



LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS ET DES SUPERVISEURS UNIVERSITAIRES

CADRE DE RÉFÉRENCE

RAPPORT DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ À LA TABLE MÉLS-UNIVERSITÉS

Rédigé par

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

Colette Gervais, Université de Montréal

Michel Lessard, Université de Sherbrooke

Paul Beaulieu, Université du Québec à Trois-Rivières

En collaboration avec les membres du comité avisé

Nicole Morency, Université de Montréal

André Beauchesne, Université de Sherbrooke

Monique L'Hostie, Université du Québec à Chicoutimi

Louise Camarais, Université du Québec à Montréal

Anne-Marie Lamarre et Chantal Desrosiers, Université du Québec à Rimouski

Christine Lebel, Université du Québec à Trois-Rivières

Paul Brousseau, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Joanne Pharand, Université du Québec en Outaouais

France Ouellet, Université Laval

Fiona J. Benson et Kate Hooton, Université McGill

Marie-Josée Larocque, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Décembre 2008



TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	7
PREMIER CHAPITRE – DESCRIPTION GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE	9
1. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	9
2. COMPOSITION DU GROUPE DE TRAVAIL	10
3. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	10
3.1 Le questionnaire écrit	11
3.2 Les rencontres collectives	11
3.3 Le traitement et l'analyse des données	11
DEUXIÈME CHAPITRE – SURVOL DES ÉCRITS	13
INTRODUCTION	13
1. ORIENTATIONS DE LA FORMATION	14
1.1. Le développement professionnel du stagiaire	14
1.2 L'encadrement du stagiaire selon les exigences de l'andragogie	15
1.3 La communication de l'expérience et la pratique réflexive	16
1.4 L'interdépendance des savoirs théoriques et pratiques	17
2. COMPÉTENCES ATTENDUES	18
2.1 Compétences en enseignement et en supervision	19
2.2 Compétences en matière d'accompagnement, d'observation et d'évaluation	19
2.3 Compétences relatives à la distanciation, la réflexion et l'analyse critique	21
2.4 Compétences relatives à la communication et aux relations interpersonnelles	22
3. THÈMES DE FORMATION	23
3.1 Des savoirs théoriques et des savoirs expérientiels argumentés	24
3.2 L'observation et l'évaluation	24
3.3 La relation d'aide et d'encadrement	25
3.4 Un regard sur l'évolution de la carrière des enseignants	25



4.	STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES	25
4.1	La recherche	26
4.2	L'observation et l'analyse	26
4.3	Le partage d'expériences	27
	CONCLUSION	27
	 TROISIÈME CHAPITRE – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	 29
	INTRODUCTION	29
1.	SITUATION EN 2006-2007 : SYNTHÈSE DES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE	29
1.1	La formation des enseignants associés	30
1.2	La formation des superviseurs	41
1.3	Comparaison entre les formations pour enseignants associés et les formations pour superviseurs	52
2.	FORMATION SOUHAITÉE : SYNTHÈSE DES RENCONTRES COLLECTIVES	54
2.1	Les objets de consultation	56
2.2	La formation des enseignants associés	57
2.3	La formation des superviseurs	71
2.4	Comparaison entre la formation souhaitée pour enseignants associés et pour superviseurs	81
	CONCLUSION	82
	 QUATRIÈME CHAPITRE – CADRE DE RÉFÉRENCE POUR LA FORMATION DES FORMATEURS DE STAGIAIRES	 83
	INTRODUCTION	83
1.	LES FORMATIONS EXISTANTES	83
2.	LE POINT DE VUE DES CHERCHEURS	85
3.	LES OBJECTIFS POURSUIVIS	86
4.	L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE DES FORMATEURS DE STAGIAIRES	87
5.	LA STRUCTURE DU CADRE DE RÉFÉRENCE	88
6.	LE CADRE DE RÉFÉRENCE POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS	89
6.1	Orientations de la formation	89
6.2	Compétences attendues de l'enseignant associé	91
6.3	Thèmes de formation	95



7.	LE CADRE DE RÉFÉRENCE POUR LA FORMATION DES SUPERVISEURS UNIVERSITAIRES	98
7.1	Orientations de la formation	98
7.2	Compétences attendues du superviseur universitaire	100
7.3	Thèmes de formation	105
8.	LES LIENS DE COHÉRENCE ENTRE LES DEUX VOLETS DU CADRE DE RÉFÉRENCE	109
9.	LES STRATÉGIES DE FORMATION	110
	CONCLUSION	112
	CONCLUSION	113
1.	RAPPELS SUBSTANTIELS	113
2.	MODALITÉS ORGANISATIONNELLES FAVORABLES À L'ACTUALISATION DU CADRE DE RÉFÉRENCE	114
3.	RECOMMANDATIONS	115
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	121
	ANNEXE 1 – CUEILLETTE D'INFORMATIONS SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS EN VIGUEUR EN 2006-2007	125
	ANNEXE 2 – CUEILLETTE D'INFORMATIONS SUR LA FORMATION DES SUPERVISEURS UNIVERSITAIRES EN VIGUEUR EN 2006-2007	131
	ANNEXE 3 – CONSIGNES POUR L'UTILISATION DES QUESTIONNAIRES SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS ET DES SUPERVISEURS UNIVERSITAIRES	135
	ANNEXE 4 – CONSULTATION DES GROUPES (Pistes pour aider l'animateur à diriger la consultation)	137
	ANNEXE 5 – CONSULTATION DES GROUPES (Enseignants associés, superviseurs universitaires, formateurs d'enseignants associés, directeurs d'école, Table de concertation ou autres)	139
	ANNEXE 6 – ÉTAT DE LA SITUATION EN 2006-2007 Synthèse des réponses au questionnaire sur la formation des enseignants associés	143
	ANNEXE 7 – FORMATION SOUHAITÉE POUR LES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS Synthèse des suggestions selon les ensembles de groupes consultés	149



INTRODUCTION

Depuis 1994, à la demande du ministère de l'Éducation, les universités québécoises doivent assurer la formation des enseignants¹ qui accueillent des stagiaires, et ce, en respectant les orientations de la formation initiale à l'enseignement. En collaboration avec le milieu scolaire, elles ont donc conçu et mis en place leurs programmes de formation à l'intention des enseignants associés. Déjà, en 2000-2001, 59 % des enseignants avaient suivi un tel programme et 96 % d'entre eux se déclaraient satisfaits ou plutôt satisfaits de la formation reçue (Gouvernement du Québec, 2002).

Les attentes à l'égard de l'enseignant associé sont élevées. Il doit assurer avec constance un soutien effectif au développement des compétences professionnelles du stagiaire (Gouvernement du Québec, 2001), ce qui n'est pas une mince responsabilité. Étant donné la complexité de son rôle, il est essentiel qu'il reçoive une formation adéquate. Le comité-conseil sur la formation du personnel enseignant (COFPE, 2006) suggère même que cette formation revête un caractère quasi obligatoire. Non moins complexe est considéré le rôle du superviseur universitaire qui, lui aussi, doit contribuer de façon importante à la formation et à l'évaluation du développement des compétences du stagiaire (Gouvernement du Québec, 2008). De plus, l'enseignant associé et le superviseur sont fortement incités à agir en concertation et à exercer leurs rôles en complémentarité. Comme le mentionnent Lacroix-Roy, Lessard et Garant (2003), il est souhaitable qu'à cette fin, ils reçoivent une formation semblable.

Soucieuse de la qualité des apprentissages du stagiaire, la Table MÉLS-Universités² a voulu s'assurer des liens de cohérence entre les programmes de formation des enseignants associés et des superviseurs et les orientations de la formation à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001) ainsi que de l'harmonisation de ces programmes dans l'ensemble des universités québécoises, de manière à fournir à tous les stagiaires l'encadrement requis, sans égard à leur université de provenance. En décembre 2006, elle confiait un double mandat à un Groupe de travail. Le mandat consistait, d'une part, à faire le point sur les contenus des divers programmes de formation offerts aux enseignants associés et aux superviseurs universitaires et, d'autre part, à énoncer des orientations et à élaborer un profil de compétences pour chacun des deux formateurs du stagiaire.

1 Tout au long de ce document, le masculin est utilisé dans son sens générique pour représenter les deux genres, de façon à en faciliter la lecture.

2 La Table MÉLS-Universités regroupe des représentants des facultés et départements d'éducation de toutes les universités québécoises ainsi que ceux du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.



Ce rapport de recherche représente le résultat des activités du Groupe de travail. Il apporte un nouvel éclairage sur divers aspects de la formation des formateurs de stagiaires. Par son caractère prospectif, il établit des pistes pour la poursuite des activités de formation des formateurs de stagiaires.

Le premier chapitre de ce rapport renseigne sur la composition du Groupe de travail, le rôle des principaux acteurs et le déroulement des activités. Il contient aussi une présentation succincte de la méthodologie de l'étude et un aperçu du traitement et de l'analyse des données³.

Le deuxième chapitre, quant à lui, est consacré à une recension d'écrits sur la formation des formateurs de stagiaires en enseignement. Nombreux sont les chercheurs qui s'y intéressent, surtout à la formation des enseignants associés. Des constats émergent de ce survol des écrits. Ils concernent l'importance accordée à l'intégration des savoirs théoriques et expérientiels, à la pratique réflexive et à la communication entre les acteurs clés de la formation du stagiaire.

La présentation des résultats de la recherche se trouve dans le troisième chapitre. Dans la première partie est exposée l'analyse des informations portant sur les programmes de formation des enseignants associés et des superviseurs en vigueur en 2006-2007. Le reste du chapitre est consacré à l'analyse des suggestions relatives à la formation des formateurs de stagiaires reçues au cours de rencontres collectives.

En lien avec les deux chapitres précédents, le quatrième chapitre expose en deux volets un cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires, l'un pour les enseignants associés et l'autre pour les superviseurs universitaires. Chaque volet est composé de quatre parties : les orientations de la formation, les compétences attendues du formateur, les thèmes et les stratégies de formation.

Enfin, la conclusion comprend les modalités organisationnelles que nous estimons favorables à l'actualisation du cadre de référence ainsi que des recommandations à l'égard du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, des universités, du milieu scolaire et des instances syndicales.

3 Nous tenons à remercier, pour leur collaboration et leur disponibilité, les personnes qui ont participé aux rencontres collectives et qui ont ainsi rendu possible une phase importante de la collecte des données. Leur participation rend compte de leur vif intérêt pour la formation des stagiaires en enseignement et, plus particulièrement, pour la qualité de la formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires.



PREMIER CHAPITRE

DESCRIPTION GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE

L'étude a été réalisée à la demande de la Table MÉLS-Universités en vue d'offrir aux formateurs de stagiaires une formation qui les prépare le mieux possible à exercer leur rôle auprès des futurs enseignants. Une approche qualitative a été utilisée, permettant aux chercheurs d'analyser en profondeur les données récoltées.

1. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

L'étude présentée ici se situe en continuité avec celle de Lacroix-Roy, Lessard et Garant (2003), qui portait sur les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires. Dans ses recommandations, l'équipe demandait aux universités «d'harmoniser les programmes à l'accompagnement des stagiaires tout en préservant à chaque milieu son originalité et sa spécificité» (p. 29).

Les objectifs établis par la Table MÉLS-Universités à la base de la démarche de recherche sont les suivants :

- Connaître et analyser les programmes de formation pour enseignants associés et superviseurs en vigueur en 2006-2007 ;
- Connaître et analyser les suggestions de personnes concernées par la formation à l'enseignement en milieu de pratique, relativement à la formation des formateurs de stagiaires ;
- Produire un cadre de référence général pour la formation des enseignants associés et celle des superviseurs.

Plus précisément, l'étude visait les objectifs spécifiques suivants :

- Énoncer les orientations de la formation des enseignants associés et de la formation des superviseurs, qui tiennent compte des nouvelles réalités, des révisions de programmes, des nouveaux rôles des partenaires de la formation, en lien avec le développement de la profession ;
- Élaborer un profil de compétences à développer dans les programmes de formation des enseignants associés et des superviseurs ;
- Identifier des thématiques et des modalités pédagogiques de formation à inclure dans tous les programmes offerts.



2. COMPOSITION DU GROUPE DE TRAVAIL

La réalisation de l'étude a d'abord été confiée en décembre 2006 à un comité inter-universitaire qui a agi sous la responsabilité de Liliane Portelance, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, responsable pédagogique de la formation des enseignants associés dont les travaux de recherche portent sur la formation des stagiaires. Ce comité a été baptisé Comité restreint. Il est composé, en plus de la responsable, de Colette Gervais, professeure à l'Université de Montréal et directrice adjointe du Centre de formation initiale des maîtres, ainsi que de Michel Lessard, de l'Université de Sherbrooke, et Paul Beaulieu, de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ces deux membres sont responsables de la concertation de leur université avec le milieu scolaire, de l'aspect organisationnel de la formation des enseignants associés et du placement des stagiaires. Le champ d'étude de Colette Gervais est relié à la formation des stagiaires et des personnes chargées de leur encadrement. Le comité restreint, qui s'est réuni plus de 20 fois entre janvier 2007 et avril 2008, généralement une journée complète et quelques fois par conférence téléphonique, a assumé la responsabilité de toutes les tâches rattachées aux objectifs de la recherche. Les principales parmi elles sont la production des outils méthodologiques, la cueillette, le traitement et l'analyse des données, la production du cadre de référence et du rapport de recherche, ainsi que l'élaboration des documents présentés au comité consultatif.

Le comité consultatif est composé, en plus des membres du comité restreint, d'un représentant par université et d'une représentante du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS). Chaque université y a délégué un professeur ou une autre personne dont le champ d'activité est relié à la formation des stagiaires, des enseignants associés ou des superviseurs. Les membres de ce comité ont participé à trois journées de travail (en février, juin et novembre 2007) avec les membres du comité restreint. Ils ont donné leur avis sur les propositions du comité restreint, en particulier sur le calendrier des activités, la démarche de travail, les modalités de cueillette des données, le contenu du cadre de référence, l'organisation de la formation dans les milieux et les recommandations finales. Leur avis a aussi été sollicité à l'étape de l'analyse des données. Les rencontres ont ainsi été l'occasion de discussions fructueuses, notamment sur les rôles des formateurs de stagiaires, les orientations de la formation qui leur est destinée et les compétences attendues des uns et des autres. De plus, les membres du comité consultatif ont été chargés de répondre au questionnaire portant sur les programmes de formation existant dans leur milieu en 2006-2007 et d'organiser des rencontres collectives de consultation au sujet de la formation souhaitée pour les formateurs de stagiaires.

3. DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Pour une collecte de données dans tous les milieux de formation à l'enseignement, il fallait choisir des instruments appropriés. Deux outils d'investigation ont été utilisés : le questionnaire écrit et les rencontres collectives.



3.1 Le questionnaire écrit

Pour la collecte des renseignements sur les formations existantes en 2006-2007, deux questionnaires écrits ont été produits. L'un concerne la formation des enseignants associés et des formateurs d'enseignants associés (annexe 1) et l'autre la formation des superviseurs (annexe 2). Une liste de consignes accompagnait les questionnaires (annexe 3). Après une opération de validation, les questionnaires ont été acheminés aux membres du comité consultatif par voie postale en février 2007. Ceux-ci devaient les compléter et les rapporter à la première réunion du comité. Les données relatives à la formation des formateurs d'enseignants associés, même si elles ont été traitées, n'ont pas été analysées ensuite parce qu'elles n'ont pas été jugées utiles à la conception et à l'élaboration du cadre de référence. Les précisions sur le nombre de questionnaires complétés et sur les réponses aux questions se trouvent dans le chapitre trois de ce rapport de recherche.

3.2 Les rencontres collectives

Un canevas de consultation des groupes (annexe 4) a été remis aux membres du comité consultatif chargés d'organiser des rencontres avec des personnes concernées par la formation des stagiaires. Le canevas contenait des questions que l'animateur lisait pour lancer la réflexion collective et la discussion et pour recevoir des suggestions. Les questions portaient respectivement sur les orientations de la formation, les compétences attendues, les thèmes et les stratégies de formation. Afin d'éviter les interprétations diversifiées des objets de consultation, le sens de chacun était indiqué. Ainsi, l'animateur a pu expliquer, par exemple, le sens accordé à l'expression «orientations de la formation» avant de recueillir les suggestions des participants. Des groupes ont formulé des suggestions par rapport à la formation des superviseurs et d'autres par rapport à la formation des enseignants associés. Les rencontres de consultation devaient durer environ une heure. Elles ont eu lieu entre le 20 mars et le 16 avril 2007. Les suggestions des participants ont été notées par les animateurs (annexe 5). Le troisième chapitre contient des précisions sur le nombre de groupes consultés sur la formation des enseignants associés et sur la formation des superviseurs respectivement, ainsi que sur les suggestions reçues par les animateurs.

3.3 Le traitement et l'analyse des données

Pour l'ensemble des questionnaires portant sur la formation des enseignants associés et des superviseurs respectivement, toutes les réponses aux questions ont été retranscrites intégralement et rassemblées ensuite selon leur sens. Des énoncés nouveaux ont été formulés pour illustrer chacune des unités de sens. Ce traitement des données a été suivi de la rédaction de synthèses, comprenant les énoncés par thème et leur fréquence d'apparition dans les questionnaires (annexe 6). L'analyse des réponses se rapportant à la formation des enseignants associés et à la formation des superviseurs respectivement est présentée dans le troisième chapitre de ce rapport.



Toutes les suggestions des participants, notées par les animateurs, ont d'abord été retranscrites intégralement. Puis, elles ont été regroupées selon leur sens et selon les quatre objets de consultation, pour la formation des enseignants associés et la formation de superviseurs respectivement. Ensuite, des énoncés ont été formulés pour illustrer chaque unité de sens. Ces premières opérations ont mené à la rédaction de huit synthèses, chacune regroupant les énoncés selon les catégories de personnes consultées (annexe 7). L'analyse des données recueillies au moyen des rencontres collectives est présentée de manière détaillée dans la deuxième section du troisième chapitre de ce document.



DEUXIÈME CHAPITRE

SURVOL DES ÉCRITS

INTRODUCTION

De nombreux auteurs s'intéressent à la formation à l'enseignement par les stages et plusieurs d'entre eux se penchent plus particulièrement sur la formation des formateurs de stagiaires, en l'occurrence l'enseignant associé et le superviseur universitaire¹. Un survol des écrits scientifiques² nous a permis de constater que ce thème est abordé sous divers aspects. De plus, la documentation scientifique sur la formation des enseignants associés est plus abondante que celle consacrée à la formation des superviseurs. La formation des formateurs de stagiaires est considérée comme une nécessité pour assurer des apprentissages de qualité aux futurs enseignants (Kauffman, 1992 ; Couchara, 1997 ; Graham, 1999 ; Gervais, 2007 ; Portelance, sous presse). Selon Ramanathan et Wilkins-Canter (1997), l'idée de former les enseignants associés et les superviseurs correspond aussi à un besoin des personnes concernées. Ainsi, d'après leurs entrevues avec huit enseignants et autant de superviseurs, dont aucun n'avait été formé pour superviser les stages, les enseignants associés présentent un grand intérêt pour une formation qui leur permettrait de répondre adéquatement à leur rôle d'accompagnateurs de stagiaires. Dans la même veine, des enseignants associés signalent qu'ils se sentent peu outillés pour accompagner les stagiaires et ils expriment leurs besoins de formation (Portelance, 2005). Chez les superviseurs, le besoin de formation se fait sentir de façon moins accentuée. Tout de même, plusieurs affirment qu'ils souhaitent recevoir de la formation. C'est ce qui ressort des travaux de Correa Molina (2008). L'auteur souligne que les formateurs n'ont pas peur de se remettre en question, qu'ils veulent développer leur capacité de réflexion et de transfert, conscients de la nécessité de faire eux-mêmes ce qu'ils demandent à leur stagiaire.

Un autre point qui ressort des écrits concerne le souci de congruence dans l'encadrement des stagiaires (Kauffman, 1992 ; Couchara, 1997 ; Lacroix-Roy, Lessard et Garant, 2003 ; Brouillet et Deaudelin, 1994 ; Portelance, sous presse). En d'autres termes, une formation commune aux enseignants associés et aux superviseurs ou une formation portant sur les mêmes thèmes permettrait aux stagiaires de recevoir un encadrement cohérent dans le respect des particularités et des intérêts de chacun et de chaque milieu de stage.

1 Au Québec, l'expression enseignant associé est utilisée. Ailleurs, il est question, par exemple, de maître de stage, praticien formateur ou *collaborative teacher*. Le superviseur universitaire est identifié, entre autres, comme professeur formateur, conseiller pédagogique ou *university supervisor*.

2 Merci à Berthe Kayitesi (doctorante en éducation, Université d'Ottawa), pour sa précieuse collaboration.



Notre consultation des écrits révèle, en outre, que les attentes à l'égard de l'enseignant associé et du superviseur sont nombreuses et passablement élevées, ce qui justifie l'importance accordée à leur formation. Enfin, des impacts positifs de la formation sont constatés. Par exemple, Ramanathan et Wilkins-Canter (1997) déclarent que les enseignants associés qui suivent un programme de formation sont plus enclins à offrir une évaluation active et systématique aux étudiants. De son côté, Couchara (1997) insiste sur le caractère prometteur des programmes de formation des enseignants associés qui mettent l'accent sur la prise de conscience de l'influence de leurs comportements sur les stagiaires.

Nous avons rassemblé l'essentiel des textes recensés selon les catégories qui composent le cadre de référence énoncé dans ce rapport de recherche. Ce chapitre sur la recension d'écrits documente ainsi les composantes de base d'une formation des enseignants associés et des superviseurs : les orientations, les compétences attendues, les thèmes de formation et les stratégies pédagogiques.

1. ORIENTATIONS DE LA FORMATION

Dans cette partie, nous présentons une synthèse des orientations de la formation des enseignants associés et des superviseurs prises en considération par les différents auteurs. Plusieurs d'entre eux insistent sur l'importance de préparer une formation axée sur le développement professionnel des stagiaires et sur une vision commune de la formation de ces derniers. Également, l'encadrement du stagiaire dans le respect des exigences de l'andragogie ainsi que la communication de l'expérience et la pratique réflexive apparaissent comme des éléments clés au nombre des finalités de la formation des enseignants associés et des superviseurs. De plus, la prise en compte de l'interdépendance des savoirs théoriques et pratiques figure parmi les orientations de la formation des enseignants associés et des superviseurs.

1.1. Le développement professionnel du stagiaire

Pour optimiser les effets d'une formation des formateurs de stagiaires, il convient de la concevoir dans une perspective de développement professionnel du stagiaire. Ce développement a pour préalable la maîtrise des compétences en rapport avec les responsabilités à assumer (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002 ; Correa Molina, 2005 ; Gervais et Desrosiers, 2005a). Correa Molina (2005) insiste en indiquant que la professionnalisation du stagiaire nécessite inévitablement la présence de formateurs dotés d'une grande expertise de la pratique professionnelle de l'enseignement. Il ajoute que la formation des formateurs du stagiaire devrait viser des retombées sur le processus de professionnalisation du futur enseignant. L'auteur résume ces retombées en sept points.

1. L'acquisition de ressources (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, évolution comportementale, etc.) pour savoir agir avec pertinence.
2. La combinaison des ressources (connaissances, savoir-faire, qualités, etc.) pour construire et mettre en œuvre des réponses pertinentes à des exigences professionnelles (réaliser une activité, résoudre un problème, faire face à un événement, conduire un projet, etc.).



3. Le choix d'objectifs réalistes par rapport au développement de compétences.
4. Le développement de la capacité de réflexivité et de transfert.
5. Le développement de la capacité d'apprendre à apprendre.
6. Le développement des habiletés d'auto-évaluation.
7. La construction progressive de l'identité professionnelle.

À propos de l'agir des enseignants associés en tant que formateurs, Brau-Antony (2000) fait des observations importantes. Il conseille de concevoir une formation qui permettrait aux enseignants associés de dépasser le moment présent et de se projeter dans l'avenir des stagiaires. Il mentionne que, dans la plupart des cas, le soutien de l'enseignant associé au stagiaire tient compte des besoins immédiats de ce dernier, sans anticipation du futur. Il s'interroge alors sur le dilemme auquel fait face le formateur, partagé entre son rôle consistant à la fois à «aider le stagiaire à enseigner», par des conseils valables à court terme et à «l'aider à apprendre à enseigner» ailleurs et plus tard. L'auteur privilégie cette dernière facette du rôle du formateur de stagiaires. Il élabore son argumentation en se référant à Feiman-Nemser, Parker et Zeichner (1993), qui proposent une formation des enseignants associés axée sur le rôle de «compagnon éducatif», d'«agent de changement culturel» dont les conseils sont réinvestissables à long terme et favorisent l'autonomisation des stagiaires. En bref, Brau-Antony (2000) soutient qu'une formation solide et valide des enseignants associés doit être orientée vers le développement professionnel du futur enseignant et *in fine* vers la formation des élèves.

Une vision partagée de la formation à dispenser aux stagiaires (Baillauquès, 2002 ; Gervais et Desrosiers, 2005b) est essentielle au développement professionnel de ceux-ci. Cette visée de formation inclut également la compréhension commune des rôles joués par les intervenants gravitant autour du stagiaire (Gervais et Desrosiers, *Ibid.*). Couchara (1997) et Kauffman (1992) parlent d'uniformité et de partage du but poursuivi conjointement par les superviseurs et les enseignants associés : préparer les stagiaires à devenir des professionnels dans le domaine de l'enseignement. Mentionnons une mise en garde de Baillauquès (2002). Elle soutient qu'une formation commune du stagiaire, bien que souhaitable, doit préserver la prise en compte des besoins, des acquis, des attentes et des projets de chacun.

1.2 L'encadrement du stagiaire selon les exigences de l'andragogie

La formation des enseignants associés et des superviseurs devrait inclure des éléments leur permettant de différencier leur rôle d'enseignants à des élèves de leur rôle de formateurs d'adultes³. Le premier rôle exige des compétences en pédagogie ; le deuxième fait appel à la connaissance et la pratique pédagogiques relatives à l'éducation des adultes, l'andragogie. Kauffman (1992) abonde

3 Les superviseurs qui enseignent à l'université ont déjà des expériences qui se réfèrent à l'andragogie. Cela n'exclut pas la nécessité d'axer leur formation sur l'aspect andragogique de leur fonction.



dans ce sens. Il soutient qu'un programme de formation des enseignants associés et des superviseurs devrait être conçu de façon à permettre aux participants de conceptualiser leur rôle et d'analyser leurs interventions auprès du stagiaire en les distinguant de leur enseignement aux élèves. L'auteur affirme qu'un tel programme facilite le lien entre des membres de la triade, composée du stagiaire et de ses deux formateurs, et ce, selon une approche systémique. Au sujet de l'agir des enseignants associés comme formateurs d'adultes, Altet, Paquay et Perrenoud (2002) affirment que :

Former, c'est partir de la pratique, encourager, provoquer, puis accompagner une transformation volontaire d'une personne, dans toutes ses dimensions ; c'est aider à construire des compétences, à travailler la mobilisation et le transfert des ressources ; c'est cesser de prescrire et favoriser un choix raisonné, éclairé, compte tenu des mandats, du projet personnel, des attentes, des contraintes du métier d'enseignant ; c'est aider à construire des modèles d'analyse de la complexité et à vivre avec ; c'est pousser à formaliser les savoirs d'action et d'expérience et à les connecter à des savoirs issus de la recherche (p. 269).

Ces auteurs font bien ressortir les particularités d'une formation adressée à des stagiaires en enseignement. Du même souffle, Pelpel (2002) différencie l'acte d'enseigner de l'acte de former en établissant un rapport distinct entre enseigner et conseiller. Il souligne que, pour former des adultes qui sont de futurs enseignants, les formateurs doivent garder une certaine distance par rapport à leur pratique de l'enseignement et développer des compétences pédagogiques et relationnelles qui ne sont pas nécessairement à l'œuvre dans leur travail d'enseignant. Plus particulièrement, « compte tenu de ce que c'est enseigner, il s'agira d'une véritable reconversion : devenir formateur ne va pas consister à développer des compétences qu'il met en œuvre dans son travail d'enseignant mais à en acquérir de nouvelles qui, pour la plupart d'entre elles les contredisent. Former, ce n'est pas enseigner, même et surtout s'il s'agit de former des enseignants » (p. 182). L'encadrement du stagiaire selon les exigences de l'andragogie constitue ainsi une finalité incontournable d'une formation offerte à des formateurs de stagiaires.

1.3 La communication de l'expérience et la pratique réflexive

Un autre élément à prendre en considération en matière d'orientation de la formation des formateurs du stagiaire a trait à l'amélioration de l'habileté à communiquer son expérience (Brau-Antony, 2000 ; Correa Molina, 2005 ; Gervais et Correa Molina, 2005 ; Gervais, 2007). La communication, pour être effective, nécessite d'avoir pris de la distance par rapport à son expérience et d'avoir réfléchi sur ses faits et gestes (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002 ; Brau-Antony, 2000 ; Beckers, 2002 ; Le Boterf, 2000 ; Correa Molina, 2005 ; Gervais, 2007 ; Faingold, 2002). Le Boterf (2000) explique que cette communication d'expérience ne se réfère pas seulement à l'ancienneté, mais qu'elle se rapporte surtout à la réflexion sur l'action. Pour sa part, Artaud (1989) insiste sur le fait que le savoir sur ses expériences a pour origine l'interaction avec la réalité. Ainsi, cette notion d'expérience dépasse le vécu des situations analogues, elle suppose un processus de



questionnement par rapport à ce vécu et l'aboutissement à un savoir empirique (Gervais et Correa Molina, 2005). Bien qu'il soit complexe, le savoir d'expérience est riche d'intuitions, permettant de dépasser la réalité et d'entrevoir les possibilités du réel (Artaud, 1989). L'auteur affirme que cette richesse est le produit des acquis antérieurs, à partir desquels il est possible de dégager les principes directeurs de ses actions, plus spécifiquement au sujet des enseignants associés.

Le Boterf (2000) insiste sur l'importance de la communication d'expérience et il déplore les lacunes des enseignants sur ce plan : « malgré la préoccupation de sélectionner de bons enseignants pour accueillir et former les stagiaires, ces enseignants éprouvent de la difficulté à communiquer leur expérience » (p. 29). La plus grande partie de la pratique enseignante reste invisible et, de plus, l'action se passe dans un oubli fonctionnel de ce qui guide la conduite, aveuglée par les automatismes développés avec l'expérience. La prise de distance par rapport à ses savoirs d'expérience permet pourtant de prendre conscience des ressources et stratégies cognitives déployées pour les acquérir, ce qui, par la suite, peut aider à mieux comprendre son agir (Beckers, 2002). Savoir communiquer ce qui motive ses actions pourrait rendre sa pratique professionnelle intelligible (Gervais, 2007) et permet au formateur de remplir sa fonction de passeur d'expérience et de passeur de sa propre culture selon le regard qu'il porte sur celle-ci (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002).

Mise à part la communication de l'expérience, il importe pour chacun des membres de la triade de savoir communiquer ses attentes à l'égard des autres, et ce, de façon réciproque (Tung, 2000). Ainsi, l'orientation de la formation des formateurs du stagiaire vers la communication concerne aussi l'aspect relationnel. Différentes attitudes entrent en jeu dans les interactions avec les stagiaires (Faingold, 2002) ; la réflexion et l'analyse de sa pratique en facilitent la prise de conscience. L'attention portée aux interactions exige de la part des enseignants associés de mettre le stagiaire au centre de sa profession afin de mieux l'aider à progresser (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002). D'autres interactions font également partie de la sphère de la communication. Pelpel (2002) décrit l'axe relationnel comme celui qui couvre la relation de l'enseignant associé avec le stagiaire, les collègues, la direction et les partenaires extérieurs. Cette finalité de la formation relative aux facettes relationnelles de la communication requiert « des stages de formation visant l'acquisition des compétences et des postures spécifiques à l'accompagnement des pratiques réflexives en formation d'adultes, comme le travail sur l'écoute, les techniques d'entretien, l'aide au changement » (Faingold, 2002, p. 217). Brau-Antony (2000) abonde dans le même sens en mentionnant la nécessité d'une formation sur l'entretien clinique.

1.4 L'interdépendance des savoirs théoriques et pratiques

Une autre visée à inclure dans le relevé des orientations de la formation des enseignants associés concerne la prise en compte de l'interdépendance des savoirs théoriques et pratiques. Il importe que les formateurs de stagiaires connaissent les théories et soient en mesure d'ajuster leurs interventions en fonction de ces dernières. C'est ce que suggèrent Altet, Paquay et Perrenoud (2002) quand ils proposent d'orienter la formation des formateurs de stagiaires vers les connaissances



mobilisables. Baillauquès (2002) appuie cette visée en donnant l'exemple de l'introduction de la recherche dans les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM): «Ces professeurs qui forment les enseignants pourront entreprendre, grâce à la pratique de la recherche, une démarche de qualification universitaire et devenir ainsi comme on les nomme en France, des enseignants chercheurs» (p. 71). Dans la même perspective, Beckers (2002) explique que les avantages de la formation se situent, entre autres, dans l'acquisition de connaissances et le développement de compétences et que la professionnalité du formateur réside notamment dans l'instrumentation de ses prises d'information et dans la référence à la théorie» (p. 125). C'est dans ce même souci de référence à la théorie que Altet, Paquay et Perrenoud (2002) parlent de la recherche universitaire, et ce, pour mettre l'accent sur l'importance du progrès par rapport à l'éclaircissement des pratiques existantes par des apports théoriques. Tenir compte de la théorie pourrait amener les enseignants associés à sortir du «moule» du technicien-praticien (Thornley, Parker, Read et Eason, 2004). D'après ces auteurs, par une telle attitude, les praticiens sont plus réflexifs, anticipent leurs gestes de formateurs et deviennent aptes à faire évoluer leur pratique. De son côté, Artaud (1989) établit un rapport intéressant entre le savoir d'expérience et le savoir théorique en stipulant que le savoir théorique apporte à l'autre savoir la structure indispensable à l'organisation des connaissances acquises sur l'objet à connaître, permettant au savoir d'expérience de s'intégrer dans une forme nouvelle qui en élargit les perspectives. Ainsi, les deux types de savoirs sont interdépendants et s'enrichissent mutuellement, d'où l'invitation de l'auteur à les mettre sur un pied d'égalité.

2. COMPÉTENCES ATTENDUES

Après avoir mis en évidence les lignes directrices de la formation des enseignants associés et des superviseurs, nous présentons les compétences attendues des formateurs de stagiaires. Plusieurs chercheurs s'intéressent à cet aspect de l'encadrement des stagiaires en enseignement.

Les écrits de Le Boterf (2000) sur la notion de compétence sont bien connus. L'auteur considère qu'une personne compétente «est capable non seulement de réussir une action mais de comprendre pourquoi et comment elle agit» (p. 6). Il ajoute : «Être compétent, c'est également agir avec autonomie, c'est-à-dire être capable d'autoréguler ses actions, de savoir non seulement compter sur ses propres ressources mais rechercher des ressources complémentaires, être en mesure de transférer, c'est-à-dire de réinvestir ses compétences dans un autre contexte» (p. 64).

Nous avons rassemblé en quatre catégories les compétences des formateurs de stagiaires. L'ensemble comprend des compétences en matière d'enseignement et de supervision et d'autres en matière d'accompagnement, d'observation et d'évaluation. Une troisième catégorie concerne la distanciation, la réflexion et l'analyse critique, et une dernière, la communication et les relations interpersonnelles.



2.1 Compétences en enseignement et en supervision

Généralement, les critères de sélection des superviseurs et des enseignants associés comprennent l'expérience en enseignement. Ainsi, le statut d'enseignant expérimenté est un préalable au statut de formateur de stagiaires. Cela implique de posséder des compétences en pédagogie et en didactique (Beynon, 1999 ; Snoeckx, 2002 ; Portelance, 2004 ; Gervais et Desrosiers, 2005a). De cette façon, il y a de fortes chances que l'enseignant associé détienne les compétences pour s'occuper de sa classe et qu'il se soit familiarisé avec une panoplie de situations d'enseignement. Bien entendu, il a aussi la maîtrise de compétences disciplinaires (Baillauquès, 2002), des compétences qui reposent sur des savoirs de base (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002).

Bien que le savoir d'expérience en enseignement soit nécessaire, il importe de rappeler que la formation d'adultes exige de dépasser l'expertise en enseignement. Pour pouvoir former et accompagner les futurs enseignants, l'expérience en supervision professionnelle (Gervais et Desrosiers, 2005a) est également essentielle. Correa Molina (2005) abonde dans ce sens. Il déclare au sujet de l'accompagnement des stagiaires : « Il est donc logique d'attendre de ceux qui font cet accompagnement qu'ils aient développé les habiletés nécessaires pour travailler avec les stagiaires et qu'ils se distinguent en étant eux-mêmes capables d'examiner de façon critique leur propre connaissance professionnelle » (p. 289). En effet, faire preuve de compétences en supervision, c'est aussi faire preuve de l'habileté à donner un aperçu de sa pratique et à être un modèle d'intervention (Baillauquès, 2002 ; Gervais et Desrosiers, 2005a). L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2005) rassemble les compétences en enseignement et supervision en énonçant les attentes à l'égard des enseignants qui accompagnent des stagiaires. Elles consistent principalement à connaître les documents portant sur les programmes et les diverses stratégies d'enseignement et d'apprentissage ; utiliser des méthodes pédagogiques novatrices ; démontrer des connaissances au sujet des théories sur l'apprentissage des adultes ; connaître des stratégies d'appui aux stagiaires à risque ; participer à la formation continue.

2.2 Compétences en matière d'accompagnement, d'observation et d'évaluation

Étant donné que les enseignants associés et les superviseurs ont pour mission d'aider les stagiaires à bien compléter leur cursus de formation, les compétences en matière d'accompagnement et de relation d'aide sont essentielles (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002 ; Baillauquès, 2002 ; Sudzina et Coolican, 1994). Accompagner nécessite des aptitudes à soutenir l'autre tout en lui témoignant du respect (Snoeckx, 2002). Dans cette perspective, Correa Molina (2005) note que l'enseignant associé doit agir avec respect, compréhension et volonté de prendre le risque d'exprimer sa pensée, et ce, avec une attitude empathique envers le stagiaire. Il indique aussi que l'enseignant associé doit faire preuve de disponibilité en accordant de l'importance et du temps à l'entretien de supervision post-observation.



Un entretien profitable pour le stagiaire requiert d'avance un climat de confiance (Gervais et Correa Molina, 2004). Dans le contexte d'accompagnement, des compétences en médiation sont aussi requises (Correa Molina, 2005 ; Le Boterf, 2000). C'est ce que soutiennent également Gervais et Desrosiers (2005a) en affirmant que les enseignants associés doivent manifester des habiletés de conseiller. Un autre volet à ne pas négliger concerne la prise en compte des différences individuelles (Couchara, 1997) ; ce qui exige de la part des enseignants associés d'avoir une souplesse d'esprit (Sudzina et Coolican, 1994) qui leur permet de s'adapter aux besoins du stagiaire et aux diverses situations qui peuvent se présenter (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002 ; Gervais et Correa Molina, 2004). Cette souplesse concerne notamment l'habileté à gérer l'incertitude et la capacité à accepter l'imperfection (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002).

Une autre compétence indispensable a trait à l'observation et, plus précisément, au sens aigu de l'observation allant de la globalité au particulier (Baillauquès, 2002 ; Gervais et Desrosiers, 2005a ; Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2005). Par cette aptitude, les enseignants associés et les superviseurs peuvent devenir aptes à mieux analyser les situations, à réfléchir de façon critique sur les pratiques pédagogiques (Gervais et Desrosiers, 2005a) et à en faire une évaluation fondée sur des faits réels. Cela leur permet de donner des rétroactions efficaces et d'évaluer de façon formative (Perrenoud, 2001) et constructive (Couchara, 1997). Pelpel (2002) fait une remarque intéressante à propos de l'observation en indiquant qu'elle n'est pas l'apanage des enseignants associés et que ces derniers doivent entraîner les stagiaires à observer les situations d'enseignement et à identifier clairement les objectifs poursuivis, les démarches et les outils didactiques et psychopédagogiques employés.

En réalité, l'observation rigoureuse et l'évaluation qui en découle vont de pair avec l'écoute active et, ensemble, elles permettent de mieux conseiller le stagiaire (Baillauquès, 2002). On sait que l'enseignant associé agit à titre de conseiller, de collaborateur, souvent de confident et de modèle d'enseignement, mais aussi d'évaluateur (Gervais et Desrosiers, 2005a). Le but de l'accompagnement étant de conduire le stagiaire vers le développement professionnel, les enseignants associés et les superviseurs doivent être en mesure de valider les compétences développées (Gervais et Correa Molina, 2004). Il serait plus pertinent de le faire dans un esprit anticipatif, en pensant au parcours qui attend les stagiaires (Brau-Antony, 2000), et non seulement au moment présent. Cela est possible si les formateurs arrivent à créer chez le formé un réel projet d'appropriation de sa formation et l'investissement dans la construction des compétences professionnelles (Snoeckx, 2002). En fait, l'enseignant associé et le superviseur doivent accompagner le stagiaire en tenant compte de sa zone proximale de développement. Le Boterf (2000) l'exprime en ces termes : « Il pourra s'agir de dédramatiser les erreurs pour en faire des opportunités d'apprentissage, d'encourager les initiatives et les essais dans la recherche de solutions, de suggérer des pistes d'action, de proposer des hypothèses de travail à explorer » (p. 67). Dans le même sens et visant toujours le développement professionnel des futurs enseignants, Hétu et Riopel (2002) soulignent l'importance d'être sensible à la personnalisation de l'accompagnement. Plus précisément et en d'autres termes, Perrenoud (2001) appuie l'importance de se pencher sur l'histoire de vie du stagiaire, son désir d'enseigner, ses intentions et ses actes et de susciter l'autonomie, la prise de risques et la réflexion éthique. De



cette façon, les enseignants associés et les superviseurs se décentrent de leur propre professionnalité et favorisent la quête identitaire et la singularité professionnelle du stagiaire.

Pour clore ce point, ajoutons que Correa Molina (2005) signale la particularité des compétences des superviseurs universitaires. Il les met en évidence dans son inventaire de leurs tâches. Signalons notamment les suivantes : accompagner le stagiaire dans le cadre de visites à l'école, de séminaires à l'université et de suivi individuel ; faciliter la relation entre l'enseignant associé et le stagiaire ; jumeler la théorie et la pratique ; représenter l'établissement universitaire et veiller au respect des exigences universitaires ; exercer les rôles de médiateur entre les divers acteurs et les institutions et de personne-ressource auprès de l'enseignant associé.

2.3 Compétences relatives à la distanciation, la réflexion et l'analyse critique

Comme il a été mentionné plus haut, la décentration par rapport à soi et la centration sur le développement professionnel du stagiaire font partie des caractéristiques d'un bon accompagnement des stagiaires et cette double attitude relève de la capacité à se distancier de ses actes professionnels. Ainsi, les compétences en matière de distanciation et de réflexivité sont considérées comme essentielles chez les formateurs du futur enseignant (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002 ; Baillauquès, 2002 ; Gervais et Correa Molina, 2004). Pour Baillauquès (2002), il est même exigé de rompre avec sa pratique ordinaire, ce qui est rendu possible du fait que le formateur de stagiaires est un formateur d'adultes (Snoeckx, 2002). L'autre raison de tenir à ce détachement a trait à la réflexion sur soi et sur sa pratique. Car, comme le soulignent Gervais et Correa Molina (2004), seule la prise de conscience de ce qu'il fait permet au praticien d'améliorer ses habiletés professionnelles.

Cette compétence relative à la distanciation doit être suffisamment développée chez les formateurs pour qu'ils soient en mesure d'aider les stagiaires à se distancier eux aussi de leurs gestes professionnels, en les incitant à réfléchir et à analyser leur travail (Beynon, 1999 ; Gervais et Correa Molina, 2005 ; Le Boterf, 2000 ; Snoeckx, 2002). La distanciation peut être induite par le questionnement (Le Boterf, 2000), lequel suscite généralement l'autoquestionnement. Le stagiaire qui est encouragé à se distancier de sa pratique et à poser un regard critique sur son travail est plus enclin à s'investir dans sa formation et à développer l'autonomie professionnelle attendue des enseignants. Dans cette perspective d'autonomisation, Perrenoud (2001) invite les superviseurs à sensibiliser les stagiaires à la nécessité de poursuivre leur développement professionnel par la pratique réflexive. L'adoption de cette posture par les formateurs est importante parce qu'elle prête main forte à l'établissement d'une culture d'autoformation (Portelance, 2004). En encourageant l'appropriation des savoirs et l'analyse de la pratique par la construction d'une argumentation pratique, les enseignants associés peuvent favoriser l'adoption de comportements métacognitifs par leurs stagiaires (Gervais et Correa Molina, 2004) et rendre ainsi leur accompagnement plus formateur.

La connaissance des théories sur l'apprentissage et l'enseignement revêt une importance particulière car les stagiaires arrivent en milieu de pratique avec un bagage théorique qu'ils veulent



expérimenter et mettre en confrontation avec la réalité du terrain. Pour concrétiser l'articulation de la théorie et de la pratique, Snoeckx (2002) ainsi que Gervais et Correa Molina (2005) soutiennent que les enseignants doivent avoir des compétences qui font d'eux des chercheurs plutôt que des techniciens, c'est-à-dire des personnes qui ont conscience de leurs raisons d'agir et font preuve de capacités d'autorégulation.

Prendre de la distance par rapport à sa pratique d'encadrement des stagiaires nécessite une autre aptitude de la part des enseignants associés. Il s'agit de l'ouverture d'esprit (Sudzina et Coolican, 1994). Les enseignants associés dotés d'un esprit ouvert accueillent favorablement la créativité, l'innovation et l'enthousiasme des stagiaires (Beynon, 1999 ; Gervais et Desrosiers, 2005a). On sait que les futurs enseignants sont souvent considérés comme des agents de changement. Portelance (2004) conseille aux enseignants associés de reconnaître l'apport de leur stagiaire quant à l'introduction de la nouveauté dans sa classe, la connaissance et l'utilisation de nouvelles stratégies d'enseignement et de nouveau matériel didactique. Accepter de recevoir un stagiaire devient ainsi, pour l'enseignant associé qui accepte de questionner sa pratique et de se décentrer par rapport à ses habitudes d'enseignant, une occasion de formation.

2.4 Compétences relatives à la communication et aux relations interpersonnelles

La capacité de communication (Brau-Antony, 2000 ; Kauffman, 1992) et celle d'établir des relations interpersonnelles (Perrenoud, 2001) sont essentielles chez les formateurs qui encadrent des stagiaires. L'intelligibilité du langage permet de mieux intervenir et de faire comprendre ses rétroactions et ses attentes. Selon Veal et Rickard (1998), les tensions dans les relations entre superviseurs universitaires et enseignants associés sont généralement dues aux désaccords concernant le rôle de chaque membre de la triade, au manque de clarté concernant les buts à atteindre par le stagiaire et à un manque de communication au sein de la triade. La communication représente un outil indispensable pour expliciter le raisonnement à l'origine des décisions, pour argumenter la pratique et mettre en mots ses savoirs et ses pratiques (Brau-Antony, 2000 ; Gervais et Correa Molina, 2004, 2005 ; Gervais, 2007 ; Pelpel, 2002). Sans compétences en communication, il devient difficile pour les enseignants associés de transmettre leur expérience aux stagiaires. C'est également grâce à ces compétences qu'il est possible de réduire l'écart entre le dire et le faire. La pertinence des compétences en communication pour les enseignants associés est aussi justifiée par le fait que leur pratique résulte du développement de schèmes d'action, permettant une lecture rapide des situations, et de gestes presque automatisés. Il n'est pas dans leurs habitudes d'argumenter leur pratique, de communiquer leurs intentions et valeurs ou d'autres mobiles qui sous-tendent leur action (Gervais et Correa Molina, 2005). La capacité à communiquer permet à celui qui construit un argument pratique de préciser sa pensée et de l'exprimer de la manière la plus juste possible (Correa Molina, 2004).

Pour les superviseurs, cette compétence ne suffit pas. Ils doivent, de plus, être aptes à en soutenir le développement chez les stagiaires. C'est ce que souligne Correa Molina (*Ibid.*). Il mentionne qu'il faut aider le stagiaire à pousser son analyse de sa pratique en lui posant des questions



pour l'amener à verbaliser ce qui fonde son action et à révéler les prémisses de ses actions, ce que Fenstermacher et Richardson (1994) nomment l'argumentation pratique. Le développement de la communication bidirectionnelle permet de passer plus de temps à discuter de l'enseignement et d'apprendre, grâce aux échanges avec de nouveaux collègues. Dans ces discussions, l'utilisation d'un vocabulaire spécifique est conseillée (Calderhead, 1998). Le Boterf (2000) en explique l'importance en ces termes : « Le professionnel compétent n'est pas seulement celui qui sait agir avec compétence, c'est aussi celui qui sait décrire pourquoi et comment il agit d'une certaine façon pour réussir. [...] Le retour sur soi est nécessaire pour réactiver et expliciter les ressources (savoirs, savoir-faire, réseaux d'expertise...) auxquelles on a fait appel et qui ont été combinées et mobilisées. C'est ce qui permettra au professionnel d'entrer dans une dynamique d'amélioration, de transférabilité et de transposition. Plus il sera capable d'explicitier ses schèmes opératoires, plus il sera en mesure de les adapter, de les transférer, de les faire évoluer » (p. 120).

Chez le formateur, les compétences en communication ne suffisent pas. Elles doivent être combinées à des compétences en relations interpersonnelles, lesquelles requièrent d'avoir développé le sens de l'autre. Il s'agit des compétences relatives aux contacts humains. Dans le contexte d'un stage, celles-ci se manifestent dans l'accueil du stagiaire (Pepel, 2002), la collégialité qui lui est offerte et la relation de qualité établie entre les deux principaux protagonistes, l'enseignant associé et le superviseur universitaire (Gervais et Desrosiers, 2005b ; Sudzina et Coolican, 1994). Une bonne relation du stagiaire avec l'enseignant associé contribue au succès du stage (Rodgers, 2004 ; Sudzina et Coolican, 1994). Les interactions positives entre l'étudiant et l'enseignant représentent même l'un des principaux facteurs de réussite de l'expérience du stagiaire (Couchara, 1997 ; *L'UQÀM branché*, 1999). L'établissement de rapports sains entre le formateur et le formé suppose que le formateur n'est pas l'ami du stagiaire ni son chef, mais plutôt un expert. Cette expertise relève des compétences acquises et non de l'intimité de sa relation avec le stagiaire (Pepel, 2002). Il faut aussi porter attention à la question de la relation de pouvoir qui peut s'installer dans le cadre des stages (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 2005). Selon Gervais et Desrosiers (2005a), les superviseurs universitaires ont pour rôle de veiller à la construction d'une relation saine entre l'enseignant et l'étudiant. Ils ont comme tâches de faciliter les échanges entre les membres de la triade et, s'il y a lieu, la résolution de conflits entre enseignant et stagiaire et entre stagiaire et direction. En offrant un point de vue extérieur, ils peuvent encourager le stagiaire et l'enseignant à adopter une attitude susceptible de favoriser l'établissement du climat nécessaire aux apprentissages du futur enseignant.

3. THÈMES DE FORMATION

Dans cette section, nous identifions les principaux éléments devant faire partie de la formation, selon les écrits consultés. Ramanathan et Wilkins-Canter (1997) signalent que les thèmes de formation devraient se rattacher aux expériences des enseignants associés et des superviseurs ainsi qu'à leurs responsabilités respectives. La plupart des auteurs semblent prendre en considération cette nécessité d'un ancrage significatif de la formation dans le vécu des participants.



Nous avons classé les thèmes de formation comme suit : des savoirs théoriques et des savoirs expérimentiels argumentés, des savoirs sur l'observation et l'évaluation, des savoirs sur la relation d'aide et d'encadrement et des savoirs sur l'insertion dans la profession.

3.1 Des savoirs théoriques et des savoirs expérimentiels argumentés

Étant donné que les thèmes de la formation des formateurs de stagiaires doivent répondre aux rôles et fonctions des enseignants associés et des superviseurs (Gervais et Desrosiers, 2005b), il est indispensable qu'on y retrouve des savoirs théoriques et interdisciplinaires divers. Il s'agit, entre autres, des savoirs en sciences humaines, en psychologie, en sociologie de l'éducation et en microsociologie des acteurs en classe (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002). C'est grâce aux savoirs théoriques et pratiques que les enseignants associés arrivent à construire les situations de formation, à concevoir et organiser l'aspect pédagogique et matériel d'un stage (Snoeckx, 2002). De son côté, Correa Molina (2005) explique que, de façon implicite, la formation est composée de deux principaux éléments, le savoir d'expérience et l'argumentation pratique. Selon cet auteur, la formation liée à l'expérience se réfère aux savoirs curriculaires et aux contenus disciplinaires tandis que la formation liée à l'argumentation pratique donne accès à l'expérience construite par le professionnel et aux intentions sur lesquelles s'appuie son action. Il ajoute que le savoir enseigner s'acquiert par la formation initiale, les stages et l'expérience de « terrain ». Puisque les enseignants associés et les superviseurs ont déjà dépassé ces étapes d'apprentissage, leur formation devrait miser surtout sur les savoirs en matière de supervision. Parmi eux, figurent en priorité les savoirs sur l'observation et l'évaluation.

3.2 L'observation et l'évaluation

L'une des composantes essentielles à inclure dans le contenu de la formation des enseignants associés a trait à l'observation (Gervais et Desrosiers, 2005a; Gervais et Correa Molina, 2005). L'observation étant l'élément préliminaire de toute intervention, il importe de savoir quoi et comment observer. Ce volet constitue un préalable à l'identification des comportements attendus du stagiaire et à l'adaptation des interventions du formateur lors de l'entretien post-observation (Correa Molina, 2005). Des savoirs sur l'observation sont également requis pour être en mesure de superviser les tâches exécutées par le stagiaire, de valider ses acquis et d'évaluer ses apprentissages (Gervais et Desrosiers, 2005a). Pour donner sens à l'évaluation, Le Boterf (2000) conseille d'évaluer les façons d'agir plutôt que celui qui agit. Pour cela, une observation rigoureuse des comportements et attitudes du stagiaire est nécessaire. Puisque l'observation qui précède les rencontres de rétroaction est nécessaire à l'évaluation des progrès du stagiaire, les deux éléments devraient occuper une place prépondérante dans l'ensemble des thèmes de formation.



3.3 La relation d'aide et d'encadrement

Comme le souligne Correa Molina (2005), le savoir superviser implique un nombre considérable d'éléments reliés à l'aspect relationnel. C'est pourquoi la formation des enseignants associés et des superviseurs doit comprendre des savoirs en relation d'aide (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002 ; Correa Molina, 2005 ; Snoeckx, 2002), des techniques d'entretien (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002 ; Tardif et Ziarko, 1997) et d'explicitation de l'accompagnement (Altet, Paquay, et Perrenoud, 2002). À ces savoirs s'ajoutent le savoir être qui facilite la socialisation (Correa Molina, 2005 ; Gervais et Desrosiers, 2005a) dans les échanges verbaux (Correa Molina, 2005). L'axe relationnel cible les relations avec le stagiaire, les collègues, la direction et les partenaires extérieurs (Pelpel, 2002). Il est nécessaire de bâtir des relations avec les acteurs de l'institution de formation (Gervais et Desrosiers, 2005a). Ce savoir relationnel se construit par l'entremise de la communication dans toutes ses dimensions. Ainsi, certains auteurs parlent d'échange (Gervais et Correa Molina, 2005) ou de dialogue (Le Boterf, 2000 ; Gervais, 2007), tandis que d'autres utilisent l'expression « mise en mots des pratiques » (Gervais et Desrosiers, 2005a). À propos du dialogue, Gervais (2007) note qu'il permet de dégager des prémisses de l'action, les intentions qui orientent le choix des actions, les savoirs théoriques acquis et les savoirs empiriques développés tout au long de l'expérience avec les élèves, ainsi que la connaissance du contexte qui module les choix et les décisions d'agir. Les savoirs sur la relation d'aide et d'encadrement ont d'abord pour but d'offrir une formation de qualité aux stagiaires. Plus particulièrement pour les superviseurs universitaires, la formation doit inclure des savoirs en matière de médiation, de gestion des conflits (Gervais et Desrosiers, 2005b) et de gestion des groupes d'élèves (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002).

3.4 Un regard sur l'évolution de la carrière des enseignants

On ne peut pas penser au contenu de la formation des enseignants associés et des superviseurs sans y inclure des savoirs qui font appel à des capacités d'anticipation (Brau-Antony, 2000) pour aller au-delà du présent et réfléchir sur ce que les stagiaires auront à vivre dans les années à venir. Bref, une formation n'est pas complète si elle ne permet pas de porter un regard sur le développement professionnel des futurs enseignants (Tardif et Ziarko, 1997). Ainsi, il est nécessaire de mettre au programme des trajectoires déjà parcourues et à parcourir, en lien avec l'évolution générale de la carrière des enseignants.

4. STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES

Les stratégies pédagogiques à utiliser pour la formation des enseignants associés et des superviseurs sont regroupées en trois volets : la recherche, l'observation et l'analyse, ainsi que le partage d'expériences. Ces stratégies s'inscrivent dans une approche andragogique de la formation.



4.1 La recherche

L'une des stratégies pédagogiques à privilégier lors de la formation des enseignants associés est la recherche, qui inclut la réalisation des projets (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002) et la participation à des recherches en éducation (*Ibid.*; Baillauquès, 2002; Beckers, 2002). Selon Beckers (2002), la recherche peut couvrir différents aspects dont le partenariat entre les enseignants associés et l'université. L'auteure mentionne de plus que les enseignants associés peuvent apprendre par l'action, la réflexion et la recherche. Elle appuie ses propos par des exemples dont la résolution de situations-problèmes et la réflexion sur des situations en stage, l'élaboration en équipe de dispositifs innovants et de projets novateurs et la participation à des groupes de réflexion et de production de matériel. La recherche se rapporte aussi à la formation personnelle par les lectures, les expériences de vie, les conférences. Dans la même perspective, Le Boterf (2000) suggère de privilégier les exercices de recherche de situations ou de contextes d'utilisation des connaissances ou des savoir-faire acquis durant la formation. Sur ce point, il donne l'exemple de l'utilisation de narrations assistées par ordinateurs, inspirées par des expérimentations. L'auteur affirme que ces narrations peuvent faciliter la construction des récits de l'action collective. Toujours dans cet esprit et dans un contexte de formation par la recherche, Baillauquès (2002) souligne l'importance des stratégies pédagogiques faisant appel au praticien réflexif, précisant qu'il s'agit d'un travail exigeant des liens entre des théories qui permettent de mieux réfléchir sur les actes et les actes eux-mêmes.

4.2 L'observation et l'analyse

Un autre type de stratégies pédagogiques à utiliser a trait à l'observation et l'analyse. Pour amener les enseignants associés et les superviseurs à mieux observer afin de faire une analyse adéquate de la situation observée, Altet, Paquay et Perrenoud (2002) conseillent de faire l'analyse de situations réelles ou simulées mettant en présence le stagiaire. L'observation et l'analyse de pratiques réelles des formateurs sont aussi suggérées. Baillauquès (2002) soutient que cette stratégie contribue à la formation d'un praticien réflexif. Pour appuyer cette affirmation, elle cite Schön (1994) pour qui la pratique réflexive montre les difficultés à passer de l'agir composé de gestes et d'attitudes au domaine des concepts. De son côté, Gervais (2007) propose comme stratégie l'utilisation du matériel vidéo qui permet la prise de conscience de ses pratiques et la remise en question de certaines d'entre elles. Elle l'énonce en ces termes : « Le matériel vidéo [...] est important, il sert de support objectif à l'analyse » (p. 31). L'auteure mentionne que l'utilisation de cette stratégie pédagogique est simple. L'enseignant associé ou le superviseur choisit les séquences sur lesquelles doit porter l'analyse. S'il le fait lui-même au cours de sa formation, il pourra utiliser la rétroaction vidéo pour aider le stagiaire à pousser son analyse en lui posant des questions pour l'amener à verbaliser ce qui fonde son action et ses choix pédagogiques. L'utilisation de la vidéo est aussi suggérée par Gervais et Correa Molina (2005), qui appellent cette stratégie la vidéopédagogie. Selon leurs expériences en vidéopédagogie, un cadre d'analyse des séquences vidéo peut permettre à celui qui s'y réfère d'élucider ses savoirs d'action, par un processus d'explicitation progressif liant



savoir-faire et savoirs, dans un paradigme d'intention réfléchie. S'il s'est familiarisé avec cette stratégie pédagogique qui soutient le développement de la capacité d'observation et d'analyse, l'enseignant associé peut ensuite l'utiliser pour inciter le stagiaire à s'observer et à analyser ses pratiques d'enseignement.

4.3 Le partage d'expériences

Une autre stratégie de formation se rapporte au partage d'expériences entre formateurs (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002 ; Baillauquès, 2002 ; Beckers, 2002 ; Le Boterf, 2000). Ce partage peut se faire sous forme d'entretiens d'explicitation (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002), d'échange d'outils et de techniques avec les collègues, ainsi que de discussion à partir de lectures et de situations vécues, intégrales et diverses (Baillauquès, 2002). Il peut également inclure les démonstrations et les consultations techniques (Beckers, 2002). Pour Le Boterf (2000), ce partage peut se passer sous forme de verbalisation simultanée : en même temps que l'activité, ou de verbalisation différée, en décalage avec l'activité. L'auteur note aussi un autre type de stratégies qu'il serait important de développer. Il s'agit du compagnonnage avec un professionnel chevronné déjà formé ou déjà habile à travailler à « cerveau ouvert » et à « cœur ouvert ». Par exemple, dans le cadre de ce compagnonnage, un enseignant associé d'expérience pourrait être jumelé avec un enseignant associé débutant. Snoeckx (2002) fait une autre suggestion sur les stratégies pédagogiques à utiliser, en rapport avec la communication. Il s'agit de l'étude et la démonstration des différentes positions physiques du formateur : la position « de face » de l'enseignant, la position « de dos » de l'analyste et la position « de profil » du formateur, décrite essentiellement comme une position de « régulation » et d'accompagnement (p. 82). Notons que, pour un partage optimal d'expériences, il convient d'avoir des connaissances solides sur les bonnes stratégies de communication (Graham, 1999).

CONCLUSION

Ce survol des écrits, quoique non exhaustif, fournit un bon aperçu des idées et des conclusions empiriques de chercheurs qui s'intéressent à la formation des formateurs de stagiaires et il couvre de nombreux volets de la formation. Nous en dégageons deux constats. D'une part, l'intégration des savoirs théoriques et expérientiels et la pratique réflexive servent à la fois de points d'appui, de moyens et de visées de formation. D'autre part, l'observation, la rétroaction formative et l'évaluation des progrès du stagiaire exigent qu'une attention particulière soit portée aux relations interpersonnelles et à la communication entre les acteurs concernés par les apprentissages du stagiaire, incluant le stagiaire lui-même.



TROISIÈME CHAPITRE

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

INTRODUCTION

Dans le présent chapitre, nous exposons un ensemble d'éléments qui ont été pris en considération au cours du processus d'élaboration du cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires¹. Nous présentons les résultats de la recherche obtenus au moyen de deux instruments : le questionnaire écrit et les rencontres collectives. En premier lieu, le questionnaire écrit a été utilisé pour faire le bilan des activités de formation des formateurs de stagiaires. En deuxième lieu, nous avons donné la parole aux principaux acteurs de la formation des stagiaires en les invitant à participer à des rencontres collectives. Nous présentons ici le traitement et l'analyse des données obtenues par le questionnaire et par la consultation de personnes rassemblées en petits groupes.

Rappelons que chaque université a reçu un questionnaire portant sur la formation des enseignants associés (annexe 1) et un autre sur la formation des superviseurs (annexe 2). Les réponses aux deux questionnaires ont permis d'obtenir des données sur les activités de formation² en vigueur³ dans les universités en 2006-2007. Dans la première partie de ce chapitre, nous exposons la synthèse des réponses aux deux questionnaires. Dans la partie suivante, nous mettons en évidence les principaux points de vue des personnes consultées collectivement au sujet de la formation jugée souhaitable pour les formateurs de stagiaires (annexe 4). Les suggestions ont été formulées par des groupes formés respectivement d'enseignants associés, de superviseurs, de formateurs d'enseignants associés, de membres des Tables de concertation régionales⁴, de responsables universitaires du placement des stagiaires et de directions d'école.

1. SITUATION EN 2006-2007 : SYNTHÈSE DES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE

Afin de décrire le plus fidèlement possible la situation en 2006-2007 en ce qui a trait à la formation des formateurs de stagiaires, nous croyons qu'il est de mise de présenter une synthèse complète des réponses aux questionnaires. Dans un premier temps, nous nous intéressons aux infor-

-
- 1 Nous tenons à remercier Josianne Caron pour sa collaboration très efficace au traitement des données et à la rédaction de ce chapitre.
 - 2 L'expression « activités de formation » englobe toutes les formations offertes par les universités, qu'on les nomme programme, atelier, session, cours ou autrement.
 - 3 L'expression « en vigueur » signifie que l'activité a été offerte en 2006-2007 ou aurait pu l'être.
 - 4 Les Tables de concertation régionales regroupent des représentants du milieu scolaire, des facultés et départements d'éducation à l'université, du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et, dans plusieurs cas, des organismes syndicaux, tous rattachés à une région donnée.



mations obtenues sur la formation des enseignants associés en les subdivisant selon les thèmes du questionnaire. Dans un deuxième temps, nous répartissons aussi selon les thèmes du questionnaire les données sur la formation des superviseurs. Nous terminons la présentation de cette synthèse par une comparaison entre les formations pour enseignants associés et les formations pour superviseurs.

Plusieurs universités ont complété plus d'un questionnaire sur la formation des enseignants associés puisqu'il était demandé d'en remplir un par mode de formation (programme, cours, activités ponctuelles, mise à jour ou autres). La même précision concerne les questionnaires sur la formation des superviseurs.

1.1 La formation des enseignants associés

Au total, dix universités ont répondu au questionnaire portant sur la formation des enseignants associés. Nous avons reçu 18 questionnaires parce que certaines universités offrent plus d'une activité de formation aux enseignants associés. Les réponses aux questions ont été rassemblées selon leur sens et leur fréquence d'apparition dans les questionnaires (annexe 6). Les résultats sont présentés ici en reprenant les thèmes du questionnaire : titres, orientations, compétences visées, contenus, stratégies pédagogiques, durée et répartition dans le temps, lieux de formation, composition des groupes, obligation de formation, attestation de formation et rôle du milieu scolaire. Il est à noter que, ce faisant, certains thèmes ont été jumelés. Nous terminons la présentation par un résumé des résultats obtenus qui met en évidence les points saillants des réponses au questionnaire. Mentionnons l'important travail de synthèse et de reformulation des réponses au cours de l'étape du traitement des données.

1.1.1 Titres de la formation

Nous avons relevé les titres des activités de formation choisis par les universités. Ce sont bien souvent des titres généraux et communément utilisés tels que *Activités de formation*, *Programmes de formation*, *Perfectionnement* et *Rencontres de concertation*. Certaines universités ajoutent des précisions en indiquant le contenu ou l'objectif de la formation, comme : *Perfectionnement à l'accompagnement* ou *Activités de soutien à l'accompagnement*.

1.1.2 Orientations de la formation

Signalons d'abord que nous avons noté, et ce, de façon généralisée, un recoupement des réponses portant sur les orientations et sur les objectifs généraux de formation. Les répondants semblent avoir confondu les deux items du questionnaire. Nous avons décidé de rassembler les deux thèmes en un seul, que nous avons nommé « orientations ». Malgré ce regroupement, nous avons obtenu une liste importante d'orientations. Nous les avons rassemblées selon le sens et réduites en six énoncés. Les six orientations sont présentées dans un ordre décroissant d'importance, c'est-à-dire selon le nombre de fois que l'idée est mentionnée par les répondants. Ainsi, aucune



formation ne vise toutes les orientations de la liste suivante. De plus, même s'il n'y en a que six, certaines de ces orientations apparaissent dans quelques questionnaires seulement.

1.1.2.1 La valorisation du rôle de l'enseignant associé

L'orientation de la formation des enseignants associés qui est le plus mentionnée est la valorisation du rôle de l'enseignant associé. Cette orientation occupe ainsi une place de choix. En axant la formation sur cet aspect, il est probable que l'enseignant associé saisisse davantage l'importance de son rôle dans la formation du stagiaire.

1.1.2.2 L'encadrement du stagiaire au service du développement des compétences professionnelles

Dans un peu plus de la moitié des activités de formation, on accorde une attention particulière à l'idée d'accompagnement et d'encadrement du stagiaire au service du développement des compétences professionnelles en enseignement. Cette orientation peut représenter une visée à long terme qui prend en compte les orientations de la formation à l'enseignement, telles que formulées par le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2001).

1.1.2.3 La prise de conscience de la fonction de formateur du stagiaire

En troisième lieu, une orientation qui revient dans les réponses de plusieurs universités est la conscientisation des enseignants associés à l'importance de leur fonction en tant que formateurs du stagiaire. En bref, ces formations visent la prise de conscience de tout ce que comprend cette fonction, ce qui peut exiger davantage que de recevoir et d'accompagner un stagiaire.

1.1.2.4 Le développement des compétences en matière d'accompagnement du stagiaire

Bon nombre d'activités de formation mettent l'accent sur le développement des compétences en ce qui a trait à l'accompagnement du stagiaire. Nous savons que l'enseignant associé est d'abord et avant tout un enseignant, que sa tâche première est d'enseigner à des élèves et qu'il est formé pour cela. Lorsqu'il accueille un stagiaire, il revêt un autre chapeau, soit celui de formateur d'un adulte, futur professionnel de l'enseignement. Ce second rôle exigerait donc que la formation des enseignants associés soit orientée vers le développement de compétences particulières.

1.1.2.5 Le développement professionnel de l'enseignant associé

Pour peu de formations proposées, le développement professionnel de l'enseignant associé fait partie des orientations. Il est pourtant reconnu que l'enseignant associé contribue grandement



au développement professionnel de son stagiaire. Cette orientation peut rappeler l'importance du développement professionnel continu des enseignants.

1.1.2.6 La pratique réflexive

Dans la minorité des cas, la pratique réflexive représente l'une des visées de formation. Cela peut correspondre à une insistance sur l'approche réflexive du rôle d'enseignant et du rôle de formateur d'adultes.

Ce portrait des orientations de la formation pourrait former un tout cohérent et peut-être complet au regard du rôle de l'enseignant associé et de la formation du stagiaire. Cependant, selon les réponses au questionnaire, aucune formation ne visait toutes ces orientations en 2006-2007. Il peut être souhaitable de proposer une perspective de formation qui réunit l'ensemble de ces finalités.

Nous nous attardons maintenant à un autre thème du questionnaire, les compétences visées par les formations des enseignants associés. Nous pouvons faire la supposition qu'elles sont sélectionnées par les universités en fonction des orientations privilégiées dans leurs activités de formation.

1.1.3 Compétences visées

Nous avons obtenu, à la suite de l'analyse des réponses portant sur ce thème du questionnaire, une liste pratiquement exhaustive des compétences attendues des enseignants associés. Nous avons rassemblé les énoncés selon leur sens et en avons réduit le nombre à 16 énoncés intégrateurs. Les 16 compétences sont présentées d'après leur importance relative, c'est-à-dire selon le nombre de fois que la compétence est mentionnée dans les réponses. Les premières compétences sont ainsi retenues pour un plus grand nombre de formations. Ainsi, même si la liste qui suit contient une quantité impressionnante de compétences, aucune formation ne vise le développement de toutes ces compétences. Au contraire, plusieurs n'apparaissent que dans un nombre très restreint de questionnaires.

1.1.3.1 Encadrer le stagiaire en vue du développement des compétences professionnelles

Dans un peu moins de la moitié des formations dispensées par les universités, on accorde la priorité au fait que l'enseignant associé devrait être apte à encadrer le stagiaire pour qu'il développe progressivement les compétences professionnelles en enseignement. Il importe de mentionner que les programmes de formation initiale des maîtres comprennent un référentiel de 12 compétences professionnelles et que les stages ciblent le développement de ces compétences. L'évaluation des apprentissages du stagiaire porte d'ailleurs sur le niveau de développement atteint.



1.1.3.2 Observer les stagiaires et leur fournir de la rétroaction

Certaines activités de formation offertes par les universités privilégient la compétence relative à l'observation du stagiaire et à la rétroaction qui y fait suite. Nous croyons que le savoir observer et le savoir communiquer en situation de rétroaction se réfèrent à la compréhension approfondie de notions de base et de processus, à des habiletés, à l'utilisation judicieuse de stratégies, à l'adoption de comportements et d'attitudes.

1.1.3.3 Aider les stagiaires à communiquer de façon appropriée

L'une des compétences professionnelles de l'enseignant est formulée ainsi : « Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante » (Gouvernement du Québec, 2001). Quelques formations visent le développement chez les enseignants associés de la capacité à aider leur stagiaire à communiquer de façon appropriée, c'est-à-dire avec clarté et dans une langue correcte. Peut-on supposer que les enseignants associés sont déjà compétents eux-mêmes en cette matière ?

1.1.3.4 Accueillir le stagiaire et lui servir de guide

L'accueil du stagiaire dans toutes ses facettes (présentation aux élèves et au personnel, présence soutenue auprès de lui, adaptation à sa personnalité, ouverture à ses idées, etc.) figure dans un petit nombre d'activités de formation. Selon les réponses obtenues, l'importance est accordée ici à tout ce qui touche l'accompagnement de type guidance et ce rôle de guide comprendrait, entre autres, celui de conseiller et de mentor.

1.1.3.5 Évaluer les compétences professionnelles d'un stagiaire

On sait que, parmi toutes les tâches reliées à l'accompagnement et à l'encadrement d'un stagiaire, on trouve l'évaluation des compétences professionnelles. Quelques formations seulement s'attardent plus particulièrement à rendre les enseignants associés compétents dans l'exercice de leur fonction d'évaluateurs. Nous savons que les universités consacrent généralement une bonne partie des guides de stage aux compétences, à leur signification et aux indicateurs des niveaux de développement. On peut se demander si cela suffit pour s'assurer de la capacité des enseignants associés à observer les manifestations des compétences et à poser un jugement avisé sur le développement de chacune.

1.1.3.6 Guider le stagiaire dans la planification de son enseignement

L'une des compétences professionnelles en enseignement (Gouvernement du Québec, 2001) concerne la planification. Il s'agit de la conception de situations d'enseignement-apprentissage. La



répartition des contenus à enseigner et les méthodes d'enseignement de ces contenus, notamment, relèvent de la planification de l'enseignement. Peu de formations offertes visent cette compétence et peu de répondants indiquent que l'enseignant associé doit être en mesure de guider le stagiaire dans la planification de son enseignement. Il est généralement admis que l'enseignant associé a de l'expérience et connaît ses élèves et qu'il a l'habitude de planifier à court, moyen et long terme. Est-il alors présumé compétent par rapport à l'encadrement des étudiants en cette matière?

1.1.3.7 Comprendre le sens et la portée des compétences professionnelles

Certaines activités de formation visent une bonne compréhension du sens et de la portée des compétences professionnelles. Nous savons que les activités du stage sont orientées vers le développement de ces compétences professionnelles. Un encadrement du stagiaire qui s'appuie sur une compréhension approfondie des compétences peut permettre d'éviter d'éventuelles ambiguïtés et des interprétations erronées et d'assurer une formation de qualité au futur enseignant. Si cette compétence était peu visée formellement en 2006-2007, c'est peut-être que la prise en compte de l'approche par compétences professionnelles n'était pas complètement actualisée dans les formations d'enseignants associés.

1.1.3.8 Concevoir et piloter des situations d'apprentissage susceptibles d'actualiser les orientations et le contenu du programme de formation de l'école québécoise

Peu de formations s'appliquent à développer une compétence en matière de conception et de pilotage des situations d'enseignement-apprentissage en fonction des orientations et du contenu du programme de formation de l'école québécoise. Or, depuis que ce programme est en vigueur dans les écoles, les universités ont progressivement adapté la formation initiale des maîtres aux changements prescrits. L'apparente négligence relative au développement de cette compétence est peut-être due au fait que la révision des programmes de formation des enseignants associés n'était pas terminée en 2006-2007.

1.1.3.9 Agir à titre de formateur du stagiaire

Quelques formations offertes poursuivent le développement de la compétence permettant d'agir à titre de formateur du stagiaire. Pourtant, lorsqu'un enseignant reçoit un stagiaire, il revêt un deuxième chapeau : celui de formateur d'un futur enseignant. Nous pouvons affirmer qu'à ce titre, il doit exercer plusieurs rôles et fonctions.



1.1.3.10 Encadrer le stagiaire en tenant compte des contenus et objectifs de son programme universitaire

Très rares sont les activités de formation qui misent sur la compétence relative à la prise en compte par les enseignants associés des objectifs et contenus du programme universitaire. Il s'agirait d'un encadrement adapté au parcours universitaire du stagiaire. L'enseignant qui accueille un stagiaire devrait-il être renseigné sur les contenus et les objectifs de son programme universitaire et des stages qu'il a effectués ? En développant cette compétence, il pourrait ajuster son rôle en fonction des acquis de son stagiaire. Notons que la diversité des programmes universitaires de formation à l'enseignement ne favorise pas le développement de cette compétence.

1.1.3.11 Discuter avec son stagiaire en utilisant des arguments théoriques et pratiques fondés

Une mince partie des formations proposées porte sur la capacité à discuter avec le stagiaire à l'aide d'arguments théoriques et pratiques fondés. Cette compétence peut signifier que, pendant les rétroactions, les discussions reliées à la planification et les autres discussions, le discours de l'enseignant associé prend appui sur des savoirs théoriques et pratiques relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage. Nous croyons que le développement de cette compétence nécessite un engagement dans la formation continue de la part de l'enseignant en exercice et une offre suffisante de formations spécifiques.

1.1.3.12 Guider le stagiaire dans le développement du jugement professionnel

Très peu d'activités de formation incluent, dans la liste des compétences attendues des enseignants associés, le développement de l'aptitude à guider le stagiaire dans le développement du jugement professionnel. Lorsqu'on parle de jugement professionnel, on fait référence, entre autres, à l'analyse, à la synthèse, à l'interprétation. Le jugement peut concerner, par exemple, la prise de décisions quant au développement des compétences des élèves et à l'attitude appropriée au progrès de chacun. Le jugement professionnel du stagiaire se façonne petit à petit. Sans aucun doute, le rôle de l'enseignant associé se révèle particulièrement important à cet égard.

1.1.3.13 Guider le stagiaire dans le développement de compétences d'ordre didactique

Une seule formation dispensée accorde une importance marquée au développement de compétences d'ordre didactique chez les enseignants associés. Pourtant, les stages sont reconnus pour être des moments propices à la consolidation et à l'amélioration des apprentissages relatifs aux manières d'enseigner (le « comment enseigner »). Comment interpréter l'absence de cette compétence dans la quasi-totalité des formations ?



1.1.3.14 Aider le stagiaire à donner une signification concrète à la perspective d'une approche culturelle de l'enseignement

Dans un seul cas, le développement d'une compétence rattachée à une approche culturelle de l'enseignement est visé. Nous savons que l'approche culturelle de l'enseignement est généralement considérée comme un élément nébuleux du renouveau pédagogique. Une formation qui permettrait aux enseignants associés d'en saisir le sens et de l'intégrer de façon concrète dans leur enseignement les aiderait à soutenir leur stagiaire dans la compréhension de l'approche culturelle de l'enseignement.

1.1.3.15 Résoudre des problèmes liés à l'accompagnement des stagiaires

Uniquement une formation des enseignants associés met l'emphasis sur la compétence qui concerne la résolution des problèmes liés à l'accompagnement et à l'encadrement des stagiaires. Néanmoins, il survient habituellement quelques problèmes au cours d'un stage. Par exemple, il peut arriver que le stagiaire refuse de prendre des initiatives pédagogiques ou qu'il ait de sérieuses lacunes en gestion de classe.

1.1.3.16 Collaborer avec le superviseur de stage

Il y a juste une formation qui encourage l'enseignant associé à développer la compétence relative à la collaboration avec le superviseur. Nous savons que le stagiaire est en lien à la fois avec son université et son milieu de stage et que ses deux formateurs représentent respectivement l'un et l'autre milieux de formation. Pour un fonctionnement efficace et fructueux de la triade, leur collaboration n'est-elle pas essentielle?

Vue globalement, cette liste de compétences peut rendre compte de la complexité du rôle de l'enseignant associé. Rappelons que, selon les données recueillies par questionnaire, aucune formation ne vise le développement de toutes ces compétences. On peut d'ailleurs s'interroger sur la possibilité et la pertinence de viser autant de cibles à la fois. Toutefois, comme toutes ces compétences nous semblent importantes, il y aurait lieu d'en faire une reconstitution en un tout comprenant quelques formulations générales.

Un autre objet d'interrogation, faisant partie du questionnaire sur les formations d'enseignants associés en vigueur en 2006-2007, concerne les thèmes abordés par les formateurs. Nous communiquons la synthèse des réponses obtenues dans les lignes qui suivent.

1.1.4 *Contenus ou thèmes de la formation*

Nous avons recueilli, au moyen du questionnaire, une quantité impressionnante de contenus et d'objectifs spécifiques en ce qui concerne la formation des enseignants associés. Nous avons



constaté que les objectifs spécifiques se rapprochent étroitement des contenus de formation et que de très nombreux recoupements de sens existent entre les uns et les autres. Par exemple, une activité de formation a pour objectif spécifique de préciser le rôle de formateur de l'enseignant associé et le même thème apparaît dans la liste des contenus de formation. Nous avons donc décidé de rédiger uniquement une liste exhaustive des contenus de formation. Nous avons ensuite regroupé tous les éléments de cette liste en 26 énoncés. Ces énoncés sont énumérés selon le nombre de fois qu'ils sont mentionnés par les répondants ; ils ne sont pas rapportés selon un ordre logique, mais selon leur fréquence d'apparition dans les réponses au questionnaire. Ainsi, aucune formation ne porte sur tous les thèmes rapportés.

Dans la totalité des formations proposées aux enseignants associés, les stratégies d'accompagnement du stagiaire sont touchées. Également, un grand nombre d'entre elles se penche sur le contenu du guide de stage (objectifs du stage, grilles d'évaluation du stagiaire, autres) et, surtout, ce qui concerne l'évaluation des apprentissages du stagiaire et la prise en charge progressive de la classe représentent des thèmes de formation. Un bon nombre de formations s'attardent à l'éthique dans la relation entre l'enseignant associé et le stagiaire, celle-ci couvrant à la fois des aspects d'ordre personnel et d'ordre professionnel.

D'autres thèmes de formation sont indiqués par les répondants : les rôles et les fonctions de l'enseignant associé, les styles de supervision, l'analyse de pratiques, le développement pédagogique des finissants et le bilan de stage. Ajoutons des thèmes moins abordés dans les formations offertes : les compétences professionnelles en enseignement, les stratégies d'aide et de coopération avec le stagiaire, l'observation, la rétroaction, l'approche socioconstructiviste de l'apprentissage, la collaboration entre les milieux scolaire et universitaire, les expériences d'enseignement et les résultats de recherche sur la formation des formateurs.

Finalement, dans des cas isolés, la formation offerte aux enseignants associés touche les exigences universitaires et leurs impacts sur le rôle des enseignants associés, les contenus du programme de formation des stagiaires, les profils de stagiaires, le portfolio, les pratiques pédagogiques et le renouvellement pédagogique, le règlement des conflits et la connaissance de soi.

En somme, les thèmes des formations en vigueur en 2006-2007 sont très nombreux et passablement diversifiés. Qu'en est-il des stratégies pédagogiques utilisées pour les aborder dans les différents contextes de formation ?

1.1.5 Stratégies pédagogiques

Nous avons constaté que le nombre de stratégies pédagogiques utilisées par les formateurs d'enseignants associés est remarquablement élevé. Après les avoir rassemblées, nous en avons réduit le nombre à 21. Les 21 stratégies pédagogiques sont présentées selon l'ordre de leur fréquence dans les réponses au questionnaire. D'ailleurs, les premières présentées sont celles qui sont davantage mentionnées dans les questionnaires complétés.



Tous les répondants mentionnent que les échanges verbaux et les discussions représentent une stratégie pédagogique exploitée par les formateurs d'enseignants associés. De plus, tous indiquent que les études de cas ou la résolution de problèmes sont des stratégies de formation habituelles.

Plusieurs activités de formation font appel au travail en sous-groupes suivi de rencontres plénières, aux jeux de rôle, aux conférences, aux projections de vidéo et de diaporama ainsi qu'à la lecture de textes.

Le partage d'expériences vécues et de récits de vie est une stratégie pédagogique employée dans près de la moitié des formations. Il est question également d'exposés interactifs et d'enregistrements vidéo sur l'accompagnement du stagiaire.

Les stratégies pédagogiques suivantes sont peu mentionnées : table ronde, participation des autres membres de la triade, participation de différents acteurs concernés par les stages. Encore moins nombreuses sont les réponses indiquant les stratégies pédagogiques suivantes : le recadrage de notions théoriques par l'animateur, la réflexion et l'autoquestionnement guidés, les tâches complexes, l'analyse de pratiques, la modélisation de pratiques d'encadrement des stagiaires et les enregistrements vidéo sur le cheminement d'un stagiaire.

Tout compte fait, plusieurs de ces stratégies pédagogiques représentent des méthodes d'enseignement classiques auxquelles les professeurs et chargés de cours ont l'habitude de recourir dans leurs cours, séminaires ou ateliers de formation. Toutefois, les stratégies sont diversifiées, ce qui met clairement en évidence la richesse de ce large éventail de méthodes de formation. Ajoutons que les stratégies pédagogiques peuvent varier selon les contextes de formation.

1.1.6 *Durée et répartition dans le temps*

Nous constatons d'importantes différences d'une formation à l'autre pour ce qui est de la durée de la formation et de la répartition des heures de formation dans le temps. Étant donné cette diversité des modalités, il est difficile de dresser un portrait d'ensemble. Ainsi, quelques universités offrent une formation de base qui dure 30 heures. Nous retrouvons dans d'autres établissements des figures disparates : une formation de 5 heures en une année, une de 18 heures en plusieurs années, une de 30 heures en 2 ans, une de 24 heures en une ou deux années, une formation de base de 25 heures réparties sur une année scolaire et une mise à niveau de 10 heures en une année aussi. Dans un nombre de cas négligeable, la moitié des heures de formation est consacrée à la théorie et l'autre moitié à la pratique. À la formation de base s'ajoute dans certains cas une formation dite complémentaire constituée d'*Activités ponctuelles*. Ces activités semblent occuper une demi-journée ou une journée complète, une à trois fois par année.



1.1.7 Lieux de formation

Les activités de formation des enseignants associés se déroulent principalement en trois lieux distincts. Dans la majorité des cas, la formation a lieu à l'université ou en milieu scolaire. Une minorité d'établissements choisit d'offrir la formation en milieu scolaire seulement ou à l'université seulement. La formation à l'université ou en milieu scolaire, selon les besoins et les conditions environnementales, semble ainsi être l'option choisie par le plus grand nombre d'universités.

1.1.8 Composition des groupes et nombre de personnes par groupe

Pour un grand nombre de formations offertes, les groupes sont hétérogènes, c'est-à-dire composés d'enseignants de différents milieux scolaires (préscolaire, primaire, secondaire, formation générale ou adaptation scolaire). Pour quelques-unes, les groupes sont dits homogènes, composés, par exemple, d'enseignants du préscolaire-primaire seulement. Le nombre de personnes par groupe varie entre un minimum de 4 et un maximum de 25. La moyenne est de 15 personnes par groupe.

1.1.9 Obligation de formation

Près de la totalité des universités n'oblige pas les enseignants associés à suivre une formation. En fait, rares sont les universités qui rendent obligatoire la formation des enseignants associés. Dans ces quelques cas, il n'y a pas de précisions sur les conditions rattachées au statut d'enseignant associé. Nous ne savons pas si l'enseignant doit avoir complété la formation avant la période d'encadrement d'un stagiaire ou s'il doit l'avoir simplement commencée au moment où il reçoit un stagiaire.

1.1.10 Attestation de formation

La quasi-totalité des universités offre une attestation de formation. Peu d'entre elles donnent des unités d'éducation continue (UEC).

1.1.11 Rôle du milieu scolaire

Pour la majorité, l'organisation logistique de la formation (réservation de locaux, photocopie des documents, suppléance des enseignants, préparation et distribution des UEC, collaboration à l'inscription) est le rôle principal du milieu scolaire. Pour un peu moins de la moitié d'entre elles, le rôle du milieu scolaire est plutôt un rôle d'information ou de recrutement. Dans quelques cas seulement, ce rôle consiste à s'occuper de la composition des groupes d'enseignants associés. Un petit nombre de répondants mentionnent que le milieu scolaire participe à la désignation des formateurs conjointement avec l'université. Aussi rares sont les universités qui affirment considérer



le milieu scolaire comme un partenaire à part entière en ce qui a trait à la participation aux rencontres, à l'évaluation et à l'approbation du plan de formation par le comité régional de concertation en éducation.

1.1.12 Résumé des résultats obtenus

En guise de résumé, nous mettons en évidence les points saillants de l'analyse des réponses pour chaque section du questionnaire. Nous avons noté que les titres des activités ou des programmes de formation des enseignants associés correspondent à des appellations générales communément utilisées.

Parmi l'ensemble des orientations, celles qui reviennent dans le plus grand nombre de formations sont : la valorisation du rôle de l'enseignant associé et l'encadrement du stagiaire au service du développement des compétences professionnelles. À l'opposé, le développement professionnel de l'enseignant associé et la pratique réflexive sont les orientations les moins retenues.

Quant aux compétences visées par la formation, nous avons constaté que les compétences suivantes sont privilégiées : encadrer les stagiaires en vue du développement des compétences professionnelles, les observer et leur fournir de la rétroaction, et les aider à communiquer de façon appropriée. Bien que le développement de ces compétences soit le plus favorisé dans les formations offertes, moins de la moitié de ces formations y accordent une priorité. En fait, peu de compétences sont communément visées par plusieurs activités de formation. Les compétences les moins mentionnées sont :

- Guider le stagiaire dans le développement du jugement professionnel ;
- Agir en tant que spécialiste du processus d'apprentissage d'un stagiaire ;
- Gérer les conflits ;
- Agir de manière à démontrer de l'intérêt pour la recherche en éducation.

En ce qui a trait aux contenus ou aux thèmes de formation, nous avons observé que les stratégies d'accompagnement du stagiaire et l'évaluation de ses apprentissages sont des thèmes mentionnés par tous les répondants. Les compétences professionnelles en enseignement, l'observation et la rétroaction figurent parmi les thèmes de formation les moins abordés dans les formations. Pourtant, certains se rattachent directement aux compétences les plus visées.

Du côté des stratégies pédagogiques, il semble que, lors des rencontres de formation, les échanges, les discussions, les études de cas et la résolution de problèmes sont largement utilisés par les formateurs, peu importe l'université de rattachement. Parmi les stratégies les moins utilisées, il y a le recadrage de notions théoriques par l'animateur, la réflexion et l'autoquestionnement guidés, les tâches complexes et l'analyse de pratiques.



En ce qui concerne la durée et la répartition des activités de formation dans le temps, nous avons noté d'importantes différences entre les formations offertes. Ainsi, pour l'ensemble d'entre elles, le nombre d'heures peut varier entre 5 et 30 et leur répartition sur des périodes allant d'une à 5 années.

Les lieux de formation varient peu. La plupart des institutions privilégient les locaux de l'université ou ceux du milieu scolaire. On peut supposer que le choix du lieu de formation dépend d'une panoplie de facteurs, dont le lieu de travail des enseignants associés, les besoins logistiques en matière d'animation et les horaires de travail.

La composition des groupes est hétérogène pour la majorité des formations offertes. Nous n'avons pas questionné les répondants sur les raisons de ces choix. Toutefois, il est reconnu que la mixité permet la variété et la richesse des points de vue. Rappelons que les échanges et les discussions sont couramment utilisés comme stratégies de formation. Étonnamment, le nombre de personnes par groupe couvre une large disparité, le nombre le plus bas étant 5, le plus élevé 25 et la moyenne environ 15.

Une question délicate concerne l'obligation de formation. Il s'avère que peu d'universités imposent de suivre une formation. En ce qui concerne les autres, nous ne connaissons pas les règles et les modalités entourant l'obligation de formation.

Une attestation de formation est remise aux participants par la majorité des institutions. Parmi ces dernières, très peu offrent des unités d'éducation continue (UEC).

Finalement, dans la majorité des cas le principal rôle du milieu scolaire est de s'occuper de l'organisation logistique à l'occasion des rencontres de formation.

Ce résumé de l'analyse des données termine notre tour d'horizon des activités de formation des enseignants associés en vigueur en 2006-2007. Nous avons tracé le portrait de la situation pour l'ensemble des dix universités québécoises qui ont répondu au questionnaire. La prochaine section expose le portrait de la situation par rapport à la formation des superviseurs.

1.2 La formation des superviseurs

Au total, neuf universités ont répondu au questionnaire portant sur la formation des superviseurs universitaires. Nous avons reçu 13 questionnaires puisque certaines universités offrent plus d'une activité de formation aux superviseurs. Les résultats sont exposés selon les thèmes du questionnaire : titres, orientations, compétences visées, contenus, stratégies pédagogiques, durée et répartition dans le temps, lieux de formation, composition des groupes, obligation de formation, attestation de formation. Il est à noter que certains thèmes ont été jumelés. Nous terminons la présentation par un résumé des résultats obtenus comprenant les éléments marquants de l'analyse des



réponses. Précisons aussi qu'un important travail de synthèse et de reformulation des réponses a été effectué à l'étape du traitement des données.

1.2.1 Titres de la formation

Nous avons relevé tous les titres des activités de formation des superviseurs. Quelques universités choisissent les titres *Activités ponctuelles* et *Rencontre des superviseurs*. Chacun des titres suivants est utilisé par un faible nombre d'universités : *Rencontres ponctuelles de concertation*, *Microprogramme de 2^e cycle*, *Formation des superviseurs*, *Cours universitaire de cycle supérieur*, *Activité annuelle de perfectionnement* et *Programme de formation*. Une institution fait exception en nommant la formation de manière plus spécifique : *Pour une vision commune des compétences et de leurs composantes*.

1.2.2 Orientations de la formation

Nous avons noté un recoupement évident et généralisé des réponses aux questions portant sur les orientations et les objectifs généraux de la formation des superviseurs. Étant donné ce recoupement, les deux thèmes ont été regroupés en un seul, les orientations de la formation. Les dix orientations obtenues sont présentées dans un ordre décroissant d'importance, c'est-à-dire selon le nombre de fois que l'idée est mentionnée par les répondants. Ainsi, aucune formation ne vise toutes les orientations présentées ici. La plupart apparaissent dans un nombre minime de questionnaires.

1.2.2.1 La vision commune et congruente du développement des compétences professionnelles

L'orientation du plus grand nombre d'activités de formation des superviseurs est la vision commune et congruente du développement des compétences professionnelles. En axant la formation sur cet aspect, les superviseurs pourraient tendre vers une harmonisation de leurs conceptions du développement des compétences professionnelles des stagiaires.

1.2.2.2 Le partenariat efficace entre l'université et le milieu scolaire

Un peu moins de la moitié des activités de formation accordent une attention particulière à l'idée d'un partenariat efficace entre l'université et le milieu scolaire. Ces formations visent, entre autres, à sensibiliser les superviseurs, à les outiller et à les encourager relativement à l'établissement d'alliances valables avec les milieux de stage.



1.2.2.3 Le développement des compétences professionnelles du stagiaire

Une orientation mentionnée à plusieurs reprises est le développement des compétences professionnelles du stagiaire. Cela signifie vraisemblablement que les superviseurs doivent baser leurs interventions auprès du stagiaire sur les orientations de la formation à l'enseignement et le référentiel des compétences professionnelles des enseignants. On sait d'ailleurs que la formation des stagiaires et l'évaluation de leurs apprentissages reposent sur le développement de ces compétences.

1.2.2.4 Le développement professionnel des superviseurs

Quelques formations offertes par les universités mettent l'accent sur la visée à long terme relative au développement professionnel du superviseur lui-même. C'est connu, le superviseur contribue fortement au développement professionnel de son stagiaire. Toutefois, la présente orientation pourrait aussi rappeler l'importance du développement professionnel continu des superviseurs.

1.2.2.5 La professionnalisation de l'enseignement

Une orientation relative à la professionnalisation de l'enseignement fait partie des visées de certaines formations seulement. La professionnalisation de l'enseignement peut se référer notamment à la formation continue, à la prise en compte du renouvellement pédagogique et à l'approche réflexive en fonction du développement des compétences professionnelles.

1.2.2.6 La vision commune du rôle spécifique du superviseur

Quelques formations offertes aux superviseurs sont orientées vers une vision unanime du rôle du superviseur, voire un consensus à ce sujet. Quand le rôle du superviseur est évoqué, il est question d'un accompagnateur qui observe, rétroagit, soutient et encourage le stagiaire, évalue le développement de ses compétences et anime des séminaires. D'autres répondants soulignent son rôle de médiateur, celui qui facilite les échanges entre les membres de la triade et qui fait le lien entre le contexte du stage et les attentes de l'université et entre les savoirs expérimentiels et les savoirs formels. Il s'agit aussi d'une personne-ressource pour l'enseignant associé.

1.2.2.7 La valorisation du rôle du superviseur

Une mince part des réponses contient des éléments permettant d'affirmer que la formation des superviseurs est orientée vers la valorisation du rôle de superviseur. En d'autres mots, peu de formations insistent sur la reconnaissance de leur apport, l'estime à l'égard des superviseurs et la valorisation de leurs réussites et réalisations. La valorisation est soulignée également en lien avec la motivation à remplir adéquatement les fonctions rattachées à l'acte de superviser.



1.2.2.8 La pratique réflexive et critique

Rares sont les activités de formation qui proposent la pratique réflexive comme visée de formation. Dans ces cas, tout comme le stagiaire et l'enseignant associé, le superviseur est appelé à adopter une pratique réflexive, considérée comme une approche nécessaire chez le professionnel et le futur professionnel de l'enseignement. Les répondants soulignent les liens entre la pratique réflexive et le développement de la pensée critique.

1.2.2.9 La responsabilisation du stagiaire

Très peu de formations ont pour finalité la responsabilisation du stagiaire. Cette orientation peut signifier que le superviseur, tout comme l'enseignant associé, a pour fonction d'encadrer le stagiaire de manière à ce qu'il soit autonome et responsable dans sa démarche d'apprentissage.

1.2.2.10 La clarification des valeurs pédagogiques et des attentes à l'égard du stagiaire

Des activités de formation visent la clarification des valeurs pédagogiques et des attentes à l'égard du stagiaire. Nous y voyons une insistance sur le fait que chaque stage comporte ses exigences et que, plus le stagiaire avance dans son parcours de formation, plus ses tâches se complexifient et les attentes à son égard augmentent. Il faut reconnaître dans cette visée de formation que l'encadrement d'un stagiaire de première année n'est pas le même que celui d'un stagiaire finissant.

Il est possible de présumer que les orientations des activités de formation s'articulent logiquement avec les compétences visées chez les superviseurs. La section suivante contient le relevé des données sur les compétences. Nous n'avons pas analysé les liens entre orientations et compétences.

1.2.3 Compétences visées

Après un examen des réponses, nous avons produit une liste des compétences attendues des superviseurs. Nous avons rassemblé les nombreuses compétences visées par les formations existantes selon leur sens et nous en avons réduit le nombre à 16. Les 16 énoncés intégrateurs sont présentés selon leur importance relative. La liste est ainsi obtenue à partir du nombre de fois que chacune des compétences est évoquée. Les premières compétences sont celles qui sont visées par un grand nombre de formations. Ainsi, aucune formation ne vise le développement de toutes ces compétences. Seules les premières sont indiquées dans la moitié des questionnaires.



1.2.3.1 Concilier les rôles de soutien et d'évaluation

La moitié des formations dispensées par les universités vise le développement d'une compétence relative à la conciliation des rôles d'aide et d'évaluation. Le superviseur, en tant qu'accompagnateur-formateur du stagiaire, se trouve ainsi considéré comme un aidant, un conseiller, une personne-ressource, mais aussi comme un évaluateur.

1.2.3.2 Évaluer les compétences professionnelles

Bon nombre d'activités de formation sont organisées de sorte à ce que les superviseurs se familiarisent avec le sens accordé aux compétences professionnelles et particulièrement avec l'évaluation des apprentissages du stagiaire. La formation des superviseurs pourrait ainsi rendre le superviseur apte à encadrer un stagiaire selon le niveau atteint dans le développement de chacune des compétences.

1.2.3.3 Analyser les pratiques de supervision à la lumière des référents théoriques

Plusieurs formations proposées permettent au superviseur de se constituer un bagage de référents théoriques et de développer des capacités relatives à une analyse de ses pratiques de supervision basée sur de tels référents. Nous croyons que, peu importe le domaine, un professionnel porté vers l'analyse de ses pratiques tend vers l'amélioration de ses actions professionnelles en les critiquant à la lumière des savoirs spécifiques à sa profession.

1.2.3.4 Construire son identité professionnelle en tant que superviseur

La formation se veut aussi un moment privilégié pour développer une compétence en matière de construction de leur identité professionnelle de superviseur. Les répondants précisent que le développement de cette compétence peut être suscité par la réflexion qui favorise la connaissance de soi comme superviseur, le développement d'une identité collective, de même que l'identification des savoirs du superviseur et de ses compétences.

1.2.3.5 Agir de façon éthique

Parmi les compétences visées, l'une concerne explicitement l'éthique dans l'exercice du rôle de superviseur. Le développement de cette compétence peut permettre au superviseur d'assumer ses responsabilités professionnelles dans le plus grand respect du stagiaire et de l'enseignant associé.



1.2.3.6 Agir avec autonomie et initiative

S'ajoute à la liste la compétence permettant d'agir avec autonomie et initiative. Cette compétence peut se référer, par exemple, à la capacité de prendre des décisions et de poser des actions, notamment celles qui concernent l'évaluation des apprentissages du stagiaire. On attend notamment du superviseur qu'il fasse preuve d'une certaine forme d'indépendance et de détermination.

1.2.3.7 Guider le stagiaire dans son cheminement professionnel

Il est mentionné que la formation aide le superviseur à devenir compétent en tant que guide du stagiaire dans son cheminement professionnel. Cette compétence peut rendre le superviseur apte à encadrer et à soutenir le futur enseignant dans son parcours d'apprenant. Un superviseur qui a développé cette compétence devrait pouvoir répondre de façon adéquate aux besoins de l'étudiant.

1.2.3.8 Encadrer le stagiaire en tenant compte du renouvellement pédagogique

Une formation donne l'occasion aux superviseurs de développer une compétence relative à l'encadrement du stagiaire en fonction du renouvellement pédagogique. Le renouvellement pédagogique se traduit par des changements concernant le programme de formation des élèves et, entre autres, l'évaluation des apprentissages. Nous croyons que, pour guider le stagiaire au regard de la compréhension et de l'application de ces changements, le superviseur doit également tenir compte du contexte scolaire.

1.2.3.9 Soutenir la construction de l'identité professionnelle du stagiaire

Une formation a pour but de rendre les superviseurs aptes à soutenir le stagiaire dans le processus de construction de son identité professionnelle. On sait que ce processus est dynamique et interactif. Il correspond à la construction d'une représentation de soi comme enseignant en passant par des phases de remises en question, souvent dues aux difficultés vécues en stage, mais aussi des phases d'estime de soi professionnelle et d'affirmation de sa compétence. Un superviseur compétent peut susciter des questionnements, enclencher des situations de conflit cognitif et encourager la réflexion et l'analyse de la pratique.

1.2.3.10 Analyser les pratiques enseignantes

Un répondant signale que la formation des superviseurs vise le développement d'une compétence relative à l'analyse des pratiques enseignantes. Il importe que le stagiaire soit incité à prendre conscience de ses actes et de leurs conséquences et à diagnostiquer ses forces et ses lacunes. Le superviseur est appelé à le soutenir dans sa volonté d'agir comme un praticien réflexif.



1.2.3.11 Établir des liens entre théorie et pratique

Une formation a pour objectif le développement de la compétence permettant d'établir le fil conducteur entre les éléments théoriques de la formation et ses aspects pratiques. À cause de ses liens avec le milieu universitaire et de sa connaissance des aspects pratiques de la formation à l'enseignement, le superviseur devrait pouvoir faire le pont entre les savoirs théoriques et les savoirs expérientiels nécessaires au cheminement du futur enseignant.

1.2.3.12 Maîtriser les pratiques d'enseignement

Une activité de formation porte une attention particulière à la compétence relative à la maîtrise des pratiques d'enseignement. Avec cette compétence, le superviseur pourrait démontrer une expertise par rapport à différentes pratiques pédagogiques. L'expertise peut faciliter l'ouverture aux idées novatrices du stagiaire et l'expression de commentaires qui s'appuient sur des arguments solides et crédibles.

1.2.3.13 Communiquer de façon efficace

Une formation privilégie la compétence en matière de communication efficace. Selon les répondants, il est question pour les superviseurs d'une communication efficace comprenant, entre autres, des stratégies d'écoute et de questionnement, une attitude d'ouverture et la capacité à transmettre toutes ses observations, autant celles qui révèlent les points forts que les lacunes. Cette compétence touche les aspects relationnels de la communication.

1.2.3.14 Collaborer avec les différents intervenants

Un répondant signale que la formation offerte incite le superviseur à développer la compétence qui touche la collaboration avec l'enseignant associé et les autres intervenants de l'école (directeur, orthopédagogue, autres enseignants, etc.). Nous croyons que, de façon générale, le climat de collaboration entre les deux formateurs du stagiaire repose sur les épaules du superviseur. De plus, le superviseur est appelé à collaborer avec différents intervenants du milieu scolaire.

1.2.3.15 Aider l'enseignant associé à développer des compétences relatives à l'observation, la rétroaction et l'évaluation

La formation des superviseurs vise aussi à rendre ces derniers compétents pour ce qui est d'aider l'enseignant associé dans l'exercice de son rôle. Selon les répondants, la formation vise à rendre les superviseurs aptes à conseiller et à soutenir l'enseignant associé en ce qui a trait à l'observation, la rétroaction et l'évaluation, trois fonctions clés des formateurs d'un stagiaire.



Cette énumération de compétences met en évidence que le champ des compétences visées pourrait être immense et qu'il importe de préparer des activités de formation susceptibles d'avoir une portée suffisamment étendue. Elle indique aussi la nécessité de proposer un ensemble de compétences générales qui englobent les différentes facettes du rôle du superviseur.

Pour soutenir efficacement le développement des compétences attendues des superviseurs, il est important de faire un choix judicieux des thèmes de formation. Les données du questionnaire permettent de connaître ce que les universités offrent aux superviseurs comme contenu de formation.

1.2.4 Contenus ou thèmes de la formation

Nous avons recueilli un nombre imposant de contenus de formation et nous avons constaté que les objectifs spécifiques de la formation s'en rapprochent étroitement. Comme de très nombreux recoupements de sens existent entre les uns et les autres, ils ont été jumelés. Après avoir rédigé une première liste de thèmes de formation, nous en avons regroupé tous les éléments selon les thématiques auxquelles ils se rattachent. Les 21 énoncés intégrateurs obtenus sont énumérés selon le nombre de fois qu'ils sont mentionnés dans l'ensemble des réponses au questionnaire, de sorte que la liste complète n'apparaît dans aucun programme de formation. Ainsi, les premiers mentionnés sont ceux qui ont été le plus souvent indiqués par les répondants.

La majorité des formations offertes aux superviseurs porte sur les compétences professionnelles en enseignement. Ce thème fait partie de plus de la moitié des formations.

Le rôle spécifique du superviseur représente un thème fréquemment étudié en formation. Il est décrit et précisé par l'énoncé de sous-thèmes. Dans la liste suivante, nous avons regroupé ces sous-thèmes en ordre décroissant de leur fréquence d'apparition dans les questionnaires complétés : évaluation, observation, rétroaction, accueil, accompagnement du stagiaire, animation des séminaires de stage, cycles de supervision, responsabilités du superviseur, accompagnement d'un stagiaire en difficulté, relation d'aide, accompagnement de l'enseignant associé, compétences des formateurs, stratégies d'encadrement du stagiaire, gestion des conflits.

Le thème de la supervision pédagogique est également mentionné à maintes reprises. Voici les précisions que les questionnaires complétés révèlent : approche générale de la supervision pédagogique, concepts liés à la supervision pédagogique, styles et modèles de supervision, communauté de pratique de supervision, connaissance de soi, profils de stagiaire.

Quelques formations abordent les guides de stage (contenus, objectifs, exigences, modalités d'évaluation et grilles d'évaluation). Les situations problématiques et les expériences vécues font partie de l'énumération des contenus touchés par trois activités de formation. Nous retrouvons également l'analyse réflexive de sa pratique de superviseur.



Peu de formations intègrent le concept de compétence, les liens entre cours théoriques et cours-stages, l'analyse des pratiques enseignantes, l'éthique et l'identité professionnelle de l'enseignant.

Dans une infime partie de cas, la formation offerte porte sur l'un ou l'autre des thèmes suivants : les plans des cours-stage, l'analyse vidéo de pratiques, le portfolio, la théorie professée et la théorie pratiquée, les relations interpersonnelles, la professionnalisation, le contexte de la formation en milieu scolaire, les écoles partenaires, la dyade formée de l'enseignant associé et du superviseur et le rôle de l'enseignant associé.

1.2.5 Stratégies pédagogiques

Nous avons rassemblé en 21 énoncés les éléments relatifs aux stratégies pédagogiques utilisées par les formateurs. Nous les présentons selon l'ordre de leur fréquence d'apparition dans les réponses au questionnaire. Ainsi les stratégies pédagogiques qui sont mentionnées en premier sont les plus fréquemment énoncées par les répondants.

Plusieurs formations proposées aux superviseurs exploitent le travail en sous-groupes. De plus, les formateurs utilisent des stratégies faisant appel à la participation active, comme les discussions, en équipes et en rencontres plénières, les études de cas et les jeux de rôle. Ces moyens sont mentionnés dans le tiers des questionnaires environ.

Les exposés interactifs ainsi que les réflexions individuelles et collectives représentent des stratégies pédagogiques employées dans le cadre de certaines formations. Dans quelques cas seulement, les méthodes suivantes sont adoptées par les formateurs : les exposés théoriques, les manipulations et les productions concrètes.

Finalement, d'autres stratégies sont mentionnées par une faible partie des répondants : la présentation de plans de cours et d'outils de supervision, la vidéoscopie et l'analyse de séquences vidéo, les discussions faisant suite aux lectures, les débats, l'analyse comparative d'évaluation de travaux tels le portfolio, la résolution de problèmes, les conférences, l'imagerie mentale, l'encadrement de projets personnels d'accompagnement d'un stagiaire.

1.2.6 Durée et répartition dans le temps

Nous enregistrons des différences notables entre les réponses obtenues en ce qui concerne la durée et la répartition des heures de formation dans le temps. La palette de cas est large. Dans l'un d'eux, la formation comprend 10 heures et dure une année, à raison de 2 ou 3 rencontres. Dans un autre cas, elle dure aussi une année, mais comprend 36 heures, incluant des rencontres de coordination. Une université offre une formation de 135 heures, correspondant à 3 cours de 3 crédits, et elle ajoute à cela 3 rencontres de 3 heures par année. Une autre université donne plutôt 8 heures et demie de formation en 2 jours. Dans une autre situation, un cours de 45 heures donne



droit à 3 crédits et il est complété par 2 rencontres de 2 heures par année. Dans une autre réponse, il est question de 24 heures en 2 années avec 2 heures supplémentaires par année. À l'intention des nouveaux superviseurs, une université exige 12 heures de formation réparties sur 2 jours en début de session, une autre offre 3 heures et une dernière propose une journée en début d'année.

1.2.7 Lieux de formation

Les activités de formation des superviseurs se déroulent essentiellement en deux lieux. La plupart des universités livre la formation dans leurs locaux. Dans des cas isolés, les activités de formation ont lieu à l'université ou dans une auberge.

1.2.8 Composition des groupes et nombre de personnes par groupe

Pour la quasi-totalité des cas, les groupes ont une composition hétérogène, c'est-à-dire qu'ils sont composés de superviseurs du préscolaire-primaire, du secondaire, de l'adaptation scolaire et des différentes spécialités. Quelques-uns rassemblent les participants dans des groupes homogènes composés, par exemple, de superviseurs du préscolaire-primaire seulement. Peu d'établissements offrent une formation selon la spécialité du superviseur, comme l'enseignement des arts ou de l'éducation physique et à la santé. Le nombre de personnes par groupe est en moyenne de 16. Toutefois, le nombre de participants peut varier entre un minimum de 6 et un maximum de 25 par groupe.

1.2.9 Obligation de formation

Plusieurs universités donnent une formation non obligatoire. Moins de la moitié de celles qui ont répondu au questionnaire affirment imposer une formation aux superviseurs. Une petite partie d'entre elles mentionne que la formation est obligatoire pour les nouveaux superviseurs seulement.

1.2.10 Attestation de formation

La moitié des universités offrent une attestation de formation. Quelques-unes parmi ces dernières précisent qu'elles donnent une formation créditée, une autre donne des unités d'éducation continue (UEC). Plusieurs ne fournissent pas d'attestation de formation.

1.2.11 Résumé des résultats obtenus

En guise de résumé, nous présentons les points saillants de l'ensemble des réponses à chaque section du questionnaire.



Les titres des activités et programmes de formation des superviseurs sont des titres généraux et couramment employés. Par exemple, *Formation des superviseurs* apparaît quelques fois dans les réponses. Exceptionnellement, un titre est plus spécifique : *Pour une vision commune des compétences et de leurs composantes*.

En ce qui concerne les orientations, le partenariat efficace entre l'université et le milieu scolaire et le développement des compétences professionnelles du stagiaire sont visés par le plus grand nombre de formations. À l'inverse, la valorisation du rôle du superviseur, la pratique réflexive et critique ainsi que la clarification des valeurs pédagogiques et des attentes à l'égard du stagiaire représentent les orientations les moins privilégiées.

Seules quelques compétences des superviseurs sont visées par plusieurs activités de formation. Elles sont formulées dans les énoncés suivants : concilier les rôles d'aide et d'évaluation, évaluer les compétences professionnelles et analyser les pratiques de supervision à la lumière des référents théoriques. Les autres compétences apparaissent de manière singulière dans les réponses au questionnaire.

L'analyse des réponses relatives aux contenus ou aux thèmes de la formation nous apprend que plusieurs universités offrent une formation abordant le rôle spécifique du superviseur ainsi que les compétences professionnelles du stagiaire. Plusieurs autres thèmes de formation sont mentionnés par les répondants, mais chacun n'est indiqué qu'une ou quelques fois. Par exemple, peu de formations traitent de thèmes comme le portfolio, la théorie professée et la théorie pratiquée, la supervision pédagogique, les relations interpersonnelles, le plan de cours-stage et le rôle de l'enseignant associé.

En ce qui a trait aux stratégies pédagogiques, l'analyse des réponses révèle que tous les formateurs utilisent les discussions et les rencontres plénières lors des activités de formation des superviseurs. Par ailleurs, la liste des stratégies pédagogiques comporte un nombre considérable de stratégies adoptées par une faible minorité de formateurs.

Il existe des différences marquées entre les formations offertes pour ce qui est de la durée et de la répartition dans le temps. En effet, le nombre d'heures des formations oscille entre 3 et 135, et ce, sur une période de temps variant entre une journée et une année.

Le lieu de formation des superviseurs le plus couramment mentionné par les répondants est l'université. Exceptionnellement, les activités de formation ont lieu à l'extérieur de l'université.

Quant à la composition des groupes, elle est surtout hétérogène. Par exemple, plus de la moitié des universités ne font pas de distinction entre les superviseurs du préscolaire-primaire et du secondaire dans la constitution des groupes de formation.



Très peu de milieux universitaires rendent obligatoire la formation des superviseurs. Dans quelques milieux, elle est obligatoire pour les nouveaux superviseurs.

Par rapport à l'attestation de formation, les pratiques se divisent en deux cas également partagés. En effet, les formations qui débouchent sur des crédits ou des unités d'éducation continue sont aussi nombreuses que celles qui ne permettent pas d'obtenir ce type de reconnaissance.

1.3 Comparaison entre les formations pour enseignants associés et les formations pour superviseurs

À la lumière de l'analyse des données recueillies par questionnaire écrit, nous avons pu établir quelques éléments de comparaison entre les formations offertes aux enseignants associés et celles qui sont destinées aux superviseurs. Rappelons que ces formations étaient en vigueur en 2006-2007. Nous présentons la comparaison selon les thèmes qui composaient le questionnaire.

Les formations pour enseignants associés et les formations pour superviseurs sont identifiées par des intitulés peu précis. En effet, les titres des activités et des programmes de formation correspondent surtout à des appellations générales couramment employées.

Concernant les orientations, l'une d'elles est commune aux deux types de formations. Elle concerne le développement des compétences professionnelles du stagiaire. Une autre apparaît dans les deux listes d'orientation : la valorisation du rôle du formateur. Elle est toutefois davantage mentionnée dans les programmes destinés aux enseignants associés. Ce constat confirme les affirmations fréquentes quant à la nécessité de valoriser le rôle du formateur de terrain (Portelance, 2008 ; Gouvernement du Québec, 2008 ; Lepage et Gervais, 2005 ; Gouvernement du Québec, 1994). Finalement, plusieurs orientations sont particulières à la formation des superviseurs. Mentionnons, par exemple, l'orientation relative à l'établissement d'un partenariat efficace entre l'université et le milieu scolaire. Peut-on supposer que l'existence de ce partenariat repose en grande partie sur les épaules du superviseur universitaire ?

Il y a peu de similitude entre les compétences visées par les formations pour enseignants associés et celles visées par les formations pour superviseurs. En effet, les formations destinées aux premiers tendent à développer des compétences relatives à l'encadrement du stagiaire en lien avec le développement des compétences professionnelles, à l'observation et la rétroaction. Quant aux formations des superviseurs, elles visent principalement des compétences en matière de conciliation de deux rôles, le soutien aux apprentissages du stagiaire et l'évaluation de ces apprentissages. Elles visent aussi le développement de compétences en matière d'analyse des pratiques de supervision à l'aide de ressources théoriques. Ces particularités ne sont pas étonnantes pour ce qui est de l'enseignant associé. Étant donné ses contacts quotidiens avec le stagiaire, l'enseignant associé doit être en mesure de l'encadrer de manière adéquate et soutenue. Du côté des superviseurs, on peut constater que les compétences visées mettent en évidence leurs liens avec le milieu universitaire et les attentes qui en découlent.



En ce qui a trait aux contenus ou aux thèmes de formation, les priorités ne sont pas les mêmes pour les deux types de formations, ce qui peut découler des différences déjà notées quant aux compétences visées chez les deux catégories de formateurs. Les formations pour enseignants associés s'intéressent principalement aux stratégies d'accompagnement du stagiaire et à l'évaluation des compétences professionnelles. Les formations des superviseurs proposent plutôt de se pencher sur le sens et la portée des compétences professionnelles et le rôle spécifique du superviseur.

Concernant les stratégies pédagogiques, nous remarquons plusieurs éléments communs aux deux types de formations. Entre autres, les échanges verbaux et les discussions suivies de rencontres plénières sont les plus largement utilisés. De plus, autant pour les formations des superviseurs que pour les formations des enseignants associés, les exposés théoriques ainsi que la réflexion guidée sont, somme toute, des stratégies peu mentionnées par les répondants. Il semble que les pratiques pédagogiques des formateurs s'inscrivent dans le courant actuel de la pédagogie scolaire.

Quant à la durée des formations et à la répartition des heures de formation dans le temps, il existe d'importantes variations autant dans l'ensemble des formations pour enseignants associés que dans celui des formations pour superviseurs. Dans le cas des premières, la durée varie entre 5 et 30 heures et la répartition dans le temps entre une et 5 années. Quant aux formations pour superviseurs, leur durée oscille entre 3 et 135 heures et la répartition dans le temps entre une journée et une année. Également, le nombre de personnes par groupe couvre un large éventail de possibilités. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ces disparités. Toutefois, le questionnaire ne comportait pas de questions sur les raisons d'établir la durée, la répartition dans le temps et le nombre de participants. Ajoutons que la composition des groupes est généralement hétérogène, autant du côté de la formation des enseignants associés que de la formation des superviseurs.

Le lieu de formation, autant pour les enseignants associés que pour les superviseurs, est généralement l'université. Toutefois, dans certains cas, la formation des uns a lieu dans le milieu scolaire et celle des autres à l'extérieur de l'université.

L'obligation de suivre une formation est exceptionnelle, et ce, pour les deux catégories de formateurs. En fait, très peu d'universités ont des exigences de cet ordre. Enfin, la remise d'une attestation de formation aux enseignants et aux superviseurs, et même d'unités d'éducation continue, est une pratique adoptée par la moitié des universités.

Pour conclure, force est de constater que, autant pour la formation des enseignants associés que pour celle des superviseurs, les universités n'accordent pas toutes la priorité aux mêmes orientations ni aux mêmes compétences. Chacune établit les orientations et les compétences auxquelles elle accorde de l'importance, probablement selon des particularités contextuelles. Par ailleurs, dans l'ensemble, nous n'avons noté ni opposition ni incompatibilité entre les différentes priorités. Nous avons plutôt remarqué que la diversité fait ressortir la richesse des idées et leur complémentarité possible. Un deuxième constat émerge. La plupart des orientations de la formation et la quasi-totalité des compétences visées chez l'enseignant associé se distinguent globalement des orientations



et des compétences visées chez le superviseur. Ces distinctions montrent clairement la spécificité du rôle de chacun auprès du stagiaire. L'un est considéré comme un formateur de terrain, en contact direct avec le milieu scolaire et en relation continue avec le stagiaire. L'autre représente le milieu universitaire, il connaît bien les objectifs institutionnels de la formation du stagiaire.

2. FORMATION SOUHAITÉE : SYNTHÈSE DES RENCONTRES COLLECTIVES

En utilisant le questionnaire, nous avons pu connaître la situation quant aux formations offertes aux enseignants associés et aux superviseurs par les différentes universités québécoises en 2006-2007. Pour obtenir un portrait de la formation souhaitée, nous avons exploité un autre moyen, les rencontres collectives. Ainsi, au cours de l'hiver 2007, différents groupes de personnes concernées par la formation des stagiaires en enseignement ont été rencontrés. Au total, 289 personnes ont participé à l'une ou l'autre des rencontres organisées et animées par les membres du comité consultatif⁵. Parmi les personnes consultées, 176 se sont prononcées sur la formation des enseignants associés et 113 sur celle des superviseurs. Elles étaient réparties en 23 et 11 groupes respectivement. Cette consultation a donné lieu à des séances de réflexion collective et à des échanges d'idées sur des thèmes précis : orientations de la formation, compétences visées, contenus ou thèmes de formation, stratégies pédagogiques. Elle a permis d'obtenir de très nombreuses suggestions sur chacun de ces thèmes.

Toutes les suggestions ont d'abord été consignées sur papier par l'animateur de chacun des groupes (annexe 5). Le traitement de ces données a commencé par la transcription intégrale des notes manuscrites des animateurs. Ensuite, nous avons procédé au regroupement des suggestions ayant la même signification, et ce, pour chacun des quatre thèmes abordés (annexe 7). Cette opération a nécessité la reformulation, en énoncés succincts, des suggestions ainsi regroupées. Nous avons rassemblé dans huit tableaux, quatre pour la formation des enseignants associés et autant pour la formation des superviseurs, à raison d'un tableau par thème, les énoncés et le nombre de groupes qui les ont proposés. Ces groupes font partie d'ensembles. Par exemple, la consultation sur les orientations de la formation des enseignants associés, dont les résultats sont présentés dans le premier tableau (tableau 1), a rejoint six ensembles de groupes qui comprennent respectivement trois Tables de concertation régionales, un groupe de responsables du placement des stagiaires, deux groupes de superviseurs, deux groupes de formateurs d'enseignants associés, neuf groupes d'enseignants associés et un groupe de directions d'école. Le tableau indique, entre autres, que cinq groupes d'enseignants associés ont suggéré l'approche réflexive du rôle de formateur comme orientation de la formation. En nous référant au contenu des tableaux, nous avons pu préciser l'analyse des données.

5 Rappelons que le comité consultatif était composé d'un représentant par université. Ses membres, en plus d'animer les rencontres de consultation sur la formation souhaitée, ont participé collectivement à l'analyse des propos échangés au cours de ces rencontres.



Tableau 1
Les orientations de la formation des enseignants associés

Énoncés (Orientations de la formation)	Groupes consultés						Total
	Tables concertation régionales	Responsables place- ment stagiaires	Superviseurs	Formateurs d'ensei- gnants associés	Enseignants associés	Directions d'école primaire	
gr. = groupe(s)	3 gr.	1 gr.	2 gr.	4 gr.	9 gr.	1 gr.	
Accompagnement-encadrement du stagiaire en vue de son développement professionnel	3	1	1	8	1	14	
Instrumentation pédagogique pour la formation du stagiaire	2	1	1	1	5		10
Approche réflexive de son enseignement et de son rôle de formateur	1		1	1	5		8
Valorisation du rôle de formateur du stagiaire		1	1	1	3	1	7
Développement professionnel en tant qu'enseignant	3				2		5
Coformation effective et efficace du stagiaire par les deux formateurs	2		1	1	1		5
Collaboration entre les deux milieux de formation	1			2	1	4	
Connaissance des exigences universitaires pour les différents stages			4		4		
Enrichissement mutuel des enseignants associés			4		4		
Attitude éthique		1		1	1		3
Évaluation représentative du développement professionnel du stagiaire			3		3		
Clarification du rôle spécifique de l'enseignant associé			3		3		
Approfondissement du sens et de la portée des compétences professionnelles d'un enseignant		1		2		3	
Clarification du rôle spécifique de chacun des deux formateurs		1	1		2		
Investissement personnel et professionnel dans la formation du stagiaire	1			1		2	
Valorisation de la profession enseignante		1	1		2		
Résolution de différentes situations problématiques de formation			2		2		
Approche culturelle de l'enseignement par le stagiaire		1	1		2		
Valorisation de la formation de terrain				1		1	
Intégration de la théorie et de la pratique dans la formation des stagiaires			1		1		
Ouverture à l'autre et à l'environnement			1		1		
Harmonie des relations humaines dans le milieu scolaire			1		1		



Interrelations constructives entre les membres de la triade	1			1		1	
Apport réciproque de l'enseignant associé et du stagiaire au développement professionnel de l'autre		1			1		
Développement professionnel en tant qu'enseignant associé				1	1		
Harmonisation des pratiques des enseignants associés			1		1		

Il importe de mentionner que la quantification des suggestions selon le nombre de groupes qui les ont formulées n'a pas eu pour but de tenir compte davantage de celles qui sont le plus souvent mentionnées, lors du processus de conception et d'élaboration du cadre de référence proposé dans le chapitre suivant de ce rapport de recherche. Cette quantification indique toutefois qu'il existe à la fois des suggestions largement partagées par les groupes consultés et d'autres propres à un groupe ou deux. Considérant que certaines idées peuvent se distinguer par leur caractère innovateur et original, les membres du Groupe de travail ont examiné toutes les suggestions, même celles qui apparaissaient une seule fois. Chaque suggestion a donc été mise sur la table et discutée.

Nous présentons en deux sections l'analyse des données obtenues auprès des groupes consultés. La première comprend les suggestions relatives à la formation des enseignants associés et la seconde celles qui concernent la formation souhaitée pour les superviseurs universitaires. Elles sont suivies d'une comparaison entre la formation souhaitée pour les enseignants associés et la formation souhaitée pour les superviseurs. Avant ces présentations, nous indiquons le sens accordé à chacun des objets de consultation : orientations, compétences attendues, contenus de formation et stratégies pédagogiques.

2.1 Les objets de consultation

Rappelons d'abord ce que nous entendons par le terme orientation. L'orientation se distingue de l'objectif. Elle correspond à une visée à long terme, une finalité de la formation, un but ultime, une direction générale projetée. Il s'agit d'un but global à atteindre au moyen de la formation. La formulation des orientations de la formation permet de déterminer l'intentionnalité des opérations de conception et d'animation des activités de formation.

Précisons également le sens accordé au terme compétence dans le cadre de la consultation des groupes. La compétence correspond à la mobilisation et à l'utilisation de ressources de façon appropriée et efficace par la mise en relation, notamment, de connaissances, de capacités cognitives et de capacités relationnelles ; elle se manifeste dans des contextes diversifiés et de façon récurrente ; elle se construit progressivement, et ce, de manière continue. La compétence n'est ni un savoir-faire ni un comportement en particulier.

Par l'expression « contenus de formation », nous faisons référence aux connaissances et aux habiletés qui sont choisies comme objets de formation. L'ensemble des contenus de formation constitue une pluralité organisée des thèmes de formation. Dans le cadre de la consultation des



groupes, ils représentent les thèmes généraux ou les éléments clés de la formation des enseignants associés.

Finalement, les stratégies pédagogiques désignent des méthodes ou des techniques utilisées par le formateur pour permettre une formation efficace. Les stratégies pédagogiques visent l'atteinte de buts éducationnels. Cette atteinte est tributaire du niveau de connaissances et des caractéristiques des apprenants, de la nature et de la structure du contenu d'apprentissage et, finalement, du contexte d'enseignement. Le jeu de rôle et l'étude de cas en sont des exemples.

2.2 La formation des enseignants associés

Cette section du texte comprend la synthèse et l'analyse de données provenant de tous les groupes qui se sont prononcés sur la formation des enseignants associés, soit un total de 23 groupes. Tel que mentionné, les personnes consultées occupent des fonctions diversifiées : membres de Tables de concertation régionales, responsables du placement des stagiaires, directions d'école, superviseurs universitaires, enseignants associés et formateurs d'enseignants associés. Les résultats sont présentés selon les objets de consultation. Pour chacun, nous avons complété la présentation en faisant un résumé des suggestions provenant des enseignants associés, les premiers concernés par leur formation, ainsi qu'un relevé des énoncés mentionnés par une seule catégorie ou un seul groupe des personnes consultées. Pour faciliter la saisie des résultats, nous avons dressé des tableaux. Ces tableaux contiennent les énoncés tels que reformulés à l'étape du traitement des données. Pour terminer, nous avons rédigé un bref résumé de l'ensemble des suggestions.

2.2.1 *Orientations de la formation*

Au sujet des orientations de la formation des enseignants associés, les suggestions proviennent de trois Tables de concertation régionales, d'un groupe de responsables du placement des stagiaires, de deux groupes de superviseurs, de quatre groupes de formateurs d'enseignants associés, de neuf groupes d'enseignants associés et d'un groupe de directions d'école primaire. Leurs suggestions sont contenues dans le tableau 1. Nous présentons celles qui ont été formulées par un grand nombre de groupes consultés avant de mettre l'accent sur les suggestions de certains groupes en particulier.

Les données recueillies mettent en évidence que la très grande majorité des groupes souhaite que la formation soit axée sur l'accompagnement-encadrement du stagiaire en vue de son développement professionnel. Du côté des enseignants associés, c'est presque la totalité des groupes consultés qui accorde une grande importance à cette orientation. Toutefois, l'orientation en question ne fait pas l'unanimité chez les formateurs d'enseignants associés et ne figure pas parmi les suggestions des deux groupes de superviseurs.



L'instrumentation pédagogique représente une orientation privilégiée par les Tables de concertation régionales, les responsables du placement des stagiaires et par un peu plus de la moitié des groupes d'enseignants associés. L'orientation en question n'est toutefois pas mentionnée par les directions d'école primaire consultées.

Excluant les responsables du placement des stagiaires et les directions d'école primaire, l'approche réflexive de l'enseignement et du rôle de formateur de l'enseignant associé est proposée par près de la moitié des groupes consultés. Ce sont les groupes d'enseignants associés et les groupes de superviseurs qui soulignent le plus l'importance de cette finalité de la formation des enseignants associés.

À l'exception des Tables de concertation régionales, dans chaque ensemble de groupes consultés, un groupe au moins propose d'axer la formation des enseignants associés sur la valorisation du rôle de formateur du stagiaire. En particulier, le tiers des groupes d'enseignants associés favorisent cette orientation. Toutefois, peu de groupes de formateurs d'enseignants associés l'ont proposée.

Les orientations de formation, comme le développement professionnel de l'enseignant, la coformation effective et efficace du stagiaire par l'enseignant associé et le superviseur, la connaissance des exigences universitaires par rapport aux différents stages, l'enrichissement mutuel des enseignants associés et la collaboration entre les deux milieux de formation se situent dans une zone grise. Elles sont mises de l'avant par quelques groupes consultés seulement. En fait, beaucoup moins de la moitié des groupes privilégient ces orientations.

Finalement, des orientations ne sont retenues que par un seul des différents groupes consultés. C'est le cas des orientations suivantes : le développement professionnel de l'enseignant associé, l'apport réciproque de l'enseignant associé et du stagiaire au développement professionnel de l'autre, les interrelations constructives entre les membres de la triade, l'intégration de la théorie et de la pratique dans la formation des stagiaires, la valorisation de la formation de terrain, l'harmonisation des pratiques des enseignants associés et la valorisation de la profession enseignante.

2.2.2 Les suggestions selon les groupes consultés

En observant les données recueillies au sein des groupes d'enseignants associés (tableau 1), il est possible de dégager ce que les enseignants associés valorisent beaucoup ou peu comme orientations pour leur propre formation. De manière générale, ils semblent accorder une grande importance à une formation orientée vers l'accompagnement-encadrement du stagiaire en vue de son développement professionnel et l'instrumentation pédagogique propre à la formation du stagiaire. À cet égard, leur point de vue ne se distingue pas de celui de l'ensemble des personnes consultées. Toutefois, ils souhaitent aussi que la formation soit axée sur l'approche réflexive de son enseignement et de son rôle de formateur, la connaissance des exigences universitaires pour les différents stages et l'enrichissement mutuel des enseignants associés. Ils sont les seuls à proposer



ces deux dernières orientations. Connaissant bien les tâches et les responsabilités d'un enseignant associé, ils sont sans doute plus attentifs que les autres à ces visées concrètes d'une formation. Un autre élément attire notre regard. Nous constatons qu'aucun groupe d'enseignants associés ne mentionne le développement professionnel en tant qu'enseignant associé comme orientation de la formation alors que certains pensent au développement professionnel en tant qu'enseignant. Cela peut indiquer la conscience d'une identité professionnelle d'enseignant, mais pas celle de l'identité professionnelle de l'enseignant associé. N'oublions pas que l'enseignant associé est d'abord un enseignant et que ce statut lui colle à la peau davantage que le statut de formateur de stagiaires. En parcourant le tableau 1, nous pouvons faire une autre observation. Un nombre négligeable de groupes d'enseignants associés semblent valoriser la coformation effective et efficace du stagiaire, c'est-à-dire la collaboration entre les deux formateurs, et les interrelations constructives entre les membres de la triade. Comment interpréter ce constat, sachant que le manque de collaboration entre les formateurs est souvent signalé par les stagiaires (Gervais et Desrosiers, 2005b) et que certains superviseurs hésitent encore à privilégier les rencontres en triade? Peu de suggestions des enseignants associés concernent l'attitude éthique et l'harmonie des relations humaines dans le milieu de stage. Est-ce dû au fait que, sur ce plan, il y a peu de lacunes? Ce qui peut sembler étonnant, c'est qu'un seul groupe d'enseignants associés suggère l'intégration de la théorie et de la pratique dans la formation des stagiaires. Est-ce la manifestation de la tendance à accorder de l'importance aux savoirs expérientiels au détriment des savoirs abordés à l'université (Tardif et Lessard, 1999), et ce, malgré les impacts négatifs de ce cloisonnement sur les apprentissages du stagiaire?

Quelques groupes d'enseignants associés souhaitent la valorisation du rôle de formateur du stagiaire et un groupe la valorisation de la formation de terrain. Ainsi, près de la moitié des groupes d'enseignants associés consultés semblent exprimer le besoin d'une certaine reconnaissance de leur contribution à la formation des futurs enseignants. On peut se demander si le volet de la formation qui est précisément rattaché au contexte d'exercice de la profession souffre d'un manque de mise en valeur.

Finalement, un coup d'œil sur le tableau des orientations (tableau 1) permet de remarquer des cas uniques, c'est-à-dire des orientations proposées par un seul des groupes consultés. Ainsi, seuls des superviseurs semblent s'intéresser à l'apport réciproque de l'enseignant associé et du stagiaire à leur développement professionnel respectif. Sont-ils plus réceptifs que d'autres à l'idée de reconnaître la possibilité réelle de cet apport mutuel? Également, des formateurs d'enseignants associés sont les seuls à favoriser l'ouverture à l'autre et à l'environnement. Leurs rencontres avec les enseignants associés les amènent-ils à détecter des besoins sur ce plan? De plus, aucun groupe, à part des groupes d'enseignants associés, ne fait de suggestions relatives à la valorisation de la formation de terrain, à l'harmonisation des pratiques chez les enseignants associés, à l'intégration de la théorie et de la pratique dans la formation des stagiaires et à l'harmonie des relations humaines dans le milieu scolaire. Comme les enseignants associés sont les plus nombreux à avoir participé à la consultation, le nombre important de suggestions variées venant d'eux n'est pas surprenant.



2.2.3 Compétences visées

Sur le thème des compétences visées par la formation des enseignants associés, les groupes qui se sont prononcés sont les suivants : 3 Tables de concertation régionales, un groupe de responsables du placement des stagiaires, 2 groupes de superviseurs, 2 groupes de formateurs d'enseignants associés, 11 groupes d'enseignants associés et un groupe de directions d'école primaire. Leurs suggestions sont contenues dans le tableau 2. Nous présentons celles qui ont été formulées par un grand nombre de groupes consultés avant de nous attarder à quelques propositions spécifiques.

Tableau 2
Les compétences visées par la formation des enseignants associés

Énoncés (Compétences visées par la formation)	Groupes consultés						Total
	Tables concertation régionales	Responsables placement stagiaires	Superviseurs	Formateurs d'enseignants associés	Enseignants associés	Directions d'école primaire	
gr. = groupe(s)	3 gr.	1 gr.	2 gr.	2 gr.	11 gr.	1 gr.	
Encadrer le stagiaire avec professionnalisme : observation rigoureuse, rétroaction constructive et évaluation continue et fondée	4	1	2	1	8	2	18
Réfléchir sur sa pratique et susciter des habiletés d'autoréflexion chez le stagiaire	2	1	3	2	4	2	14
S'adapter au cheminement professionnel du stagiaire en tenant compte des exigences universitaires	3	1		1	6	2	13
Exercer ses compétences professionnelles d'enseignant et en poursuivre le développement	4	2	2	2	2	12	
Collaborer avec les différents intervenants	3	2	2	5	12		
Communiquer en vue du développement des compétences du stagiaire	2	1	1	1	4	2	11
Modéliser les pratiques d'enseignement susceptibles d'actualiser les orientations et le contenu du PFÉQ ⁶	2		2	1	3	2	10
Soutenir la construction de l'identité professionnelle du stagiaire	4	1	1	4	10		
Agir de façon éthique	3	1	1	5	10		
Interagir avec respect et de manière à établir une relation de confiance avec le stagiaire	2	1	5	2	10		
Agir à titre de formateur du stagiaire		3	1	1	3	8	
Favoriser l'intégration du stagiaire dans la classe, l'école et la profession		1	6	7			



Établir et faire établir par le stagiaire des liens entre théorie et pratique	3	1	1	1	6		
S'investir dans la fonction d'enseignant associé			4	1	5		
Agir avec rigueur et efficacité dans son enseignement			3	2	5		
Transmettre ses connaissances et expliciter ses pratiques pédagogiques		1	2	2	5		
Agir avec une attitude d'ouverture aux changements en éducation et inciter le stagiaire à l'innovation pédagogique		1		3		4	
Orienter le stagiaire vers des pistes de solutions à ses difficultés	1		1	2	4		
Encadrer le stagiaire en tenant compte des exigences universitaires	1		2	3			
Agir en concertation avec le superviseur		1		2	3		
Assurer la continuité de la formation d'un stage à l'autre		1	2	3			
Poursuivre son développement professionnel en tant qu'enseignant associé	2	1		3			
Partager avec le stagiaire sa passion pour la profession enseignante et une vision positive de l'école	2			1		3	
Agir comme un guide et non comme un modèle		2		1	3		
Agir en vue d'inciter le stagiaire à remettre en question ses croyances, théories personnelles et pratiques d'enseignement	3				3		
Coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique, incluant le stagiaire			2	2			
Communiquer clairement ses attentes au stagiaire			2	2			
Guider le stagiaire dans la planification de son enseignement			2	2			
Guider le stagiaire dans le développement de compétences d'ordre didactique	1	1		2			
Agir en tant que spécialiste du développement cognitif et socio-affectif de l'enfant et de l'adolescent	1			1		2	
Favoriser le dépassement professionnel du stagiaire			2	2			
Poursuivre son développement professionnel par son ouverture aux apports du stagiaire			2	2			
Guider le stagiaire dans le développement du jugement professionnel	1			1			
Agir en tant que spécialiste du processus d'apprentissage d'un stagiaire	1			1			
Agir en tant qu'héritier, critique et interprète d'objets de savoirs et de pratiques de la profession enseignante			1		1		
Agir en démontrant de l'intérêt pour la recherche en éducation		1		1			
Gérer les conflits	1			1			



L'analyse des résultats montre que la quasi-majorité des groupes consultés propose que la formation soit axée sur le développement d'une compétence en particulier : encadrer le stagiaire avec professionnalisme (observation rigoureuse, rétroaction constructive et évaluation continue et fondée).

Également, presque tous les ensembles de groupes consultés vont dans le même sens en ce qui a trait aux trois compétences suivantes : réfléchir sur sa pratique d'enseignant et de formateur d'enseignant et susciter des habiletés d'autoréflexion chez le stagiaire ; s'adapter au cheminement professionnel du stagiaire en tenant compte des exigences universitaires et communiquer avec l'intention de contribuer au développement des compétences du stagiaire. En excluant les responsables du placement des stages, deux autres compétences sont mentionnées par toutes les catégories de personnes, l'une relative à la modélisation des pratiques d'enseignement susceptibles d'actualiser les orientations et le contenu du programme de formation de l'école québécoise et l'autre relative à l'exercice de ses compétences d'enseignant et la poursuite de son développement professionnel.

Plusieurs groupes valorisent les compétences qui consistent respectivement à collaborer avec les différents intervenants, interagir avec respect et de manière à établir une relation de confiance avec le stagiaire, agir de façon éthique, agir à titre de formateur du stagiaire et soutenir la construction de son identité professionnelle.

Peu de groupes consultés mentionnent que la formation devrait viser le développement d'une compétence consistant à agir comme un guide et non comme un modèle auprès du stagiaire. À peine un peu plus du quart des groupes souhaitent que, par la formation, les enseignants associés deviennent aptes à établir et à faire établir par le stagiaire des liens entre la théorie et la pratique. Cette compétence ne semble pas importante pour les superviseurs et les directions d'école puisqu'elle n'apparaît pas dans la liste de leurs propositions. La compétence permettant de partager avec le stagiaire sa passion pour la profession enseignante et une vision positive de l'école n'est mentionnée que par des Tables de concertation régionales et un groupe d'enseignants associés.

Les Tables de concertation régionales et les superviseurs s'intéressent à la compétence qui consiste à poursuivre son développement professionnel en tant qu'enseignant associé. De leur côté, les enseignants associés ne mentionnent pas cette compétence.

D'autres compétences ont été laissées de côté par plusieurs groupes : assurer la continuité de la formation du stagiaire d'un stage à l'autre ; transmettre ses connaissances et expliciter ses pratiques pédagogiques ; favoriser l'intégration du stagiaire dans la classe, l'école et la profession ; orienter le stagiaire vers des pistes de solutions à ses difficultés ; agir avec rigueur et efficacité dans son enseignement ; agir avec une attitude d'ouverture aux changements en éducation et inciter le stagiaire à l'innovation pédagogique ; agir en concertation avec le superviseur ; encadrer le stagiaire en tenant compte des exigences universitaires. Guider le stagiaire dans le développement de compétences d'ordre didactique est une compétence souhaitée par une infime partie des groupes. Il est surprenant de constater que cette compétence ne figure pas dans les suggestions des enseignants associés.



2.2.4 Les suggestions selon les groupes consultés

En nous attardant aux propos des enseignants associés, les premiers concernés par la formation suggérée, nous constatons qu'ils accordent la priorité à l'encadrement du stagiaire avec une attitude professionnelle, et ce, par des observations rigoureuses, de la rétroaction constructive et une évaluation continue et fondée. Cette compétence représente probablement à leurs yeux l'essentiel de leur fonction. Nombreux sont également les groupes qui souhaitent une formation susceptible de développer la compétence relative au soutien à l'intégration du stagiaire dans la classe, l'école et la profession. Il peut sembler étonnant de retrouver autant de fois cette compétence dans les suggestions des enseignants associés. Toutefois, on peut y percevoir une manifestation de l'importance accordée à l'insertion professionnelle du futur enseignant. Environ la moitié des groupes d'enseignants associés propose que les trois compétences suivantes soient prises en compte : agir de façon éthique, interagir avec respect et de manière à établir une relation de confiance avec le stagiaire et collaborer avec les différents intervenants. Ces trois compétences concernent les relations personnelles et professionnