-évaluation de son enseignement par le stagiaire. Même si elle se retrouve fort modifiée, la grille générale d'évaluation du stagiaire a été inspirée par celles des universités de Montréal et de Sherbrooke. Le document d'évaluation du superviseur et le modèle d'élaboration d'un rapport de stage sont des propositions conçues à partir des éléments de notre problématique.

Ce guide est donc composé d'une partie plus théorique élaborée à partir des thèmes suivants:

- Un modèle d'évaluation.
- Les caractéristiques de l'évaluation.
- Les rencontres nécessaires à l'évaluation.
- Les responsabilités de chaque intervenant dans le processus d'évaluation.

La partie plus pratique offre des grilles et des instruments qui permettent de recueillir des informations pertinentes pour faire l'évaluation:

- Fiche d'observations pour le maître-associé.
- Quelques conseils pour assurer une bonne rétroaction.
- Questionnaire d'auto-évaluation pour le stagiaire
- Grille d'analyse de la pratique éducative par bande vidéo.
- Grille d'évaluation finale.
- Analyse générale du stage par le superviseur.
- Modèle d'élaboration d'un rapport de stage.

Ce deuxième guide a été mis à la disposition des intervenants dès le début des stages proprement dits. Nous avons incité les participants au projet à utiliser, selon les besoins, l'un ou l'autre instrument proposé. Dans une proportion d'environ 60%, les maîtres-associés ont spontanément rempli les grilles suivantes:

- La fiche d'observation pour le maître-associé.
- La grille d'analyse de la pratique éducative par bande vidéo.

La grille d'évaluation finale a été utilisée dans 100% des cas. Elle devenait alors celle qui évaluait officiellement le stage. Nous avons ensuite la responsabilité de la retranscrire sur le document à ce moment en vigueur à l'U.Q.A.C. Tout ceci se faisait en collaboration avec le stagiaire.

Nous avons fait, pour chacun des stagiaires supervisés, l'analyse générale du stage au moyen du document dédié au superviseur afin de tester son applicabilité. Les observations et commentaires recueillis auprès des utilisateurs de ces différents instruments seront également retranscrits, comme pour le premier guide, dans la partie consacrée à la validation de notre modèle dans notre chapitre IV.

3.2.3 Les activités d'intervention

Selon notre modèle initial de soutien au maître-associé dans la formation pratique (figure 6), les deux guides interviennent au niveau du déroulement du stage (rôles, relations et objectifs) pour l'un, et pour l'autre, au niveau de l'évaluation (moyens et responsabilités). La préparation au stage (information et accueil) est supportée, elle, par ce que nous appellerons les activités d'intervention. Elles se distinguent des deux autres éléments par leurs aspects pratique et dynamique. Ces activités comportent un préstage d'observation participante et des rencontres d'information et d'échanges animées en milieu universitaire.

L'activité préstage.

Il s'agit ici d'une journée d'observation participante par semaine. Cette observation se fait d'octobre à décembre dans la même classe qui accueillera le stagiaire à

son premier stage en janvier. Dans le cas de l'adaptation scolaire, il s'agira de son second stage puisque le préstage devait se faire dans une classe spéciale et que ce stage correspond au deuxième. Le premier stage se réalisait au régulier. Ce préstage est fonction d'une quantité minimum de présences (10 jours) et est soutenu par cinq sujets précis d'observation.

Le stagiaire doit noter, sur un calendrier, chacune de ses visites en classe (Annexe III); 16 relevés sur une possibilité de 18 nous ont été retournés, sept de l'adaptation scolaire et neuf du préscolaire-primaire. Nous faisons ici le portrait de la présence moyenne des sujets au préstage.

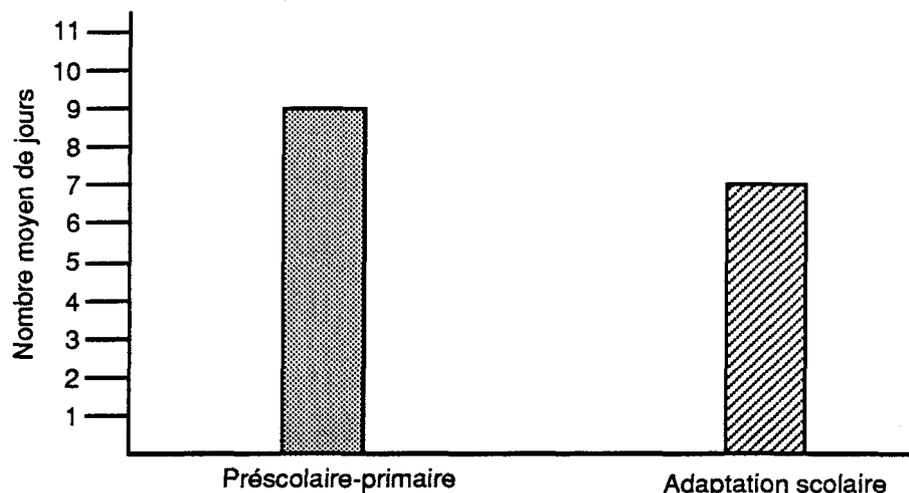


Figure 7: Nombre moyen de jours de préstage par module.

Comme nous l'avons déjà souligné précédemment, chaque maître-associé, participant à l'expérimentation, fut rencontré avec le stagiaire en milieu scolaire pour présenter d'abord les guides puis les objectifs et les modalités de ce préstage (Annexe III). Une seconde rencontre eut lieu à la cinquième ou sixième semaine du pré-

stage. À ce moment, notre intervention s'est située davantage au niveau de l'accompagnement du stagiaire dans ses apprentissages qu'au niveau de l'organisation. Les problèmes ou interrogations qui ont été soulevés ont été essentiellement de l'ordre suivant:

- Le stagiaire peut-il enseigner s'il se sent prêt et s'il le désire?
- Le stagiaire qui a omis de se présenter quelques fois doit-il reprendre ce temps?
- Le manque d'initiative ou de débrouillardise d'un stagiaire doit-il être immédiatement souligné?
- Le préstage peut-il se poursuivre avec une remplaçante si le maître-associé s'absente plusieurs semaines?
- Un langage inapproprié et une faiblesse marquée en français écrit sont-ils des critères d'évaluation importants?

Aucun des stagiaires n'a rencontré de difficultés majeures au cours de son préstage. Toutes les questions relevaient de situations prévisibles ou facilement contrôlables. Nous pensons que ce constat est principalement dépendant du fait que le stagiaire revenait régulièrement à l'université discuter et confronter ses expériences lors des séances d'information.

Les rencontres d'information.

Ces rencontres furent au nombre de cinq, n'incluant pas celle du tout début qui devait définir l'implication personnelle que demandait la participation au projet. Il s'agissait alors d'assurer la compréhension de tous les enjeux et la disponibilité mi-

nimale exigée. C'est à partir de cette première réunion que la liste des stagiaires volontaires parvient au Service des stages et que commence le processus de pairage. Lorsque les stagiaires ont leur affectation, la première rencontre portant sur "l'observation du milieu" est planifiée.

Chacun de ces retours théoriques comporte un thème central d'observation auquel se greffe une discussion sur le vécu pratique du stagiaire. Un document d'accompagnement est remis à chaque séance et définit clairement les sujets d'observations. Les thèmes de ces observations se retrouvent en Annexe VII et regroupent les catégories suivantes:

Première rencontre: L'observation du milieu.

- Le type d'école.
- Le type de milieu.
- Le type de classe.
- Les caractéristiques des élèves.
- Les services offerts dans l'école.
- L'horaire et les règlements de l'école.
- Autres observations pertinentes.

Deuxième rencontre: Les caractéristiques de la gestion de la classe.

- Inventaire du matériel didactique.
- Inventaire des programmes.
- Les principes d'encadrement des élèves.
- Le projet éducatif de l'école.

Troisième rencontre: Analyse du processus d'évaluation.

- Distinction entre évaluation formative et sommative.

Quatrième rencontre: Analyse de la planification et de la réalisation d'une activité. Témoignage d'un ancien stagiaire.

- Grille de planification d'une activité.

Cinquième rencontre: Évaluation des guides et des activités d'intervention par les stagiaires.

- Questionnaire aux stagiaires.

Comme nous l'avons précédemment mentionné, chaque rencontre était divisée en trois parties:

1. Retour sur l'expérience vécue à l'école.
2. Retour sur la grille d'observation utilisée.
3. Présentation de la nouvelle grille.

Parmi les commentaires recueillis lors de la mise en commun des expériences pratiques, ceux qui sont revenus d'une façon constante tant au niveau de l'adaptation scolaire que du préscolaire-primaire étaient:

- Comment faire pour que les élèves soient moins craintifs envers moi?
- Comment faire pour qu'un élève prenne conscience de son potentiel et se prenne en main tout en arrêtant de déranger les autres?

- Comment faire pour qu'un élève cesse de parler et écoute lorsqu'on lui demande le silence?
- Comment faire pour motiver un étudiant?
- Comment faire pour que les élèves réussissent à mieux s'organiser seul?
- Comment faire pour réussir à garder une discipline dans la classe?
- Comment faire pour corriger le problème du mauvais langage?
- Comment faire pour que ceux qui apprennent moins vite ne ralentissent pas les autres?
- Comment faire pour personnaliser mon enseignement sans déplaire au maître-associé?

Les problèmes touchant la discipline sont ceux qui retiennent le plus l'attention des stagiaires. À chaque rencontre, les difficultés rencontrées étaient en relation avec la gestion de la classe. Les stagiaires semblaient plus ou moins bien outillés pour relever les défis disciplinaires. Cette lacune sera d'ailleurs mise en évidence par les stagiaires lors de l'évaluation de notre modèle initial. Nous avons, en effet, tenu compte des commentaires faits par les stagiaires même si notre modèle en était un de soutien à la tâche du maître-associé.

CHAPITRE IV

Interprétation des résultats

4.1 LE TRAITEMENT DES DONNÉES

Le soutien à la tâche des maîtres-associés s'est donc fait par des interventions directes: un guide informatif et un guide instrumental ainsi que par des interventions indirectes: la réalisation d'un préstage accompagné de rencontres pratico-théoriques. Ces éléments composaient notre modèle initial et devaient vérifier nos hypothèses de départ. C'est en vérifiant la satisfaction des participants au projet en regard de chacun des éléments de notre intervention que nous confirmerons nos hypothèses et validerons notre modèle. Le présent chapitre nous permettra de revenir à notre problématique et d'en concrétiser l'essence.

Nous reprendrons chacun des objectifs issus de l'analyse de la situation réelle de la formation des maîtres à l'U.Q.A.C. À partir d'un questionnaire aux maîtres-associés, participant au projet, nous pourrions mesurer l'atteinte de ces objectifs par le taux de satisfaction de ces derniers. Ce questionnaire (Annexe VIII) comportait quatre questions et fut distribué aux maîtres-associés à la toute fin du stage. Les questions étant ouvertes, ceci nous oblige à faire, le plus fidèlement possible, la retranscription des réponses en ne regroupant que les positions qui sont, sans ambiguïté, semblables. Nous analyserons, sans distinction de module, les réponses car le projet a été mené exactement de la même façon au préscolaire-primaire et en adaptation scolaire. Sept maîtres-associés du préscolaire-primaire et cinq de l'adaptation scolaire nous ont retourné leurs réponses. Plusieurs commentaires verbaux viendront compléter ces réponses lors de la validation de notre modèle initial.

La phase IV de notre modélisation prévoit, en effet, la confrontation et l'évaluation du modèle initial. Tout au long du projet, les intervenants ont eu à se prononcer sur chacun des éléments du modèle. En seconde partie, nous ferons état de tous les commentaires ainsi recueillis.

4.1.1 Selon les objectifs de départ

En nous appuyant sur les propositions faites par les maîtres-associés et par les superviseurs, nous avons identifié quatre objectifs. Chacun de ces objectifs correspond à une, parfois à deux questions, de notre instrument d'évaluation.

Premier objectif.

Préparer, d'une façon plus directe et pratique, le stagiaire à son stage afin de permettre au maître-associé de se consacrer davantage au rôle de formateur qu'à celui d'informateur.

Question n° 1. Considérant le stage de rattachement (préstage) d'une journée/semaine, comment évalueriez-vous cette partie du projet à la lumière de votre expérience passée et en regard de l'objectif qui est de vous supporter dans votre tâche de maître-associé?

- Quels sont les aspects positifs?
 - Meilleure interaction avec le maître-associé et les élèves.
 - Meilleure connaissance du programme et de la matière à enseigner.

- Meilleure connaissance du milieu et de la clientèle.
- C'est une expérience indispensable.
- Ce préstage permet de rassurer le stagiaire face au groupe-classe.
- Meilleur inventaire des ressources disponibles.
- Les contacts sont plus faciles avec les enfants lors du stage régulier.
- Le stagiaire est prêt beaucoup plus rapidement à être actif en janvier.
- Baisse de l'anxiété chez le stagiaire.
- Les contacts avec le reste du personnel s'établissent mieux.
- C'est une bonne façon de préparer progressivement la prise en charge de la classe.
- Ce fut bénéfique de pouvoir compter sur la participation active du stagiaire.
- La période d'observation étant faite, le stagiaire est prêt à appliquer ses connaissances dès les premières journées du stage.
- Le maître-associé et le stagiaire ont le temps de s'approprier.

— Quels sont les aspects négatifs?

- Les présences ne sont pas toujours régulières. C'est difficile de structurer ou d'organiser un rythme.
- Les sujets d'observation doivent être encore plus clairs afin de pouvoir répondre aux attentes.
- Le stagiaire a parfois de la difficulté à respecter l'horaire.
- Contrainte dans la programmation pour le maître-associé.
- Une journée/semaine pendant dix semaines, c'est trop long. Le stagiaire manque de dynamisme.

- Le stagiaire devient un élément nouveau, non permanent.
- Quelles sont vos suggestions pour améliorer cette expérience?
- La nécessité que ce projet se généralise à tous les stages, à tous les modules est prouvée.
 - Un stage d'une journée pendant quatre semaines serait suffisant.
 - Il faut choisir très bien l'endroit de stage car celui-ci devient un milieu d'apprentissage.
 - Ce préstage devrait commencer dès septembre.

Question n° 2. Considérant la préparation (rencontres et documents) qu'a reçue le stagiaire avant d'entreprendre son stage, comment évalueriez-vous cette expérience en regard toujours de l'objectif principal qui est de vous aider dans votre tâche?

- Quels sont les aspects positifs?
- Le stagiaire est beaucoup plus prêt à foncer, beaucoup mieux préparé.
 - Les documents sont très bien faits.
 - L'intérêt est plus marqué pour le travail, il y a moins d'inquiétude.
 - Cette préparation m'a fait sauver du temps et des énergies, le stagiaire était plus autonome.
 - Le stagiaire était moins stressé et la communication était plus facile.
 - Le stagiaire connaissait mieux les objectifs qu'il avait à rencontrer.
 - Le volontariat pour ce préstage a fait que le stagiaire était déterminé et avait de la bonne volonté.

- Les stagiaires sont à leur première année de formation, donc la connaissance théorique est réduite. Celle-ci est compensée par cette augmentation de la pratique.
- Cette expérience comble le besoin du stagiaire à être encouragé et stimulé à chaque semaine. Il faut parler de ses réussites ou de ses difficultés et prendre conscience de ses capacités.
- L'intégration du stagiaire en classe a été plus facile.
- Ces rencontres ont allégé le début du stage et facilité les échanges.

— Quels sont les aspects négatifs?

- Les maîtres-associés auraient pu être impliqués dans cette préparation.
- Le stagiaire se limite parfois dans sa participation en classe.

— Quelles sont vos suggestions pour améliorer cette partie du projet?

- Cette préparation devrait toucher davantage les outils pédagogiques (livres, programmes, etc.).
- Ces rencontres pourraient être moins nombreuses, elles donneraient les mêmes résultats.

Deuxième objectif.

Préciser les objectifs des stages et les rôles des intervenants dans un document spécifique du maître-associé.

Question n° 3A. Considérant la première partie du guide du maître-associé concernant les objectifs du stage et la définition des rôles et des responsabilités, comment évalueriez-vous ce document à partir d'autres documents que vous avez utilisés (ex.: carnets de stage)?

- Quels sont les aspects positifs?
 - Je préfère de beaucoup ce document à ceux des années antérieures. Il est plus détaillé et touche à beaucoup de points qu'on oubliait auparavant.
 - Il est beaucoup plus proche de la réalité et facile à comprendre.
 - Le rôle de chaque intervenant est mieux défini.
 - La façon dont sont formulés les objectifs est importante mais la façon dont le maître-associé les lit et les assimile est encore plus importante.
 - Ce document est intéressant et significatif.
 - Ce guide décrit, étape par étape, toute la démarche d'apprentissage ayant trait au stage et cela, pour le stagiaire et le maître-associé. Il donne aussi les réponses aux interrogations.
 - On sait vraiment où l'on s'en va et on connaît vraiment nos rôles et les objectifs du stage.
 - Je ne peux comparer car c'était mon premier stagiaire.
 - Cela m'a permis de cheminer plus rapidement avec le stagiaire.
 - Il augmente le sentiment de sécurité chez le maître-associé.

- Quels sont les aspects négatifs?
 - Aucun maître-associé n'a répondu à cette question.

- Les suggestions que vous avez déjà faites sur cette partie du guide ont été compilées. N'inscrire ici que les nouveaux commentaires.
- Les maîtres-associés n'ont fait aucun nouveau commentaire. Les remarques recueillies à la fin du préstage sur ce guide seront transcrits dans la seconde partie portant sur la validation du modèle initial.

Troisième objectif.

Harmoniser les critères d'observation, d'encadrement et d'évaluation du stagiaire en proposant des instruments pertinents de soutien dans cette responsabilité.

Question n° 3B. Considérant la deuxième partie du guide regroupant les objectifs et les grilles pour faire l'évaluation du stagiaire, comment évalueriez-vous ce document en le comparant avec d'autres instruments que vous avez déjà utilisés?

- Quels sont les aspects positifs?
 - Les points à évaluer sont clairs et précis.
 - Ces documents sont faciles à répondre.
 - Ne pouvant vraiment le comparer, je peux seulement dire que je l'ai trouvé très clair, cernant bien l'évaluation. On savait où on s'en allait.
 - Avec cette formule, le stagiaire se sent moins surveillé. L'évaluation ne le brime pas. Il peut être plus imaginatif. L'étudiant apprend à mieux se connaître, il peut aussi corriger immédiatement ses erreurs. Il est plus agréable pour le maître de faire l'évaluation.

- Il nous permet d'avoir des références concrètes afin de se parler sans juger, mais dans le but de s'améliorer.
 - Cette formule répond parfaitement à mes besoins.
 - Il est plus précis que les documents antérieurs.
- Quels sont les aspects négatifs?
- Les cotes sont à revoir, elles sont difficiles à comprendre.
 - J'ai trouvé onéreux le fait de remplir ces différents documents.
 - Même si le maître est mieux placé pour faire l'évaluation de la stagiaire, je crois que le superviseur aurait intérêt à venir observer plus souvent dans la classe. Trop de responsabilités pour le maître.
 - Les petits carrés m'handicapent beaucoup.
- Inscrire ici les recommandations qui pourraient améliorer cette partie du guide:
- Ajouter des "commentaires" pour "En cours de route" et "Fin du stage".
 - L'espace pour les sous-objectifs est insuffisant.

Quatrième objectif.

Privilégier une participation active des maîtres-associés dans tout le processus d'expérimentation et d'évaluation de ces documents.

Aucune question ne portait sur cet objectif. L'existence même du questionnaire et l'évaluation constante qui s'est faite tout au long de notre expérimentation sont par eux-mêmes la garantie de l'atteinte de cet objectif. Il sera davantage mis en lumière par la seconde partie de ce chapitre. Cette dernière respecte, comme nous l'avons déjà mentionné, la phase IV de notre modélisation en validant auprès de tous les intervenants, y compris les stagiaires, les quatre éléments qui composent notre modèle d'intervention auprès des maîtres-associés. Nous reprendrons séparément ces quatre volets en y ajoutant les commentaires qui nous sont venus des stagiaires puis des maîtres-associés.

4.1.2 Selon le modèle initial

Nous avons choisi ici de procéder à la validation des différents éléments de notre modèle de manière chronologique, c'est-à-dire selon le moment d'utilisation d'un document ou la fin de la réalisation d'une activité. Les commentaires touchant la première partie du guide furent faits directement sur le texte par les maîtres-associés et lors de discussions de groupes avec les stagiaires. Nous faisons ici état des observations et recommandations de chacun de ces intervenants.

Le guide sur les objectifs et les rôles.

Les maîtres-associés:

- Employer partout le même terme pour désigner le maître-associé.
- Remplacer "enfants" par le terme "élèves" ou "étudiants".
- Préciser davantage les modalités pour l'enregistrement sur vidéo-cassette.

- Dans la partie touchant le rôle du maître-associé, il faudrait ajouter: la marche à suivre en cas d'absence de courte durée ou de longue durée du maître-associé.
- Ajouter que le maître-associé doit être présent dans l'école lorsque le stagiaire prend en charge la classe.
- Dans la partie relevant les responsabilités du superviseur: ajouter que ce dernier doit évaluer l'agenda, le rapport de stage, l'intérêt et la disponibilité du stagiaire.
- Dans la partie relevant les responsabilités du stagiaire: préciser qu'un nombre de cinq jours d'enseignement doit être réalisé.

Les stagiaires:

- Le document est plus intéressant et plus complet que celui que nous recevons normalement. Il se lit facilement et est très réaliste quant aux attentes des personnes concernées.
- L'enregistrement sur bande vidéo n'est pas souhaitable.
- Le stagiaire devrait suivre l'horaire du maître-associé et non celui de l'école.
- Les problèmes administratifs ou pédagogiques doivent se régler en parlant d'abord avec le stagiaire.
- L'enfant doit être mis au premier plan des objectifs du stage.

L'activité préstage.

Cette évaluation a été faite au moyen du questionnaire dans le cas des maîtres-associés (voir partie précédente) et lors d'une discussion d'équipe avec les stagiaires. Nous rapportons ici le rapport **des stagiaires**.

- Ces visites sont géniales. Elles permettent un premier contact et une plus grande préparation. Elles réduisent les appréhensions face au stage et permettent plus d'efficacité.
- Ce préstage devrait être inclus dans l'horaire de l'étudiant. Au début, il était facile de s'y rendre mais à partir du mois de décembre, cela est devenu de plus en plus compliqué.

Les fiches d'observation et les rencontres.

Les données ont été recueillies de la même manière que pour l'activité préstage.

Les stagiaires.

- Ce fut difficile à cause de l'horaire, ceci a demandé beaucoup de flexibilité.
- Le problème de la discipline n'est pas suffisamment touché.
- Ces rencontres ont été très intéressantes, nous avons parlé de notre vécu et échangé avec les autres. Nous avons pu exprimer nos désaccords et nos appréhensions.
- Les fiches d'observation étaient pour la plupart pertinentes et adaptées. Certaines étaient trop longues à remplir (le matériel didactique) et d'autres sont demeurées ambiguës (la gestion de la classe).

Déjà il nous est possible de constater, à la lecture de tous ces commentaires, un degré suffisant de satisfaction nous permettant d'affirmer que notre modèle d'intervention auprès des maîtres-associés a un effet positif sur leur tâche. Malgré tout, il nous faut, dans la partie qui suivra, préciser certains éléments afin d'en arriver à un modèle final qui tient compte des recommandations. Nous nous assurons ainsi de l'atteinte complète de notre dernier objectif, c'est-à-dire de privilégier une participation active des maîtres-associés dans tout le processus d'expérimentation et d'évaluation. Cette discussion des données nous permettra de nous prononcer sur l'applicabilité d'un tel modèle de soutien et sur son impact sur les pratiques éducatives.

4.2 LA DISCUSSION DES DONNÉES

Le processus de modélisation que nous avons employé pour intervenir auprès d'un des acteurs-clés de la formation pratique par les stages (le maître-associé) s'est déroulé dans deux champs distincts: un champ théorique qui est celui de la formalisation et de la conceptualisation et un champ empirique qui est celui de la simulation. L'identification et la classification des éléments du système étudié se sont faites à partir de l'étude de la situation réelle de la formation pratique à l'enseignement à l'U.Q.A.C. et par une recension de la littérature pertinente.

Le système ainsi créé (figure 3) met en lumière tous les éléments de la formation pratique et les relations qu'ils ont entre eux. Une vision holistique de l'élément "stage" du système nous amène à penser qu'il existe d'innombrables liens et échanges avec toutes les autres composantes. Afin de nous permettre d'intervenir et

d'évaluer cette intervention, nous avons retenu les trois éléments de la formation pratique qui causaient le plus de problèmes selon la perception des maîtres-associés. Il s'agit de la préparation au stage, de la définition des objectifs et des rôles et des moyens et responsabilités pour l'évaluation du stagiaire.

Confirmées, par notre recension des écrits, dans notre choix de prioriser le soutien au maître-associé comme intervenant privilégié, nous avons décidé de respecter les suggestions qu'ils avaient faites. Largement exposées dans notre problématique, ces recommandations viennent donc compléter notre modèle de soutien à la tâche du maître-associé (figure 6).

Les quatre objectifs découlant des propositions faites par les maîtres-associés sont le moteur des éléments qui interviennent pour améliorer les situations problématiques:

- Des rencontres d'informations et d'échanges réalisées conjointement à un préstage devraient améliorer la préparation du stagiaire.
- Un guide définissant mieux les objectifs, les rôles et les responsabilités devrait aider au développement harmonieux du stage.
- Un document offrant des instruments d'observation et d'encadrement pour mieux accompagner le stagiaire devrait aider à l'évaluation finale du stage.
- La position des maîtres-associés exposée dans la problématique de la présente recherche, les éléments issus de notre cadre théorique et qui ont construit notre système puis notre modèle convergent tous dans la même

direction. Un soutien efficace aux maîtres-associés doit passer par une intervention dans les trois secteurs de la préparation, du déroulement et de l'évaluation.

C'est dans cette optique que nous avons testé notre modèle en expérimentant avec des sujets volontaires et dans deux modules (préscolaire-primaire et adaptation scolaire) tous ces éléments de soutien. Nous avons exposé le déroulement de notre expérience au troisième chapitre et la première partie du présent chapitre a relevé les commentaires des sujets impliqués dans l'expérimentation. Il nous reste ici à discuter de l'applicabilité de notre modèle et de son impact sur les pratiques éducatives.

4.2.1 L'applicabilité

La satisfaction exprimée par les participants au projet peut être analysée selon deux perspectives: l'amélioration réelle qu'apporte l'intervention et les suggestions faites pour la rendre encore davantage satisfaisante. Nous reprendrons ici les commentaires de la première partie en les utilisant cette fois-ci pour parfaire notre intervention et augmenter ainsi son applicabilité.

L'activité préstage.

Cette activité a reçu une évaluation très positive de la part des maîtres-associés et des stagiaires. Elle permet d'entreprendre le stage réel avec une meilleure connaissance du milieu, des élèves, du matériel pédagogique, des programmes. Les attentes des intervenants sont clarifiées et les relations déjà établies. La période

d'observation étant déjà réalisée, le stagiaire sera actif dès le début de son stage. L'information est donnée et la formation peut commencer sans tarder. L'anxiété du stagiaire lors de son premier stage n'est pas un élément négligeable car elle peut modifier considérablement les performances. Ce contact avec le milieu avant le stage contribue à diminuer considérablement ce stress et donc à faciliter le travail de tous les intervenants.

Parmi les points négatifs soulignés, la difficulté pour le stagiaire de respecter l'horaire de ses visites semble être la plus importante. L'intégration de ces demi-journées de stage à l'horaire de l'étudiant dès le début de ses cours universitaires est une solution qui corrigerait sans nul doute cette situation. Les visites seraient ainsi prévisibles pour le maître-associé, ce qui lui faciliterait la planification et l'établissement d'une relation d'aide efficace.

Les rencontres d'informations et d'échanges.

Ces retours réguliers pour des échanges entre stagiaires et pour des informations pratico-théoriques comblent un grand besoin. Ils permettent d'exprimer ses difficultés ou ses réussites et de créer une dynamique qui allège les stages. Ces discussions et ces documents de soutien à l'observation ont permis aux maîtres-associés d'affirmer que le stagiaire était mieux préparé à son stage et donc plus facile à accompagner.

Afin de maximiser l'impact de ces rencontres, les maîtres-associés pourraient s'y impliquer quelques fois et elles devraient généralement être animées par le su-

perviseur du stage. Une relation différente superviseur-stagiaire, pourrait ainsi se créer. Ces rencontres doivent, elles aussi, être mises à l'horaire de l'étudiant. Elles contribuent également à intensifier les liens entre la théorie et la pratique.

Le document sur les objectifs, les rôles et les responsabilités.

Ce document a permis de sécuriser davantage les maîtres-associés en définissant mieux les objectifs du stage et les rôles des différents intervenants. Il a contribué à répondre aux interrogations qu'un nouveau maître-associé se pose. Même celui d'expérience pourra l'utiliser plus facilement avec son stagiaire et assurer ainsi une compréhension commune.

Ce document devrait être révisé en tenant compte des commentaires faits par les stagiaires et les maîtres-associés dans la partie 4.1.2 du présent chapitre. Ceux-ci relèvent de la terminologie et de l'absence de certaines informations dans les parties touchant le rôle du maître-associé, du superviseur et du stagiaire. Après ces quelques ajouts ou modifications, il apparaît qu'un tel guide serait un instrument facile à utiliser et utile pour soutenir concrètement les maîtres-associés dans leurs responsabilités.

Le guide instrumental pour l'évaluation du stagiaire.

L'évaluation formative et continue qui est priorisée dans ce guide rassure le stagiaire et facilite la tâche, devenue plus claire, du maître-associé. Le stagiaire apprend à mieux se connaître et peut ainsi s'auto-corriger. Une évaluation supportée par des outils concrets d'observation est plus facile à réaliser. Les points à

évaluer sont clairs et précis et peuvent être discutés au préalable avec le stagiaire. La reconnaissance que l'on y fait de la compétence du maître-associé à évaluer son stagiaire contribue à le valoriser dans cette importante fonction.

Le superviseur doit rester présent dans l'évaluation du stagiaire mais sa crédibilité doit être soutenue par un nombre accru de visites en classe. Même si les maîtres-associés veulent s'impliquer davantage dans l'évaluation, ils émettent aussi clairement le vœu de ne pas alourdir leur tâche par des grilles à remplir ou des documents à rédiger. Chacun des instruments doit être facile d'utilisation et demander un minimum de travail.

L'applicabilité de ces éléments d'intervention est possible avec un minimum de modifications ou d'ajouts dans l'horaire d'un étudiant. Ces interventions ont incontestablement contribué à aider le maître-associé dans sa tâche mais doivent comporter, dans la mesure du possible, des instruments faciles, clairs et adaptables.

A la lumière de ces conclusions, pouvons-nous dire que cette recherche peut avoir un impact sur les pratiques éducatives?

4.2.2 L'Impact sur les pratiques éducatives

Les maîtres-associés sont les intervenants privilégiés dans la formation pratique, ils sont les plus proches du stagiaire et peuvent influencer la vie professionnelle du futur enseignant. Il est donc très important de définir leurs responsabilités. Toutefois, comme nous le soulignons dans notre cadre théorique, ils sont les

intervenants sur lesquels les institutions de formation des maîtres ont le moins d'influence.

La tâche des maîtres-associés est le plus souvent exprimée globalement. Il appartient aux universités, selon le Ministère de l'Éducation du Québec (1981), d'identifier plus précisément le rôle de ces derniers. Boisvert (1987), à la constatation de l'écart existant entre le rôle théorique et le rôle pratique des maîtres-associés, propose une formation adaptée. La Direction générale de l'enseignement supérieur (1977) et l'Université du Québec à Montréal (1981) émettent eux-aussi des souhaits quant à une définition du statut du maître-associé et à la nécessité de voir à son soutien et à sa formation.

D'après Boisvert (1987), tous les projets qui ont tenté de donner une aide instrumentale aux maîtres-associés ont toujours conclu à une certaine utilité. Cette aide doit essayer de rapprocher le rôle observé dans la pratique de celui identifié dans la théorie. Pour ce faire, l'auteure propose une formation des maîtres-associés. Nous reconnaissons également l'importance de cette intervention mais notre recherche a ceci d'original, qu'elle décentralise ce soutien et qu'elle l'exerce pendant le stage. Nous utilisons cependant les mêmes caractéristiques théoriques de la tâche que Boisvert.

Cependant, dans le sondage auprès des maîtres-associés, qui sert d'élément central à notre problématique, ceux-ci ont répondu dans une proportion de 66,3% "non" à la question n° 26 (voir Annexe I): Souhaitez-vous un complément de formation pour accompagner un stagiaire? Paradoxalement, ils désirent davantage de

responsabilités (question n° 24) et trouvent leur tâche très difficile à cause du manque de préparation du stagiaire et de précision dans la définition des objectifs et des rôles.

La nécessité de supporter les maîtres-associés n'est pas à discuter mais les disponibilités réduites des enseignants nous ont fait choisir une intervention plus souple et adaptable aux besoins réels du milieu. Des actions indirectes (meilleure préparation du stagiaire) ainsi que des guides informatifs et pratiques, tenant compte de la mouvance chez les maîtres-associés, ont supporté nos choix d'intervention.

En ajoutant un préstage, il n'est plus nécessaire de prolonger le stage car le temps prévu à l'observation, à la découverte du milieu et du matériel est ainsi gagné. Une telle activité ne nécessite qu'un ajout minime à l'horaire du stagiaire et ne modifie en rien le programme. Les rencontres d'accompagnement se font en milieu universitaire et assurent, d'une façon simple, la relation entre la théorie et la pratique. Le superviseur, animateur de ces rencontres, établit alors facilement un contact positif et enrichissant avec les stagiaires. Une relation d'aide peut également se construire entre les participants.

La présente recherche contribue à appuyer la nécessité de soutenir le maître-associé dans sa tâche et par sa souplesse, elle peut facilement se généraliser à tous les secteurs de formation. L'expérimentation qui s'est élargie à l'adaptation scolaire, alors que la problématique ne provenait que du préscolaire-primaire, en est la démonstration.

CONCLUSION

Le problème de l'efficacité de la formation pratique par les stages est sans doute l'un des problèmes le plus important et le plus complexe. La nécessité économique et sociologique de former et d'évaluer judicieusement les enseignants nous a amené à nous pencher sur le problème de cette formation professionnelle à l'enseignement.

Le point de départ de notre problématique n'a pas été une théorie mais l'analyse de la situation de la formation pratique telle que vécue à l'Université du Québec à Chicoutimi. Avec ce type d'approche, il nous a été permis d'identifier, dès le départ, les situations qui causaient le plus de difficultés et d'envisager des moyens concrets pour y remédier.

Les recommandations des intervenants eux-mêmes ont facilité la construction d'un modèle de soutien à la tâche des maîtres-associés. L'approche systémique du problème nous a permis de mettre en place tous les éléments de la formation pratique identifiés par notre recension des écrits.

Par le processus de validation de notre modèle, nous avons mis en lumière l'impact positif qu'a eu notre intervention auprès des maîtres-associés. Il est apparu que le choix de nos moyens a permis une augmentation de la satisfaction chez les participants. Même si le modèle de soutien peut facilement être applicable à d'autres modules, le caractère restreint de l'expérience limite sa généralisation.

Le maître-associé reste un intervenant central dans la formation pratique mais, comme le soulignent plusieurs auteurs, il est urgent et nécessaire de le supporter dans ses responsabilités. Nous avons contribué, par la présente recherche, à construire un modèle qui laisse place à la créativité.

RÉFÉRENCES

- AMÉGAN, S., GAGNON, R., HÉBERT, M.M., PILOTE, C., TREMBLAY, L. et TREMBLAY, A. (1991). *Formation pratique et stage. La parole est aux intervenants du préscolaire-primaire*. Rapport de recherche. Chicoutimi: Groupe de recherche sur l'analyse de la pratique éducative (GRAPE), Université du Québec à Chicoutimi.
- AMÉGAN, S., BONNEAU, G.A., BOUCHER, L.P., MOROSE, J. et OUELLET, J. (1986). *Vers une compréhension de la dynamique de l'école secondaire*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- ANGERS, P. (1976). *Les modèles de l'institution scolaire*. Trois-Rivières: Centre de développement en environnement scolaire.
- BERTRAND, Y. et VALOIS, P. (1982). *Les options en éducation*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche (2^e édition revue et corrigée).
- BOISVERT, S. (1987). *Devrait-on donner une formation aux maîtres-associés des stages des programmes de formation des maîtres? Comparaison de la situation réelle et de la situation anticipée*. Montréal: Université du Québec à Montréal, Mémoire de maîtrise (inédit).
- BOUDREAULT, P. et BENOIT-KURASAWA, C. (1989). *Stages en orthopédagogie, politiques et fonctionnement*. Hull: Université du Québec à Hull.
- CAMARAIRE, L. et COTÉ, D. (1990). *Information aux milieux scolaires, PPM4000, La gestion de la classe*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- CONSEIL DES UNIVERSITÉS (1984). *La formation des maîtres au Québec: rétrospective et bilan. Annexe aux commentaires au Ministre de l'Éducation sur la formation et le perfectionnement des enseignants*. Québec: Gouvernement du Québec.
- CÔTÉ, R. (1971). *Le bon enseignant*. Montréal: Éd. du Renouveau pédagogique.
- CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris: Seuil.
- DeLANDSHEERE, G. (1982). *La recherche expérimentale en éducation, UNESCO*. Lausanne (Suisse): Delachaux et Niestlé.

- 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*. Montréal: Université de Montréal.
- GUSDORF, G. (1963). *Pourquoi des professeurs, pour une pédagogie de la pédagogie*. Paris: Payot.
- LA FLAMME, B. (1989). *État de la situation de la formation pratique des enseignants et des enseignantes dans les universités du Québec*. Gouvernement du Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- LA FLAMME, B. (1989). *Programmes et expériences intéressantes en formation des enseignants et des enseignantes dans les universités canadiennes*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- LAVOIE, C. (1988). *L'influence du degré d'ouverture pédagogique et du degré d'humanisme de l'enseignant sur le degré de prise en charge de l'étudiant*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi, Mémoire de maîtrise (inédit).
- LE MOIGNE, J.L. (1977). *La théorie du système général, Théorie de la modélisation*. Paris: PUF.
- LÉGARÉ, J. (1976). "Tirailé entre trois pensées rivales, l'école québécoise, appelle de toutes ses forces une nouvelle cohérence", *Le Devoir*, 27 février, p.5.
- Les actes des États généraux sur la qualité de l'éducation au Québec*. Québec: Bibliothèque Nationale du Québec, Dépôt légal: 4^e trimestre 1986, ISBN-2-9800618-4-0..
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1981). *La formation et le perfectionnement des maîtres. Premiers éléments d'une politique*. Montréal: Université du Québec à Montréal. Discours prononcé par le docteur Camille Laurin.
- MOROSE, J. (1990). *Tendances actuelles en éducation*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi, Département des sciences de l'éducation, Notes de cours.
- PAQUETTE, C. (1976). *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*. Laval: Édition N.H.P.
- POSTIC, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*. Paris: P.U.F.

- ROGERS, C. (1966). *Le développement de la personne*. Paris: Dunod.
- ROGERS, C. (1968). *Développement de la personne*. Paris: Éd. Bordas.
- ROGERS, C. (1976). *Liberté pour apprendre?* Paris: Éd. Bordas.
- SORENSEN, G. (1967). "What is learned in practice teaching", *Journal of Teacher Education*, 18.
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (1981). *Service de la formation externe et des stages. Politique administrative de la formation externe des stages*. Montréal: Vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche.
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (1988). *Profil d'apprentissage, stage d'enseignement II, PPM4000, La relation maître-élève en classe*. Montréal: U.Q.A.M.
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (1989). *Formulaire d'évaluation de stage du module d'enseignement en adaptation scolaire et sociale du cours ASM3000*. Montréal: U.Q.A.M.
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (1989). *Formulaire d'évaluation de stage proposé par le cours-stage ASM2000*. Montréal: U.Q.A.M.

ANNEXE I

**Le questionnaire
du Groupe de recherche en analyse de la pratique éducative
(GRAPE)**

MAÎTRE-ASSOCIÉ

Stages et formation pratique

Maître-associé

Université du Québec à Chicoutimi

Groupe de recherche en analyse de la pratique éducative

GRAPE

Département des Sciences de l'éducation

Hiver 1990

Informations générales

- Pour répondre à ce questionnaire, référez-vous à l'ensemble de votre expérience couverte par **le présent stage**.
- Il n'existe pas de bonne, ni de mauvaise réponse.
- *La première impression est souvent la meilleure; répondez le plus spontanément possible.*
- *Veillez écrire directement sur les pages du questionnaire, en encerclant le chiffre qui correspond à votre réponse, ou en inscrivant la réponse demandée.*

Nous vous remercions de votre collaboration.

Questionnaire du maître-associé

A. Préparation et déroulement du stage

1. Êtes-vous satisfait de l'aspect organisationnel du stage:

	Très satisfait	Satisfait	Insatisfait	Très insatisfait
1.1 La façon dont s'est fait le jumelage avec le stagiaire?	1	2	3	4
1.2 Le moment où vous avez rencontré pour la première fois le stagiaire?	1	2	3	4
1.3 Le climat des rencontres avec le superviseur?	1	2	3	4

2. Pour les activités qui suivent, comment appréciez-vous la portion de temps qui a été consacrée à chacune:

	Plus de 75% du temps	Entre 25% et 75% du temps	Moins de 25% du temps	Ne s'applique pas
2.1 Observer la classe?	1	2	3	4
2.2 Prendre entièrement en charge la classe?	1	2	3	4
2.3 Préparer et donner certains cours?	1	2	3	4
2.4 Utiliser les programmes et les guides pédagogiques?	1	2	3	4
2.5 Essayer des méthodes pédagogiques particulières?	1	2	3	4
2.6 Évaluer des apprentissages ou des objectifs de développement?	1	2	3	4
2.7 Organiser le temps pour réaliser les activités prévues?	1	2	3	4
2.8 Planifier et intervenir auprès d'élèves en difficulté?	1	2	3	4

3. Comment vous apparaît le nombre de rencontres:

	Adéquat	Trop grand	Trop petit
3.1 Avec le stagiaire?	1	2	3
3.2 Avec le superviseur?	1	2	3
3.3 Avec la direction de l'école (ou son représentant)?	1	2	3

4. Êtes-vous satisfait de la connaissance que possédait le stagiaire de la matière à enseigner?

Très satisfait	1
Satisfait	2
Insatisfait	3
Très insatisfait	4

5. Êtes-vous satisfait de la connaissance que possédait le stagiaire des différents programmes utilisés dans votre classe?

Très satisfait	1
Satisfait	2
Insatisfait	3
Très insatisfait	4

6. De façon générale, diriez-vous que le stagiaire avait reçu une préparation (organisation matérielle d'une classe, horaire, tâche de l'enseignant, etc.) suffisante avant de réaliser son stage?

Oui	1
Non	2

7. Considérant le carnet de stage comme outil d'information et d'apprentissage, diriez-vous qu'il est:

Très utile?	1
Plus ou moins utile?	2
Inutile?	3

8. En ce qui concerne le stage en général, êtes-vous satisfait de la portion de temps accordée à l'observation des activités scolaires et parascolaires?

Très satisfait	1
Satisfait	2
Insatisfait	3
Très insatisfait	4

9. En ce qui concerne le stage en général, êtes-vous satisfait de la portion de temps accordée à la pratique de l'enseignement?

Très satisfait	1
Satisfait	2
Insatisfait	3
Très insatisfait	4

B. Rôles et responsabilités du maître-associé

10. Avant le stage, vous a-t-on suffisamment informé (rencontres, carnet du stagiaire) du rôle, des devoirs et des droits qui vous incombent?

Oui	1
Plus ou moins	2
Non	3

11. Lors du stage, dans quelle mesure avez-vous atteint les objectifs suivants:

	Suffi- samment	Insuffi- samment	Ne s'appli- que pas
11.1 Faire connaître les règlements de l'école, les horaires, les lieux?	1	2	3
11.2 Favoriser l'acceptation du stagiaire par les élèves?	1	2	3
11.3 Favoriser l'acceptation du stagiaire par l'équipe des enseignants?	1	2	3
11.4 Faire connaître le programme et la répartition de la matière à enseigner?	1	2	3
11.5 Aider le stagiaire à déterminer les objectifs d'apprentissage ou de développement des élèves?	1	2	3
11.6 Former le stagiaire à l'acte d'enseigner?	1	2	3
11.7 Aider le stagiaire à gérer les difficultés se présentant au cours du stage?	1	2	3
11.8 Identifier les points forts du stagiaire?	1	2	3
11.9 Identifier les points à améliorer du stagiaire?	1	2	3

12. Comment en êtes-vous arrivé à accompagner un stagiaire?

Vous vous êtes porté volontaire	1
Les autres enseignants vous ont désigné	2
La direction vous a convaincu	3
La direction vous l'a imposé	4
Le stagiaire vous a sollicité	5

13. Lors du stage, étiez-vous présent en classe:

Plus de 75% du temps?	1
Entre 50% et 75% du temps?	2
Entre 25% et 50% du temps?	3
Moins de 25% du temps?	4

14. Combien de temps avez-vous accordé en moyenne par semaine à l'accompagnement du stagiaire, en dehors des heures de cours?

1 heure	1
2 heures	2
3 heures	3
Plus de 3 heures	4

C. Relations avec les autres intervenants
--

15. Dans quelle mesure vos échanges (verbaux ou écrits) avec le superviseur ont-ils permis d'atteindre les objectifs suivants:

	Suffisamment	Insuffisamment
15.1 Connaître les directives de l'U.Q.A.C. concernant les stages?	1	2
15.2 Préciser les objectifs généraux et spécifiques du stage?	1	2
15.3 Connaître ce qui influence la qualité du stage?	1	2
15.4 Faire l'évaluation du stagiaire?	1	2
15.5 Recevoir du soutien en cas de difficulté avec un stagiaire?	1	2

16. Durant le stage, dans quelle mesure vos rencontres avec le superviseur vous ont-elles permis de bien accompagner le stagiaire en cernant mieux vos responsabilités?

Pleinement	1
Plus ou moins	2
Pas du tout	3

17. À quelle fréquence votre communication s'est-elle établie:

17.1 Avec le stagiaire?	Plusieurs fois par jour	1
	1 fois par jour	2
	À la semaine	3
	1 ou 2 fois pendant le stage	4
17.2 Avec le superviseur?	3 fois et plus	1
	1 ou 2 fois pendant le stage	2
	Aucune communication	3

18. Comment vous apparaît le nombre de rencontres:

	Adéquat	Trop grand	Trop petit
18.1 Avec le stagiaire?	1	2	3
18.2 Avec le superviseur?	1	2	3

19. Êtes-vous satisfait de l'implication de la direction de l'école (ou son représentant)?

Très satisfait	1
Satisfait	2
Insatisfait	3
Très insatisfait	4

20. Pouvez-vous dire que la présence du stagiaire a été un apport positif:

	Oui	Plus ou moins	Non
20.1 Pour les élèves?	1	2	3
20.2 Pour vous-même?	1	2	3
20.3 Pour l'équipe des enseignants?	1	2	3

D. Évaluation finale du stage

21. Qui a participé à l'évaluation finale du stage?

Le stagiaire seul	1
Le stagiaire et le superviseur	2
Le stagiaire et le maître-associé	3
Le stagiaire, le maître-associé et le superviseur	4
Le superviseur seul	5
Le maître-associé seul	6
Le maître-associé et le superviseur	7
Autres (précisez) _____	8

22. Pour faire l'évaluation, quels moyens furent utilisés?

	Oui	Non
22.1 Grille d'évaluation du carnet du stagiaire	1	2
22.2 Rencontres avec le stagiaire	1	2
22.3 Rencontres avec le superviseur	1	2
22.4 Rencontres avec le stagiaire et le superviseur	1	2
22.5 Rédaction d'un rapport	1	2

23. Êtes-vous satisfait des moyens employés pour évaluer le stage?

Très satisfait	1
Satisfait	2
Insatisfait	3
Très insatisfait	4

E. Situation désirée

24. Selon vous, comment devrait être répartie la responsabilité de chacun des intervenants dans l'évaluation finale du stage? Donnez votre répartition en pourcentage de façon à ce que le total soit égal à 100%.

24.1 Stagiaire

24.2 Maître-associé

24.3 Superviseur

24.4 La direction de l'école (ou son représentant)

TOTAL: 100%

25. Lors des stages, la direction de l'école (ou son représentant) devrait-elle:

	Oui	Non
25.1 Aider à l'intégration du stagiaire dans l'école?	1	2
25.2 Favoriser les rencontres entre les intervenants?	1	2
25.3 Intervenir en cas de difficultés majeures?	1	2
25.4 Participer à l'évaluation du stage?	1	2
25.5 Permettre un meilleur jumelage maître-associé et stagiaire?	1	2

26. En tant que maître-associé, aimeriez-vous recevoir un complément de formation (séminaire, cours, perfectionnement) pour accompagner un stagiaire?

Oui	1
Non	2

27. Selon vous, quelles seraient les priorités pour améliorer la qualité des stages? Utilisez les nombres 1 à 9 (1 correspondant à ce qui vous apparaît le plus urgent à repenser).

27.1 Le jumelage "stagiaire, maître-associé, superviseur"

27.2 Les responsabilités du stagiaire

27.3 Les responsabilités du maître-associé

27.4 Les responsabilités du superviseur

27.5 Le contenu des carnets de stage

27.6 La préparation du stagiaire

27.7 La préparation du maître-associé à encadrer l'étudiant

27.8 Les relations entre les intervenants

27.9 Les objectifs généraux des stages

28. Quelle formule de stage vous semblerait la plus profitable pour les besoins du futur enseignant?

28.1 Pour un baccalauréat incluant plus de 30 crédits en Sciences de l'éducation:

Un stage par année	1
Stages regroupés à la fin de la formation théorique	2
Stages à mi-chemin de la formation théorique	3
Stages étalés sur toute la formation à raison d'une journée (ou plus) par semaine	4
Stages durant les deux dernières années seulement	5
Autres (précisez) _____	6

28.2 Pour un baccalauréat ou un certificat incluant 30 crédits en Sciences de l'éducation:

Un stage à chaque session	1
Stages regroupés à la fin de la formation théorique	2
Stages étalés sur toute la formation à raison d'une journée (ou plus) par semaine	3
Autres (précisez) _____	4

29. Quel moment de l'année scolaire vous semblerait le plus profitable pour effectuer un stage? Identifiez le ou les mois.

Septembre	1
Octobre	2
Novembre	3
Décembre	4
Janvier	5
Février	6
Mars	7
Avril	8
Mai	9
Juin	10
Tous les mois	11

30. D'après vous, la durée des stages devrait être de combien de semaines:

30.1 Pour un premier stage?	Moins de 4 semaines	1
	4 à 6 semaines	2
	6 à 8 semaines	3
	Plus de 8 semaines	4
	Autres (précisez) _____	5
30.2 Pour un deuxième stage?	Moins de 4 semaines	1
	4 à 6 semaines	2
	6 à 8 semaines	3
	Plus de 8 semaines	4
	Autres (précisez) _____	5
30.3 Pour un troisième stage (s'il y a lieu)?	Moins de 4 semaines	1
	4 à 6 semaines	2
	6 à 8 semaines	3
	Plus de 8 semaines	4
	Autres (précisez) _____	5

F. Informations générales

31. Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'enseignement? _____

32. Quel est votre dernier diplôme obtenu?

Brevet B	1
Brevet A	2
Baccalauréat	3
Maîtrise	4
Doctorat	5
Autres diplômes (précisez) _____	6

33. Quel est le nombre d'années de scolarité qu'on vous reconnaît? _____

34. Dans le passé, combien de stagiaires avez-vous accompagnés:

34.1 Au préscolaire?	Zéro	1
	Entre 1 et 5	2
	Entre 6 et 10	3
	11 et plus	4
34.2 Au primaire?	Zéro	1
	Entre 1 et 5	2
	Entre 6 et 10	3
	11 et plus	4
34.3 Au secondaire?	Zéro	1
	Entre 1 et 5	2
	Entre 6 et 10	3
	11 et plus	4
34.4 Au collégial?	Zéro	1
	Entre 1 et 5	2
	Entre 6 et 10	3
	11 et plus	4
34.5 En adaptation scolaire?	Zéro	1
	Entre 1 et 5	2
	Entre 6 et 10	3
	11 et plus	4
34.6 En milieu de travail autre que l'école?	Zéro	1
	Entre 1 et 5	2
	Entre 6 et 10	3
	11 et plus	4

35. Où se situe votre milieu de travail?

Chicoutimi	1
La Baie	2
Jonquière	3
Alma	4
Autres (précisez) _____	5

ANNEXE II

Présentation du projet

Présentation du projet

L'Université du Québec à Chicoutimi a sollicité, à l'hiver 1990, la participation des maîtres-associés pour tracer un portrait global de la situation actuelle de la formation pratique à l'enseignement par les stages. Les superviseurs et les stagiaires ont également eu l'occasion de se prononcer sur le même sujet.

Un certain nombre de recommandations a été fait par l'entremise d'un sondage et d'entrevues de groupes. Dans le cadre de la Maîtrise, nous sommes à élaborer un mémoire qui a comme sujet: le soutien à la tâche du maître-associé dans la formation pratique des futurs enseignants.

En prenant en considération les critiques et les suggestions des enseignants eux-mêmes, nous souhaiterions expérimenter avec dix (10) maîtres-associés du secteur élémentaire et dix (10) de l'adaptation scolaire, une formule de stage et un guide qui pourraient selon nos hypothèses soutenir l'enseignant dans ses responsabilités.

LA FORMULE DE STAGE

Il s'agit ici d'une journée d'observation par semaine dans la classe d'un enseignant qui désire accompagner un stagiaire-maître. L'étudiant fera son stage de formation pratique dans cette même classe avec le même maître à l'hiver. Ces observations auront lieu de septembre à décembre ; nous assumerons l'accompagnement et la supervision du stagiaire. L'étudiant recevra parallèlement à cette immersion dans le milieu une formation sur les programmes et le matériel pédagogique de la commission scolaire.

Objectif: Préparer d'une façon plus directe et pratique le stagiaire à son stage afin de permettre au maître-associé de se consacrer davantage au rôle de formateur qu'à celui d'informateur.

LE GUIDE DU MAÎTRE-ASSOCIÉ

Parmi les critiques formulées, il apparaît que les rôles des différents intervenants ne sont pas suffisamment clairs et qu'il manque d'harmonisation dans l'évaluation formative et sommative du stagiaire. Afin de combler ces lacunes, le guide contiendra: une définition des différents rôles et l'identification des responsabilités qui s'y rattachent , le portrait de la formation théorique du stagiaire , les objectifs du stage, une grille d'observation de comportements significatifs et prédictifs d'un bon enseignant et un instrument d'évaluation du stagiaire spécifique au maître-associé.

Objectif: Supporter la tâche de l'enseignant dans l'encadrement et l'évaluation du stagiaire par l'expérimentation d'un guide spécifique du maître-associé.

OBJECTIF GÉNÉRAL

Privilégier une participation active des maîtres-associés dans tout le processus de réflexion sur l'organisation des stages ainsi que dans l'expérimentation des moyens qui pourraient les supporter dans leur tâche.

Christiane Pilote
étudiante à la Maîtrise
chef du projet

Samuel Amégan
professeur à l'U.Q.A.C.
directeur du mémoire

ANNEXE III

Aux maîtres-associés

Université du Québec à Chicoutimi

Aux maîtres-associés,

Je vous remercie sincèrement d'accepter de recevoir un stagiaire. Cette précieuse collaboration à l'expérimentation d'une nouvelle formule de stage ne peut qu'aider les étudiants en formation dans leur cheminement vers une pratique professionnelle de meilleure qualité. Je souhaite que cette expérience soit enrichissante pour toutes les personnes impliquées.

J'inclus à la présente les trois documents suivants dont copies ont également été données à la direction de l'école, au stagiaire et au responsable universitaire du programme de formation.

- 1) La présentation du projet.
- 2) Le calendrier.
- 3) Les objets d'observation.

Je vous rappelle que cette expérimentation est avant tout pour vous supporter dans votre tâche de maître-guide. Vous aurez à vous prononcer d'ici la fin décembre sur toutes les étapes de ce projet. Vous serez également consultés sur les différents éléments qui composeront le guide prévu pour le maître-associé.

Je vous remercie à l'avance de votre précieuse collaboration et vous prie d'agréer l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Christiane Pilote
Responsable du projet
545-9835
545-5011 poste 2164

Liste non exhaustive des sujets d'observations

Chaque observation peut se réaliser en une ou deux visites selon le rythme des intervenants.

1. Découverte du milieu
 - Type d'école
 - Type de milieu
 - Type de classe
 - Caractéristiques des élèves
 - Services offerts dans l'école
 - Horaire et règlements de l'école
 - Autres observations pertinentes

2. Les caractéristiques de la gestion de la classe
 - Inventaire du matériel didactique et des programmes
 - Les principes d'encadrement des élèves
 - Le projet éducatif de l'école

3. L'évaluation
 - Le type d'évaluation
 - Le matériel d'évaluation
 - Le bulletin utilisé

4. L'analyse de la planification et de la réalisation d'une activité éducative faite par le maître-associé.

5. L'analyse des comportements et du rendement des élèves en situation d'apprentissage en français et en mathématique.

Le professeur-titulaire est le mieux placé pour guider le stagiaire vers une connaissance précise des caractéristiques du milieu. Après chaque bloc d'observation, le maître-associé est donc invité à faire des commentaires sur les grilles d'observation utilisées par les stagiaires.

Les quinze heures de formation prévues dans le projet sont utilisées en grande partie pour préparer et réinvestir ces observations. Ces rencontres auront lieu tout au long de l'expérimentation.

Indiquez sur ce calendrier les dates où vous avez observé la classe ainsi que les heures de présence.

OCTOBRE			1990				OCTOBER	
DIM	LUN	MAR	MER	JEU	VEN	SAM		
SUN	MON	TUE	WED	THU	FRI	SAT		
	1	2	3	4	5	6		
7	8	9	10	11	12	13		
14	15	16	17	18	19	20		
21	22	23	24	25	26	27		
28	29	30	31					

dates heures

NOVEMBRE			1990				NOVEMBER	
DIM	LUN	MAR	MER	JEU	VEN	SAM		
SUN	MON	TUE	WED	THU	FRI	SAT		
				1	2	3		
4	5	6	7	8	9	10		
11	12	13	14	15	16	17		
18	19	20	21	22	23	24		
25	26	27	28	29	30			

DÉCEMBRE			1990				DECEMBER	
DIM	LUN	MAR	MER	JEU	VEN	SAM		
SUN	MON	TUE	WED	THU	FRI	SAT		
						1		
2	3	4	5	6	7	8		
9	10	11	12	13	14	15		
16	17	18	19	20	21	22		
23	24	25	26	27	28	29		
30	31							

Signature du maître-associé _____
 Signature du stagiaire _____

ANNEXE IV

Informations personnelles

PRÉSCOLAIRE-PRIMAIRE
INFORMATIONS PERSONNELLES

Nom:.....

Prénom:.....

Age:.....

École:.....

Niveau:.....

Années d'ancienneté:.....

Années d'expérience:.....

Avez-vous déjà eu d'autres stagiaires qui en étaient à leur premier stage?

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si vous avez répondu oui, combien de fois est-ce arrivé?

Avez-vous déjà eu d'autres stagiaires qui en étaient à leur deuxième ou troisième stage?

Oui	Non
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Combien de fois du deuxième stage?.....

Combien de fois du troisième stage?.....

Note: Ne pas calculer, dans vos nombres, le stagiaire de cette année.

ADAPTATION SCOLAIRE
INFORMATIONS PERSONNELLES

Nom:.....

Prénom:.....

Age:.....

École:.....

Niveau ou type de classe:.....

Années d'ancienneté:.....

Années d'expérience:.....

Avez-vous déjà eu des stagiaires qui en étaient à leur premier stage en classe spéciale?

Oui Non

Si vous avez répondu oui, combien de fois est-ce arrivé?

Avez-vous reçu des stagiaires qui en étaient à leur deuxième stage en classe spéciale?

Oui Non

Si oui, combien de fois?

Note: Ne pas calculer, dans vos nombres, le stagiaire de cette année.

ANNEXE V

Guide d'informations sur les stages

Vous trouverez ci-joint **une ébauche** de la première partie d'un document qui vous est destiné.

Je souhaiterais avoir vos commentaires. Vous pouvez les écrire directement dans le texte.

Après avoir rempli la fiche de renseignements personnels, remettre le tout à votre stagiaire dès que possible.

Merci à l'avance!

Christiane Pilote
Étudiante
Maîtrise en éducation
Université du Québec à Chicoutimi

TABLE DES MATIÈRES

1. Aux maîtres-associés.....	1
2. Qui est votre stagiaire	1
3. Les objectifs généraux du programme (baccalauréat).....	2
4. Les objectifs généraux de la formation pratique	2
4.1 Les objectifs de formation (savoir, savoir-faire)	2
4.2 Les objectifs de comportement (savoir-être).....	3
4.3 Les objectifs spécifiques des stages	3
5. Les éléments de la formation pratique à l'enseignement	4
6. Que doit faire le stagiaire dans votre école.....	5
7. Le stagiaire dans la classe	6
8. Ce qui est demandé au stagiaire par l'université	7
9. L'encadrement du stagiaire	8
9.1 Rôle et responsabilités du superviseur	9
9.2 Rôle et responsabilités du maître-associé	10

1. AUX MAÎTRES-ASSOCIÉS

Vous avez accepté de prendre un stagiaire. Le service que vous rendez donne tout son sens à la formation professionnelle. Ces stages ont des objectifs à atteindre. Les caractéristiques de votre milieu sont aussi à respecter ainsi que vos attentes personnelles et celles du stagiaire. À cette fin, un dialogue doit s'engager entre vous et l'étudiant en formation. Dans le but de faciliter cet accord, nous vous fournissons, en première partie, une information générale sur la formation pratique. Des instruments qui pourront vous être utiles pour l'encadrement et l'évaluation de votre stagiaire viendront en complément dans la seconde partie.

2. QUI EST VOTRE STAGIAIRE?

L'étudiant que vous recevez en stage s'est inscrit dans un baccalauréat d'enseignement au préscolaire et au primaire. Il en est à sa première année de sa formation universitaire et fera son premier stage pratique.

OU

L'étudiant que vous recevez en stage s'est inscrit à un baccalauréat d'enseignement en adaptation scolaire. Il en est à la mi-temps de sa formation. Il a déjà fait quatre sessions et suivi plusieurs cours théoriques. Il se prépare à vivre sa première expérience en classe spécialisée, après un stage de quatre semaines fait en classe régulière.

Le stagiaire-maître entreprend un stage d'observation-participation. L'étudiant s'impliquera, par conséquent, progressivement dans les diverses activités de la classe. Le maître-associé et les intervenants universitaires le guidant dans ses apprentissages.

Il nous semble ici pertinent de vous fournir la liste des objectifs visés par la formation professionnelle du futur maître. Il vous sera ainsi plus facile de baliser son cheminement.

3. LES OBJECTIFS GÉNÉRAUX DU PROGRAMME (Baccalauréat)

1. Préparer un enseignant qui soit informé des méthodes, des stratégies pédagogiques propres à l'enseignement ainsi que des théories socio-psychologiques qui guideront ses interventions.
2. Habilitier cet enseignant à intervenir adéquatement en situation réelle d'enseignement.
3. *Susciter chez cet enseignant des attitudes éducatives positives, préventives et correctives.*

4. LES OBJECTIFS GÉNÉRAUX DE LA FORMATION PRATIQUE

4.1 Les objectifs de formation (savoir, savoir-faire)

- Connaître les principales théories du développement psychomoteur, cognitif, affectif et intellectuel de l'enfant et être en mesure d'en connaître les applications dans la classe.
- Être habilité à utiliser les différents programmes du ministère de l'Éducation.
- Connaître et pouvoir appliquer des approches didactiques et orthodidactiques dans la planification et l'élaboration des plans de cours.
- Connaître et pouvoir utiliser les approches d'évaluation formative et les méthodes et techniques qui en facilitent l'application.

4.2 Les objectifs de comportement (savoir-être)

- Manifester des attitudes professionnelles qui facilitent la collaboration avec les différents agents de l'éducation.
- Manifester des qualités permettant de mettre en lumière son engagement personnel face à la profession et sa capacité d'adaptation.
- Manifester des aptitudes et analyser sa propre démarche pédagogique en vue d'une amélioration de ses interventions.
- Présenter des qualités pertinentes face à la communication orale ou écrite.

4.3 Les objectifs spécifiques des stages

- Les stages de formation à l'enseignement sont un complément à la formation didactique dispensée à l'université.
- L'étudiant doit partager le vécu d'un enseignant-maître, témoin d'une profession, c'est-à-dire son savoir, son savoir-faire et son savoir-être.
- La participation dans le milieu scolaire doit familiariser le futur professionnel aux programmes, aux méthodes et aux matériels didactiques et orthodidactiques, en réalité avec tout ce qui constitue l'activité scolaire.
- Le stage doit permettre le développement des interventions préventives et correctives par une sensibilisation aux techniques d'observation et de diagnostique. Le futur enseignant doit alors être capable d'adapter les programmes par rapport aux difficultés et forces des élèves.
- L'étudiant doit confronter sa motivation, ses aptitudes, son engagement personnel, sa capacité de rétroaction en milieu scolaire dans l'optique de mieux se connaître.

5. LES ÉLÉMENTS DE LA FORMATION PRATIQUE À L'ENSEIGNEMENT

L'observation

Elle a comme objet toute la dimension du milieu scolaire et doit permettre de saisir les événements significatifs au niveau des relations maîtres-élèves et de l'acte d'enseigner. C'est une source de confrontation avec le savoir qui s'achemine vers le savoir-faire en passant par le savoir-être.

La rétroaction (feedback)

Le principe fondamental suggère la confrontation des conduites pédagogiques et leurs effets sur les conduites suscitées chez l'élève. L'utilisation de la rétroaction permet d'évaluer les situations, de s'adapter à de nouvelles approches, dans un mouvement de réflexion qui fait avancer.

La conceptualisation

Il s'agit ici du lien qui se crée entre la théorie et la pratique. À partir de pré-concepts plus ou moins vérifiés, l'étudiant doit se confronter à la réalité pour les préciser, les modifier, les enrichir ou les exprimer plus clairement. Pour ce faire, l'étudiant doit comprendre les modèles que proposent à la fois l'université et le milieu. Il doit se les approprier, les personnaliser et les appliquer dans son intervention.

L'intervention

L'acte éducatif est une action dirigée vers un but. C'est une démarche sujette à révision et à évaluation pour une réadaptation constante.

La synthèse

Il s'agit ici d'atteindre un niveau de synthèse par des échanges continuels avec les intervenants du milieu. Ils favorisent les adaptations pertinentes de tous les éléments qui composent l'acte d'enseigner.

6. CE QUE DOIT FAIRE LE STAGIAIRE DANS VOTRE ÉCOLE?

Le stagiaire a la responsabilité de s'enquérir des caractéristiques du milieu et d'adopter des comportements qui favoriseront au maximum son intégration dans la vie de l'école. Il doit se conformer aux horaires établis, respecter la démarche, les méthodes de travail et habitudes sociales. Il doit toujours se rappeler qu'il représente l'université lorsqu'il est en stage et que l'organisme d'accueil veut bien l'accepter et l'encadrer à titre de service à la communauté. Il est donc normal que l'école retire certains services en contrepartie de sa collaboration.

Faire preuve de discrétion professionnelle à l'égard des données acquises ou consultées fait partie de l'éthique du stagiaire. Il se doit de signaler rapidement à la direction de son école toutes difficultés d'ordre administratif.

Sauf contre-indications majeures, le stagiaire doit être présent aux réunions, aux discussions et aux journées pédagogiques. L'horaire de ses présences correspond à celui de l'école et non à celui du maître-associé.

Le stagiaire devra clarifier régulièrement ses attentes de même que les attentes du milieu, sans quoi il sera difficile de parler d'intégration réelle.

7. LE STAGIAIRE DANS LA CLASSE

Il tentera de s'intégrer progressivement à la vie de la classe et à toutes les facettes de la tâche d'un enseignant (enseignement, surveillance, encadrement, rencontres de parents, bulletins, dossiers ...).

Le stagiaire reconnaît et respecte les fonctions du maître-guide qui demeure le responsable de sa classe. Il prend connaissance de sa pratique pédagogique et de ses attentes face au stage.

Il doit s'inscrire dans une dynamique d'échange, d'informations et de services avec son maître-associé et les autres intervenants de l'école.

Il prendra progressivement la direction d'activités habituellement dirigées par le maître-associé avec son approbation préalable et sous sa supervision.

Il effectuera régulièrement des retours sur sa pratique éducative (un minimum d'une rencontre par semaine).

Il appliquera de son mieux les conseils ou directives de son maître-associé concernant les activités réalisées, le matériel utilisé ou l'évaluation des apprentissages des élèves.

Le stagiaire devra effectuer des recherches personnelles pour d'abord connaître les programmes et le matériel utilisé et pour ensuite produire du nouveau matériel pédagogique qui répond aux objectifs poursuivis par le maître-associé.

Il partage, avec le maître-associé, la responsabilité de l'évaluation finale de son stage.

Il doit obtenir l'autorisation préalable du professeur concerné s'il veut observer les élèves lors d'un cours dispensé par un spécialiste.

Le stagiaire doit se présenter en classe selon le calendrier établi et aviser le maître-associé de toute absence. Dans le cas d'une absence de plus d'une journée, l'étudiant doit aviser son superviseur de stage.

Suggestions d'une participation graduelle du stagiaire à la classe

- Observation active du stagiaire.
- Intervention auprès d'un enfant à la fois (explication, correction).
- Intervention en petits groupes.
- Prendre en charge une activité préparée par le maître-associé.
- Réalisation d'activités originales en collaboration avec le maître-associé.
- Planifier, réaliser et évaluer des activités pour toute la classe.

8. CE QUI EST DEMANDÉ AU STAGIAIRE PAR L'UNIVERSITÉ

Votre stagiaire devra produire, à la fin de son stage, un bilan de son expérience qui lui permettra de mieux situer les savoirs, savoir-faire ou savoir-être développés en fonction de sa future profession.

Ce rapport de stage comportera trois parties:

- 1) Un portrait de l'école et de la classe fait à partir des informations recueillies avec des grilles d'observations.
- 2) Une description et une analyse critique des interventions du stagiaire auprès du groupe d'enfants et de sa gestion de la classe.
- 3) Une liste des points qui restent à améliorer et des stratégies qui pourraient être employées pour atteindre de nouveaux objectifs lors des prochains stages.

Ce bilan doit faire l'objet d'échanges entre le maître-associé et le stagiaire. Une copie sera remise au maître-associé et une copie au superviseur du stage. La qualité du français écrit sera pris en considération.

9. L'ENCADREMENT DU STAGIAIRE

Le premier stage doit favoriser, chez le futur maître, une sensibilisation à la réalité scolaire, une exploration qui doit conduire à une personnalisation de cette vision. Les objectifs sont alors orientés vers une première découverte du milieu d'enseignement, des programmes scolaires, des techniques d'évaluation ainsi que des rôles des différents intervenants.

Il s'agit d'un stage où l'étudiant est un observateur-participant qui, par une cueillette éclairée de données, arrivera à mieux cerner les multiples composantes de la réalité scolaire.

Le stage comprend, dans le cas d'étudiants au baccalauréat préscolaire-primaire, quatre semaines de présence en classe. Dans le cas d'un baccalauréat en adaptation scolaire, il s'agira d'une présence de six semaines en classe spéciale qui a été précédée de trois semaines de stages dans une classe régulière.

Avant d'entreprendre son stage, l'étudiant-maître participe à une préparation spécifique à son stage. Sous la responsabilité de son superviseur de stage, il assistera à cinq séminaires qui permettront des mises en commun d'expériences vécues, la diffusion d'informations générales et des échanges sur des situations particulières (*résolutions de problèmes*). Ces rencontres ont lieu parallèlement à des visites hebdomadaires dans la classe où se déroulera le stage. Ces stages préparatoires se font autour des thèmes suivants:

- La découverte du milieu.
- Les caractéristiques de la gestion de la classe.
- L'évaluation.
- L'analyse et la planification d'une activité.
- L'analyse du rendement des élèves.

Des grilles d'observations concrétisent ces thèmes. Elles sont remises à la fois au maître-associé et à l'étudiant. Ils peuvent ainsi échanger et favoriser le développement d'une relation positive.

9.1 Rôle et responsabilités du superviseur

Le superviseur est l'ambassadeur de l'université dans les écoles. Il a la responsabilité d'encadrer les futurs maîtres en assurant l'application des ententes existantes entre les commissions scolaires et le bureau du service des stages.

Il est garant des objectifs de formation pratique que poursuit l'université et du respect des échéanciers.

Il vérifie, avec le maître-associé, l'adéquation de la performance de l'étudiant en termes d'habiletés pratiques, de même que sa capacité à établir un lien entre la théorie et ses interventions pratiques.

Le superviseur est responsable des rencontres qui peuvent s'avérer nécessaires dans le cas de difficultés éprouvées soit par le milieu d'accueil, soit par l'étudiant-stagiaire.

Il doit s'assurer du respect des procédures de l'université en regard du processus d'évaluation. Il doit offrir son aide comme personne-ressource, mais en aucun cas, il ne peut se substituer aux deux responsables de l'évaluation: le maître-associé et le stagiaire.

Dans les cas litigieux, il pourra, avec invitation du milieu de stage, observer le stagiaire dans une ou des situations pratiques d'enseignement et faire part de ses observations aux personnes concernées.

Il peut demander à un stagiaire l'enregistrement sur bande vidéo d'une ou plusieurs leçons afin d'aider à l'évaluation formative en cours de stage. Cette bande devra être visionnée avec le maître-associé et le stagiaire.

Le superviseur doit orienter, supporter et diriger la préparation du stagiaire et son implication dans le milieu, compte tenu des objectifs personnels de chacun, des exigences de l'université et des attentes du milieu d'accueil.

9.2 Rôle et responsabilités du maître-associé

Le maître-associé est un témoin d'une profession. C'est un agent de formation. Il doit s'enquérir des attentes du stagiaire et des objectifs qu'il poursuit. En tenant compte de ces informations, il précisera au stagiaire les tâches qu'il aura à accomplir en lui soulignant les modalités d'application.

Le maître-associé guide la planification des interventions dans le cadre d'activités précises. Il doit être sensible au maintien, dans la classe, d'une atmosphère de travail favorisant les apprentissages.

Le maître doit adapter les responsabilités aux limites fonctionnelles du stagiaire. Il fera régulièrement des rencontres de rétroaction sur la pratique éducative de l'étudiant. Il est le principal artisan de l'évaluation formative et sommative du stagiaire, responsabilité qu'il partage avec ce dernier.

Le maître-associé, en collaboration avec le superviseur, permet aux objectifs de la formation pratique de se concrétiser. Il orchestre les situations pour favoriser le développement des savoir-faire chez le stagiaire. Il informe, supporte, observe et évalue l'acte professionnel. Il permet au stagiaire de prendre conscience de ses attitudes (savoir-être), en même temps que de ses aptitudes ou de ses connaissances (savoirs).

Le maître-associé est responsable du calendrier de présences du stagiaire. Il doit remplir les formulaires d'évaluation et les remettre au superviseur à la fin du stage.

En cas de problèmes administratifs ou pédagogiques avec le stagiaire, il doit référer au superviseur et collaborer à la recherche d'éléments de solution.

ANNEXE VI

**Informations et instruments
pour l'évaluation du stagiaire**

Voici la dernière partie de votre guide du maître-associé.
Vous y trouverez toutes les informations nécessaires concernant **l'évaluation** du stagiaire.

Vous m'avez déjà commenté la première partie, pourriez-vous faire de même pour celle-ci. Je recueillerai ce document dans la première semaine au retour des vacances de Noël.

La version finale du guide tiendra compte de toutes vos recommandations.

Merci de votre attention!

Christiane Pilote
Responsable du projet

TABLE DES MATIÈRES

1. Un modèle d'évaluation.....	1
2. Les caractéristiques de l'évaluation.....	1
3. Les rencontres nécessaires à l'évaluation.....	3
4. Les responsabilités de chaque intervenant dans le processus d'évaluation	4
4.1 Le stagiaire	4
4.2 Le maître-associé.....	4
4.3 Le superviseur.....	5
Document #1: Fiche d'observation pour le maître-associé.....	6
Document #2: Le feedback ou rétroaction.....	9
Document #3: L'auto-évaluation du stagiaire.....	14
Document #4: Grille d'analyse d'un enregistrement vidéo	21
Document #5: Grille générale d'évaluation (obligatoire).....	23
Document #6: Grille d'appréciation générale du superviseur.....	32
Document #7: Modèle d'élaboration d'un rapport de stage.....	34

1. UN MODÈLE D'ÉVALUATION

Cette partie propose au maître-associé un modèle d'évaluation des habiletés et des qualités personnelles du stagiaire.

Ce modèle guide le maître-associé dans sa démarche en lui proposant des étapes de réalisation de l'évaluation. L'évaluation tiendra compte:

- Des observations directes faites par le maître-associé.
- Des feedback réalisés tout au long du stage. Ceux-ci permettent au stagiaire de justifier d'expliquer ses approches, de les confronter et de les enrichir.
- De l'auto-évaluation du stagiaire qui s'inscrit dans un processus continu de réflexion et d'auto-correction.
- Du visionnement à la mi-stage de l'enregistrement vidéo d'une activité éducative.
- De la grille d'évaluation proprement dite du stage qui servira à la fois à l'évaluation de la mi-stage et à l'évaluation finale du stagiaire.
- Des productions écrites du stagiaire (préparations de cours et rapport de stage).

2. LES CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉVALUATION

L'évaluation est caractérisée par son caractère formatif, elle s'intègre dans le processus d'apprentissage. Elle a pour objet premier de guider l'étudiant dans son

cheminement en lui fournissant, de façon continue, des informations sur l'état de son apprentissage. Elle suppose donc une attention spéciale à tout ce qui se passe dans la classe ou l'école. De cette façon, il sera possible de suggérer des stratégies qui permettront au stagiaire de progresser et de se préparer à l'évaluation sommative à la fin du stage.

Pour bien expliquer cette approche, il est nécessaire de fournir des **Instruments** qui permettront de recueillir des informations sur les progrès réalisés ou sur les difficultés rencontrées, mais aussi d'en identifier les causes.

- Fiche d'observations pour le maître-associé.
- Quelques conseils pour assurer une bonne rétroaction (feedback).
- Questionnaire d'auto-évaluation pour le stagiaire.
- Grille d'analyse de la pratique éducative par bande vidéo.
- Grille d'évaluation finale (à remplir aussi à la mi-stage).
- Analyse générale du stage (à remplir par le superviseur).

Parmi les avantages que le stagiaire pourra trouver à ce mode d'évaluation, mentionnons les deux suivantes:

- L'encouragement dans ses efforts quand il obtient de bons résultats.
- La possibilité de connaître ses forces et ses faiblesses et de profiter des renforcements ou des correctifs appropriés.

Parmi les instruments proposés, il n'y a que la grille d'évaluation finale (et de la mi-stage) qui a un caractère obligatoire. Tous les autres n'ayant comme raison d'être qu'un meilleur encadrement et une garantie plus certaine de l'atteinte des objectifs de formation du stagiaire.

Il est aussi à noter que la qualité des productions (cahier de préparation de cours et rapport de stage) doit aussi être prise en considération dans l'évaluation sommative du stagiaire.

3. LES RENCONTRES NÉCESSAIRES À L'ÉVALUATION

Nous indiquons ici un minimum de rencontres. Ces dernières peuvent être plus fréquentes lorsque la formation de l'étudiant l'exige.

- Une rencontre au début du stage pour déterminer les attentes et les modalités de fonctionnement pour la durée du stage.
- Une rencontre par semaine pour faire un feedback sur le vécu et les performances.
- Une rencontre stagiaire, maître-associé et superviseur pour visionner et analyser un enregistrement vidéo. Cette rencontre peut coïncider avec l'évaluation de la mi-stage.
- Une rencontre à la fin pour permettre l'évaluation finale et globale de tout le stage. Le superviseur n'y assiste que sur invitation.

4. LES RESPONSABILITÉS DE CHAQUE INTERVENANT DANS LE PROCESSUS D'ÉVALUATION

4.1 Le stagiaire

Il est le principal responsable de sa formation. À partir de ses expériences vécues, des réajustements identifiés au moment des rétroactions et de son auto-évaluation (voir document #3), il pourra identifier les points forts et les points à améliorer qui se dégageront de l'ensemble de son expérience. Ces éléments doivent apparaître dans son rapport de stage. Ceci permettra une décision éclairée en ce qui concerne l'orientation du prochain stage. Le stagiaire assure également la transmission, au superviseur, des documents relatifs à son évaluation.

4.2 Le maître-associé

Il partage, avec le stagiaire et le superviseur (s'il y a lieu), la responsabilité de l'évaluation continue du stagiaire (document #1 et #2) de l'évaluation de la mi-stage et de la fin du stage (document #5). Le visionnement d'une bande vidéo complètera l'évaluation formative du stagiaire. La grille d'évaluation finale du stage sera remise au stagiaire à sa dernière journée de présence. Ce dernier a la responsabilité de la transmettre au superviseur, avec son cahier de préparation de cours et son rapport de stage.

4.3 Le superviseur

Il s'assure que les objectifs visés par l'évaluation sont atteints. Il explique aux intervenants les responsabilités de chacun. Il analyse, avec le maître-associé et le stagiaire, l'enregistrement vidéo d'une activité éducative (document #4). Il s'implique, dans les cas de difficultés, dans l'évaluation formative ou finale du stagiaire. Le superviseur a la responsabilité de voir à ce que toutes les exigences de l'université (processus et documents) soient remplies. Après sa lecture du rapport de stage du stagiaire, le superviseur fera part de ses commentaires et/ou recommandations (document #6).

DOCUMENT #1

Fiche d'observations pour le maître-associé permettant d'identifier, chez le stagiaire, des attitudes favorables à un bon enseignement.

FICHE D'OBSERVATION

Date: _____

Sujet de la leçon: _____

L'observateur est invité à pointer le chiffre dans l'échelle d'appréciation, qu'il estime représenter la position du sujet dans le trait de comportement considéré.

Du côté gauche de l'échelle figure le pôle négatif du trait (aspect du comportement qui rend le professeur inefficace), du côté droit apparaît le pôle positif (aspect du comportement qui rend le professeur efficace).

Des degrés intermédiaires permettent de nuancer le jugement.

Rigidité et gêne dans le comportement	- 2	- 1	0	+ 1	+ 2	Maintien aisé
Mollesse	- 2	- 1	0	+ 1	+ 2	Activité
Froideur	- 2	- 1	0	+ 1	+ 2	Chaleur, enthousiasme
Irritabilité, nervosité	- 2	- 1	0	+ 1	+ 2	Stabilité émotionnelle, calme.
Rétraction	- 2	- 1	0	+ 1	+ 2	Sociabilité
Évite les réactions des élèves	- 2	- 1	0	+ 1	+ 2	Suscite les réactions des élèves
Expose sans cesse	- 2	- 1	0	+ 1	+ 2	Exploite les réactions des élèves pour élaborer le savoir

Ne s'inquiète pas de savoirs si les élèves comprennent et suivent	-2	-1	0	+1	+2	Évalue si les élèves comprennent et suivent
Ne remanie pas l'information même si elle n'a pas été comprise	-2	-1	0	+1	+2	Remanie l'information quand elle n'a pas été comprise
Suscite l'activité des élèves par contrainte	-2	-1	0	+1	+2	Suscite l'activité des élèves en les intéressant
Ne contrôle pas l'activité des élèves	-2	-1	0	+1	+2	Assume une fonction de régulation de l'activité des élèves
Facilement troublé par les réactions des élèves	-2	-1	0	+1	+2	S'adapte aux réactions imprévues des élèves
Déroulement sans logique	-2	-1	0	+1	+2	Déroulement logique de la leçon
Inadaptation au niveau des élèves	-2	-1	0	+1	+2	Adaptation au niveau des élèves
Négligent	-2	-1	0	+1	+2	Organisé, méthodique
Fait des erreurs	-2	-1	0	+1	+2	Ne fait pas d'erreurs
Perd du temps	-2	-1	0	+1	+2	Bonne distribution de la leçon dans le temps
Langage imprécis	-2	-1	0	+1	+2	Langage précis
Mauvais choix d'expériences ou de faits significatifs à présenter	-2	-1	0	+1	+2	Bon choix d'expériences ou de faits significatifs à présenter
Mauvaise exploitation de l'expérience ou de l'observation	-2	-1	0	+1	+2	Bonne exploitation de l'expérience ou de l'observation
Mauvaise utilisation du tableau et des moyens audiovisuels	-2	-1	0	+1	+2	Bonne utilisation du tableau et des moyens audiovisuels

DOCUMENT #2

Le feedback ou rétroaction comme moyen de formation dans les stages.

UN EXEMPLE DE PROCÉDURE DE FEEDBACK

AVANT D'ENTRER EN CLASSE

Déterminer, avec le stagiaire, quelle compétence précise sera mise en pratique.

Exemple: Gérer la classe.

Faire préciser au stagiaire les objectifs qu'il veut atteindre.

PENDANT L'INTERVENTION DU STAGIAIRE

Observer et noter discrètement, en vous en tenant aux événements qui relèvent de la compétence à évaluer.

N'intervenir que si la situation se détériore au détriment des élèves.

APRÈS L'INTERVENTION DU STAGIAIRE

Idéalement, tenir la session de feedback le jour même; à la limite, le lendemain.

Commencer par faire ressortir les éléments pour créer un climat d'ouverture.

Exemples: "En général, je trouve que ça s'est très bien passé" ou

"Tu as trouvé ça difficile, hein?"

Introduire le feedback.

Exemple: "Maintenant, si tu veux, nous allons examiner en détail comment ça s'est passé".

Définir clairement l'objet de la discussion.

Maintenir la discussion dans les limites des objectifs que l'étudiant voulait atteindre.

Exemple: "Aujourd'hui, tu m'avais dit que ..."

Se centrer sur un ou deux points importants.

Exemple: "Aujourd'hui, j'aimerais revenir sur un point".

Demander à l'étudiant de faire une description précise de ce qui s'est passé.

PRINCIPES GÉNÉRAUX

1. Préciser le temps dont on dispose.
2. Faire l'entrevue dans un endroit calme.
3. Se situer dans un contexte d'apprentissage: être un enseignant qui a des années d'expérience et qui parle à un étudiant qui apprend sa profession.
4. Se centrer sur des interventions et non sur la personne. Parler de ce que l'étudiant fait et non de ce qu'il est.
Exemple: "Pendant que tu expliquais, plusieurs élèves ouvraient leur pupitre".
5. S'assurer régulièrement de l'accord de l'étudiant.
Exemple: "Et toi, qu'est-ce que tu en penses?".
6. S'assurer régulièrement d'être compris de l'étudiant.
7. S'assurer régulièrement de comprendre ce que dit l'étudiant. Reformuler ses interventions.
Exemple: "Si je comprends bien ...".

Demander à l'étudiant de faire une auto-évaluation: de dire, en se basant sur sa description, si les objectifs ont été atteints.

Faire identifier par l'étudiant les causes des difficultés.

Demander à l'étudiant de tirer les conclusions pertinentes pour sa pratique future.

Commenter les conclusions de l'étudiant.

Conclure l'entrevue.

DOCUMENT #3

Auto-évaluation de son enseignement par le stagiaire.

Ce questionnaire requiert un certain effort pour y répondre, mais ceci permettra au stagiaire d'avoir une vue globale et objective de son enseignement.

Quand il aura complété ce questionnaire, il pourra analyser ses réponses et découvrir ses points forts et certains points à améliorer ou à expérimenter.

RELATION AVEC LES ENFANTS

1. De quelle façon accueillez-vous les enfants?

2. Comment encouragez-vous les enfants à discuter avec vous?

3. Est-ce que vous considérez tous les enfants sur le même plan? Est-ce que vous vous attendez à ce que certains enfants produisent plus de travail que d'autres? Ceci a quel effet sur les autres enfants?

4. De quelle façon rejoignez-vous les enfants qui sont gênés et retirés du groupe?

5. Connaissez-vous les intérêts des enfants de votre classe? Pouvez-vous en énumérer quelques-uns?

SITUATIONS D'APPRENTISSAGE SIGNIFIANTES POUR LES ENFANTS

Vous pouvez faire un retour sur les activités ou leçons que vous avez planifiées. Vous pouvez utiliser aussi une autre technique, c'est-à-dire enregistrer certaines leçons et par la suite les analyser. Vous pouvez combiner ces deux expériences.

1. Tenez-vous compte, dans l'élaboration ou la planification de vos activités, des intérêts, des goûts et de l'expérience vécue par les enfants?
2. Est-ce que vous utilisez toujours la même approche pour présenter vos leçons? Est-ce que vos activités se ressemblent toujours?
3. Est-ce que le rythme de présentation de vos leçons ou activités est rapide, lent ou adapté aux besoins des enfants?
4. Faites une revue de plusieurs activités ou leçons présentées aux enfants. Pensez-vous qu'on y retrouve une certaine variété d'expériences?
5. Est-ce que tous les enfants participent aux activités ou leçons que vous présentez?
6. Est-ce que les consignes ou explications que vous communiquez aux enfants sont claires?
7. Avez-vous essayé de diagnostiquer certaines difficultés que rencontrent les enfants? Si oui, lesquelles?
8. Avez-vous tenté de trouver des moyens pour remédier à ces difficultés? Si oui, lesquels?

CONTRÔLE DE LA CLASSE

1. Est-ce que les enfants sentent que vous avez un certain contrôle sur le groupe? Est-ce que vous sentez que vous êtes capable de contrôler le groupe?
2. Comment réagissez-vous face aux enfants qui ne suivent pas les consignes ou qui sont turbulents? Est-ce que vous les ignorez? Sinon, comment agissez-vous dans ces situations?
3. Pensez-vous à placer les enfants de façon à ce qu'ils puissent bien fonctionner? Avez-vous vécu l'expérience de planifier et d'organiser le plan de classe (place pour chaque enfant)?
4. Connaissez-vous les différents services offerts aux enfants de votre école?
5. Connaissez-vous les règles et procédures utilisées en classe?
6. Connaissez-vous les règles et procédures utilisées dans l'école?
7. De quelle façon indiquez-vous aux enfants ce que vous attendez d'eux en termes de travail et de comportement?

RELATION AVEC LES PARENTS

1. Est-ce que vous avez rencontré des parents et essayé d'établir une relation de coopération?
2. Avez-vous essayé de leur proposer différentes interventions à faire à la maison?
3. Quels buts poursuivez-vous lors des rencontres de parents à l'occasion de la remise de bulletins?

INTERVENTION ET TRAVAIL AVEC LES ENFANTS QUI ONT DES PROBLÈMES DE COMPORTEMENT

1. Est-ce que vous êtes au courant des difficultés personnelles que certains enfants rencontrent?
2. Est-ce que vous faites référence aux différents spécialistes (travailleur social ou psychologue) pour essayer de trouver des moyens pour aider certains enfants?
3. Est-ce que vous notez et tenez à date vos observations sur le comportement de certains enfants, afin d'analyser la situation et de les aider de façon adéquate?
4. Quelles interventions utilisez-vous pour aider les enfants qui ont des problèmes de comportement?

Analysez vos réponses à ces questions. Cet outil peut vous aider à prendre conscience de vos forces ainsi que des points que vous avez à travailler ou à améliorer.

Cette expérience a comme but de vous aider à vous connaître un peu plus en profondeur et de vous donner des points de repère précis pour améliorer vos interventions auprès des enfants.

SYNTHÈSE

Description des points forts et des points à améliorer qui se dégagent de l'expérience vécue ainsi que des réajustements possibles.

	Points forts	Points à améliorer	Réajustements possibles
Attitudes (savoir-être)			
Connaissances (savoir)			
Habilités (savoir-faire)			

DOCUMENT #4

Grille d'analyse de l'action pédagogique au moyen
d'un enregistrement vidéo.

Après le visionnement du vidéo, que pouvons-nous dire de:

Planification de l'activité:

Points forts

Points à améliorer

- Formulation des objectifs (respect du niveau et du rythme d'apprentissage des élèves dans le choix de l'activité).

- Prévion du contrôle des variables spatio-temporelles (déroulement chronologique, matériel, disposition de la classe).

Réalisation de l'activité

Points forts

Points à améliorer

- Animation de l'activité.

- Contrôle du groupe.

Réajustements possibles

DOCUMENT #5

Grille générale d'évaluation du stagiaire (obligatoire).

Le présent document **propose** au maître-associé un modèle d'évaluation des habiletés du stagiaire.

Cet instrument **guide** d'abord le maître-associé dans sa démarche en lui proposant des étapes de réalisation de l'évaluation. Il définit ensuite des objets d'évaluation lui facilitant la cueillette des informations concernant les diverses composantes de l'action du stagiaire. Enfin, il propose des modalités d'évaluation regroupant les données d'évaluation.

Nous tenons à rappeler que le maître-associé **doit procéder à une évaluation formelle du stage** et que cette évaluation se fait de façon littérale.

PROCESSUS

La réalisation de l'évaluation peut se dérouler selon les étapes suivantes:

- 2.1 Le maître prend connaissance du formulaire d'évaluation.
- 2.2 Le maître-associé et le stagiaire prévoient, planifient et organisent les moments d'évaluation.
- 2.3 Le maître-associé procède à une évaluation de la qualité de l'action du stagiaire à la **mi-stage** et remplit les espaces correspondants.
- 2.4 Le maître-associé discute avec le stagiaire de son évaluation et planifie avec lui les *actions correctives*.
- 2.5 Le maître-associé accompagne le stagiaire dans sa démarche de réajustement.
- 2.6 Le maître-associé, dans une dernière rencontre, évalue l'ensemble du stage et complète ce document avec le stagiaire à la **fin du stage**.

FORMULAIRE D'ÉVALUATION

Ce formulaire comprend quatre objets d'évaluation:

1. L'évaluation des qualités professionnelles.
2. L'évaluation des activités d'enseignement.
3. L'évaluation des habiletés relatives à la communication.
4. L'évaluation de la capacité à analyser sa démarche pédagogique.

La démarche d'évaluation se traduit d'abord par une notation littérale (A, B, C, D, X) qui porte sur des aspects spécifiques rattachés à chacun des objets d'évaluation. Dans un deuxième temps, le maître-associé et le stagiaire peuvent expliciter par des faits d'observation ou des commentaires, les raisons qui justifient l'appréciation.

LÉGENDE:

- A- Performance exceptionnelle
- B- Performance de qualité
- C- Performance minimale
- D- Performance insuffisante
- X- Ne s'applique pas

1.0 Évaluation des qualités professionnelles

Cette partie vous permet d'évaluer l'atteinte par l'étudiant des objectifs de formation visant le développement des attitudes relationnelles en milieu de travail, l'engagement personnel et l'adaptabilité.

Comment évaluez-vous la capacité de l'étudiant à:

	En cours route	Fin de stage
1.1 Faciliter la communication (stagiaire-maître-associé/ stagiaire-élève, etc ...		
1.2 Participer aux activités du milieu (classe/école).		
1.3 S'intégrer à l'équipe éducative du milieu et à en respec- ter les habitudes.		
1.4 Collaborer avec les ressources humaines (spécialistes, éducateurs, parents, etc.).		
1.5 Se montrer curieux face aux différents aspects de sa future profession (ex.: lire à ce sujet, s'informer, assister à des perfectionnements, etc.).		
1.6 Se montrer souple face aux imprévus qui surgissent (capacité d'adaptation).		
1.7 Faire preuve de dynamisme, de créativité, d'initiative.		

Commentaires: maître-guide:

Commentaires: stagiaire:

2.0 Évaluation des activités d'enseignement

Cette partie porte spécifiquement sur l'évaluation de la capacité à **planifier** et à **réaliser** des activités d'enseignement.

Comment évaluez-vous la capacité de l'étudiant à:

	En cours route	Fin de stage
2.1 Planifier l'ensemble de sa prise en charge en termes d'objectifs à atteindre, du contrôle des variables spatio-temporelles (chronologie, matériel, disposition de la classe).		
2.2 Formuler des objectifs d'apprentissage qui tiennent compte du niveau, du rythme et des besoins des élèves.		
2.3 Sélectionner des instruments d'évaluation adéquats.		
2.4 Maîtriser le contenu de la matière.		
2.5 Susciter l'intérêt et la motivation des élèves.		
2.6 Résoudre efficacement les problèmes occasionnels de discipline.		
2.7 Intégrer les interventions pertinentes des élèves (souplesse et sensibilité).		

Commentaires: maître-guide:

Commentaires: stagiaire:

3.0 Évaluation des habiletés relatives à la communication

Cette partie vous permet d'évaluer les habiletés relatives à la communication tant à l'oral qu'à l'écrit.

En situation de communication orale, comment évaluez-vous la capacité de l'étudiant à:

	En cours route	Fin de stage
3.1 Capter l'intérêt des élèves (timbre de voix, élocution, gestes, mimiques).		
3.2 Utiliser un vocabulaire précis, imagé, varié.		
3.3 Présenter les consignes de façon claire.		

En situation de communication écrite, comment évaluez-vous la capacité de l'étudiant à:

	En cours route	Fin de stage
3.4 Maîtriser l'orthographe d'usage et grammaticale.		
3.5 Présenter clairement les informations écrites (tableau, cahiers, examens, etc.).		
3.6 Présenter une planification écrite soignée et structurée (plans de cours, rapports de stage, observations).		

Commentaires: maître-guide:

Commentaires: stagiaire:

4.0 Évaluation de la capacité à analyser sa démarche pédagogique

Cette partie permet d'évaluer la participation du stagiaire à sa propre évaluation.

Comment évaluez-vous la capacité du stagiaire à :

	En cours route	Fin de stage
4.1 Analyser et interpréter les points forts et les points faibles de ses interventions pédagogiques.		
4.2 Demander régulièrement à son maître-associé un feedback (rétroaction).		
4.3 Réajuster la démarche d'apprentissage en fonction de cette rétroaction.		
4.4 Etre disponible (en terme de temps) à discuter de son expérience.		

Commentaires: maître-guide:

Commentaires: stagiaire:

En somme

D'après vos observations précédentes, quelle serait la cote la plus représentative de cette stagiaire pour chaque item du profil d'apprentissage?

LÉGENDE:

- A- Performance exceptionnelle
- B- Performance de qualité
- C- Performance minimale
- D- Performance insuffisante
- X- Ne s'applique pas

1.0	Qualités professionnelles	A	B	C	D
2.0	Activités d'enseignement	A	B	C	D
3.0	Habilités relatives à la communication	A	B	C	D
4.0	Auto-analyse de la démarche pédagogique	A	B	C	D

Qu'est-ce qui vous plaît le plus chez ce stagiaire en tant que futur enseignant?

Quels conseils lui donneriez-vous sur les plans:

personnel _____

professionnel: _____

Signature

Date

DOCUMENT #6

Grille d'appréciation générale du stage remplie par
le superviseur.

Document d'évaluation

LE SUPERVISEUR

Le superviseur a la responsabilité d'évaluer les productions écrites du stagiaire et de faire un portrait global de l'expérience qu'il aura partagé avec le stagiaire et le maître-associé. Il est en mesure de faire état de sa perception personnelle extérieure et de décider s'il y a eu ou non atteinte des objectifs de formation. Il peut nuancer la position du maître-associé et du stagiaire.

Cotation

Communications écrites:

	A	B	C	D
Organisation du contenu (fonds)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Présentation (forme)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualité de la langue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Commentaires et/ou recommandations

LÉGENDE:

- A- Performance exceptionnelle
- B- Performance de qualité
- C- Performance minimale
- D- Performance insuffisante

DOCUMENT #7

Modèle d'élaboration d'un rapport de stage. Ce document servira au stagiaire pour la rédaction de son rapport de stage.*

* Il est donné ici pour votre information personnelle seulement.

RAPPORT DE STAGE

L'étudiant qui doit élaborer un rapport de stage peut le faire en utilisant ce document intitulé *Modèle d'élaboration d'un rapport de stage*. C'est un document fonctionnel qui illustre la démarche de l'étudiant au cours de son stage. La rédaction doit être méthodique et concise et ne décrire que **les éléments importants**. C'est un instrument important dont le contenu sera évalué par le superviseur. Une copie sera remise également au maître-associé.

1. Observations (trois pages environ).

1.1 Présentation du calendrier de stage.

1.2 Description du milieu de stage, des services, des caractéristiques des élèves, de la gestion de la classe, ... (voir grilles d'observation).

2. Portrait du vécu en stage (cinq pages environ)

Étude des éléments facilitants ou gênants qui ont pu influencer le déroulement du stage en regard des aspects relationnels et professionnels.

2.1 Intégration du stagiaire dans le milieu:

- L'intégration progressive du stagiaire à la vie de la classe (remplacements, prises en charge, etc., dès le début, le milieu ou la fin du stage).
- L'intégration du stagiaire aux activités extérieures à la classe (réunions, journées de perfectionnement, études de cas, comités, etc.).

- La découverte du mode de fonctionnement et de gestion de la classe (planification, dossiers d'élèves, plan d'enseignement correctif, système d'émulation, projet, etc.).

2.2 Perception globale du milieu-stage (évaluation de l'aspect relationnel et professionnel).

- Qualité de la relation établie avec ce type de clientèle.
- Climat relationnel avec tout le personnel et son maître-associé.
- Rôle et implication professionnelle dans le milieu.

2.3 Description des apports positifs et négatifs pour vous et pour le milieu de stage.

- 3. À la lumière de l'évaluation formative et sommative, faire ressortir, dans cette partie, les points forts et les points faibles de votre expérience et déterminer, à partir de ceux-ci, les objectifs de formation que vous chercherez à atteindre lors de votre prochain stage (deux pages environ).**

À ce rapport de stage, le stagiaire annexera ses préparations de cours ou d'activités.

ANNEXE VII

Grilles d'observation

PREMIÈRE PARTIE

L'OBSERVATION DU MILIEU

- 1 — Le type d'école:
S'agit-il d'une école régulière, d'un centre spécialisé, d'une ressource spécialisée dans une école régulière, etc ...?

- 2 — Le type de milieu:
S'agit-il d'un milieu rural, urbain ou de banlieue? S'agit-il d'un milieu favorisé, moyen ou défavorisé?

- 3 — Le type de classe:
S'agit-il d'une classe régulière ou spéciale, de dénombrement flottant (rééducation), d'une classe maternelle régulière ou spéciale (stimulation précoce), d'une classe à niveaux multiples, etc.?
Quel est le nombre d'élèves dans la classe et le ou les niveaux académiques enseignés?

- 4 — Les caractéristiques des élèves:
S'agit-il d'élèves réguliers ou de l'adaptation scolaire (déficients, handicapés, mésadaptés, etc.)?
Quel est l'âge chronologique ou le niveau de développement (l'âge mental) de ces élèves?
S'il s'agit d'une classe régulière, y a-t-il des enfants présentant des problèmes particuliers (handicaps physiques, retards pédagogiques, troubles affectifs, etc.)?
Dans le cas d'une classe spéciale, quelles sont les caractéristiques de chacun des élèves (voir au dossier ou consulter le professeur-titulaire)?

- 5 — Les services offerts dans l'école:
Y a-t-il un ou des adjoints à la direction? Faire l'inventaire des personnes-ressources pouvant intervenir auprès des enfants (aide pédagogique, psychologue, infirmière, éducatrice, spécialistes, etc.).
Offre-t-on certaines activités parascolaires? Y a-t-il un service de surveillance ou de garderie le midi ou le soir?

- 6— L'horaire et les règlements de l'école:
Prendre connaissance du calendrier scolaire, de l'horaire de l'école et des heures prévues pour l'enseignement et l'encadrement des élèves dans la tâche du professeur-titulaire.
Existe-t-il un document qui fait état des règlements en vigueur dans l'école?
Sinon, consultez le maître-associé.
L'école a-t-elle un projet éducatif? Quel est-il? Est-il publié?
- 7— Autres observations pertinentes:
Nombre d'élèves, de classes, type de construction de l'école, etc.

L'OBSERVATION a comme objet toute la dimension du milieu scolaire et doit permettre de saisir les événements significatifs pour la relation maître-élève. C'est une source de confrontation avec le savoir qui s'achemine vers le savoir-faire.

DEUXIÈME PARTIE

LES CARACTÉRISTIQUES DE LA GESTION DE LA CLASSE

1. Inventaire du matériel didactique

A) Utilisé par les élèves

Niveau académique ou de développement	Matière ou activité de formation	Manuel ou matériel	Utilisation faite en classe
	Français		
	Math.		
	Sc. humaines		
	Sc. de la nature		
	Ac. sensorielles		
	Ac. de sociabilisation		
	Autres		

B) En référence au professeur

Matière ou activité de formation	Titre de la collection	Utilisation suggérée	Utilisation faite en classe

2. Inventaire des programmes utilisés

Quelles sont les matières (ou les objectifs de développement) enseignées par votre maître-associé?

Existe-t-il des programmes officiels pour ces champs d'activités ou s'agit-il de programmes-maisons?

Ces programmes sont-ils facilement accessibles? Identifiez les personnes-ressources (conseillers pédagogiques) qui pourraient vous venir en aide ou vous donner un supplément d'information.

3. Les principes d'encadrement des élèves

Attentes du maître-associé sur le plan comportemental (au moins 3)	Stratégies d'intervention utilisées par le maître-associé	Autres stratégies pouvant être utiles
ex.: Les élèves doivent lever la main pour parler	ex.: Féliciter chaque fois qu'on respecte la consigne	L'exploration de nouvelles idées par le stagiaire les amène à la personnalisation et à la créativité
Attentes du maître-associé sur le plan académique (au moins 5)	Stratégies d'intervention utilisées par le maître-associé	Autres stratégies qui pourraient être utilisées
ex.: Les élèves doivent savoir compter jusqu'à 100 avant la fin mai	ex.: Tableau d'honneur	ex.: Thermomètre

4. Le projet éducatif de l'école

En quoi le projet éducatif colore-t-il l'enseignement dans la classe ou dans l'école?

Certaines activités éducatives sont-elles directement liées à ce projet? Ex.: Visites, conférences, etc.

Sauriez-vous résumer en trois lignes le projet éducatif?

N.B.: Ce bloc d'observation peut être complété par une observation plus spécifique de la dynamique de la classe. Êtes-vous capable d'identifier le ou les leaders du groupe? Sauriez-vous nommer les enfants qui présentent des difficultés plus marquées dans les apprentissages ou les comportements? Pourriez-vous faire un tableau interactionnel des élèves?

Ex.: Pierre est le leader naturel.

Anne influence négativement Sophie.

Jean-François cherche l'attention du professeur.

Sophie manque de concentration ...

TROISIÈME PARTIE

ANALYSE DU PROCESSUS D'ÉVALUATION

Pourquoi le maître-associé évalue-t-il? Fait-il des évaluations formatives? Fait-il des évaluations sommatives? Savez-vous reconnaître ces deux types d'évaluation?

INTENTION: En général, sur quoi porte l'évaluation du maître-associé? Sur une partie d'une notion (objectifs intermédiaires) ou sur la notion entière (objectif terminal)?

MESURE: Quels sont les outils d'évaluation utilisés par le maître-associé (matériel-maison, matériel du MEQ, la commission scolaire, etc.)?

MOMENT: Quels sont les moments privilégiés pour l'évaluation? D'après vous, pourquoi choisit-on ces périodes?

UTILITÉ: En général, quelle utilisation le maître-associé fait-il des résultats de l'évaluation?

PENDANT UNE JOURNÉE PASSÉE EN CLASSE, ESSAYEZ DE FAIRE UNE LISTE DE TOUTES LES FAÇONS QUE VOTRE MAÎTRE-ASSOCIÉ A EMPLOYÉES POUR ÉVALUER SES ÉLÈVES.

ex.: Questions particulières à certains élèves à l'intérieur d'une leçon.
Petits tests écrits.
Devoirs en révision ...

QUELQUES DISTINCTIONS ENTRE L'ÉVALUATION FORMATIVE ET L'ÉVALUATION SOMMATIVE

	ÉVALUATION FORMATIVE (CARACTÈRE DE RÉGULATION)	ÉVALUATION SOMMATIVE (CARACTÈRE DE BILAN FINAL)
Pourquoi évaluer?	Assurer la progression de l'élève en regard des apprentissages déterminés dans les programmes d'études	- Sanctionner le degré de maîtrise: <ul style="list-style-type: none"> • d'une partie terminale d'un programme d'études • d'un programme d'études
Sur quoi évaluer?	- Des habiletés (méthodologiques, intellectuelles, techniques, psychomotrices), des connaissances, des attitudes - Les conditions propices au déroulement de l'apprentissage	- Les objectifs d'une partie terminale de programmes (modules ...) ou la répartition par année d'un programme de cycle - L'ensemble des objectifs d'un programme retenus pour l'évaluation sommative (ensemble d'habiletés intellectuelles, de techniques, de connaissances, de comportements...)
Comment recueillir les informations?	- Par un procédé moins formel comme l'observation - De manière plus formelle, à l'aide d'un instrument de mesure	- Par un instrument de mesure valide dans lequel sont assurées: <ul style="list-style-type: none"> • la représentation du domaine du programme d'études • la cohérence entre les situations d'évaluation et les principes directeurs du programme
Quand évaluer?	Fréquemment, régulièrement au cours de l'apprentissage	À la fin d'un programme d'études ou d'une partie terminale d'un programme d'études
Par qui?	- Responsabilité partagée: <ul style="list-style-type: none"> • Enseignante ou enseignant • Élève lui-même • Élève et enseignante ou enseignant • Élève et pairs 	- Responsabilité partagée (en fonction de la décision): <ul style="list-style-type: none"> • Enseignante ou enseignant • Ecole et commission scolaire • M.E.Q.
Quelles décisions prendre?	- Poursuivre ou modifier l'enseignement: <ul style="list-style-type: none"> • planification • choix des stratégies, attitudes, matériel... - Prescrire à l'élève des tâches d'enrichissement ou apporter des correctifs afin d'améliorer l'apprentissage. - Etc.	- Accorder les crédits ou le passage à la classe supérieure - Sanctionner les études - Procéder à l'orientation des élèves - Etc.

QUATRIÈME PARTIE

L'analyse de la planification et de la réalisation d'une activité

Vous avez ou vous aurez bientôt à planifier et à animer des activités dans la classe. Afin de mieux vous préparer à cette tâche, il serait bon que vous élaboriez, avec votre maître-associé, une préparation de cours qui pourra, par la suite, vous servir de modèle. Voici quelques éléments qui vous aideront à mieux cerner ce travail.

EN RÉSUMÉ

Activité préparée: le titre de l'activité (le nombre et le moment à déterminer avec le maître-guide).

- Objectifs de l'activité ...
- Déroulement prévu ...
- Stratégies par rapport au groupe et à certains élèves ...
- Matériel d'appui permettant d'établir la conformité avec les objectifs de l'activité ...
- Moyens pour procéder à l'évaluation formative ...

GRILLE DE PLANIFICATION D'UNE ACTIVITÉ

De l'enseignement-apprentissage

Qu'est-ce que je vise?

- Objectif(s) général(aux) terminal(aux).
- Objectifs spécifiques.

De quoi dois-je tenir compte?

- Ressources matérielles et didactiques.
- Niveaux d'apprentissage des élèves
- Temps disponible.

De quelle façon devrais-je intervenir?

- Stratégies d'enseignement.
- Activités d'apprentissage.

De l'évaluation formative

Qu'est-ce que je veux savoir?

Évaluer le niveau de développement:

- des connaissances;
- des habiletés;
- des attitudes.

À quel moment se déroulera la démarche d'évaluation formative?

- Avant, pendant ou après une période d'apprentissage.

Pour qui se fera la démarche d'évaluation formative?

Pour un élève.
 Pour deux ou trois élèves.
 Pour plusieurs élèves.
 Pour tous les élèves du groupe.

Quels moyens utiliserai-je?

- Procédés.
- Instruments.

Quelles activités choisirai-je?

- Activités pour corriger les lacunes.
- Activités d'enrichissement.

ANNEXE VIII

Questionnaire d'évaluation du projet

Aux maîtres-associés,

Vous avez participé depuis le mois d'octobre à un projet spécial qui avait comme objectif: le soutien à la tâche du maître-associé dans le cadre de la formation pratique à l'enseignement. Nous vous rappelons que les moyens suivants furent employés pour atteindre cet objectif:

1. Un stage d'un jour / semaine pendant les dix semaines qui ont précédé le stage régulier.
2. Une préparation directe du stagiaire à son stage comprenant cinq rencontres de discussion-formation ainsi que des grilles d'observation.
3. Un guide spécifique pour le maître-associé en deux parties: définition des objectifs, des rôles et des responsabilités et en seconde partie, des documents et des grilles permettant l'accompagnement et l'évaluation du stagiaire.

Afin de nous aider à faire un rapport détaillé de cette expérience, auriez-vous l'obligeance de répondre le plus complètement possible aux questions qui suivent. Je vous remercie à l'avance de l'aide que vous m'apporterez.

Christiane Pilote, responsable du projet.

QUESTION N° 1

Considérant le stage de rattachement d'une journée/semaine, comment évalueriez-vous cette partie du projet à la lumière de votre expérience passée et en regard de l'objectif qui est de vous supporter dans votre tâche de maître-associé:

QUELS EN SONT LES ASPECTS POSITIFS?

QUELS EN SONT LES ASPECTS NÉGATIFS?

QUELLES SONT VOS SUGGESTIONS POUR AMÉLIORER CETTE EXPÉRIENCE?

QUESTION N° 2

Considérant la préparation (rencontres et documents) qu'a reçue le stagiaire avant d'entreprendre son stage, comment évalueriez-vous cette expérience en regard toujours de l'objectif principal qui est de vous aider dans votre tâche?

QUELS EN SONT LES ASPECTS POSITIFS?

QUELS EN SONT LES ASPECTS NÉGATIFS?

QUELLES SONT VOS SUGGESTIONS POUR AMÉLIORER CETTE PARTIE DU PROJET?

QUESTION N° 3A.

Considérant la première partie du guide du maître-associé concernant les objectifs du stage et la définition des rôles et des responsabilités, comment évalueriez-vous ce document à partir d'autres documents que vous avez utilisés (ex.: carnet de stage):

QUELS EN SONT LES ASPECTS POSITIFS?

QUELS EN SONT LES ASPECTS NÉGATIFS?

LES SUGGESTIONS QUE VOUS AVEZ DÉJÀ FAITES SUR CETTE PARTIE DU GUIDE ONT ÉTÉ COMPILÉES. N'INSCRIRE ICI QUE LES NOUVEAUX COMMENTAIRES.

QUESTION N° 3B.

Considérant la deuxième partie du guide regroupant les objectifs et les grilles pour faire l'évaluation du stagiaire, comment évalueriez-vous ce document en le comparant avec d'autres instruments que vous avez déjà utilisés:

QUELS EN SONT LES ASPECTS POSITIFS?

QUELS EN SONT LES ASPECTS NÉGATIFS?

INSCRIRE ICI LES RECOMMANDATIONS QUI POURRAIENT AMÉLIORER CETTE PARTIE DU GUIDE:

Aux stagiaires,

Vous avez participé depuis octobre 1990 à un projet-pilote concernant votre formation pratique. Cette expérience a comporté trois parties: un stage d'une journée/semaine pendant dix semaines avant le stage régulier. Cinq rencontres de formation-discussion ainsi que des grilles d'observation. Et enfin un document-guide précisant les objectifs du stage, les rôles et les responsabilités des intervenants complété par un processus d'évaluation du stagiaire par son maître-associé.

Afin de nous aider à faire un rapport détaillé de toute cette expérience, auriez-vous l'obligeance de donner vos commentaires sur chacune de ces parties. Je vous remercie à l'avance de l'aide que vous m'apporterez ainsi.

Christiane Pilote, responsable du projet.

N.B. Vous êtes priés de vous présenter à l'université le vendredi 8 février, entre 9h00 et 15h00, au local 1-734 avec tous les documents de votre évaluation:

Votre calendrier de présence.

Votre rapport de stage.

Votre grille d'évaluation complétée.

Votre carnet de stage de l'université.

Votre cahier de plans de cours.

L'évaluation de cette expérience par votre maître-associé et votre propre évaluation (le document ci-joint).

Première partie: Le stage d'une journée/semaine.

Points positifs.

Points négatifs:

Commentaires pour améliorer cette partie:

Deuxième partie: Les rencontres à l'université et les grilles d'observation

Points positifs:

Points négatifs:

Commentaires pour améliorer cette partie:

Troisième partie: Le guide du maître-associé

Points positifs:

Points négatifs:

Commentaires pour améliorer cette partie: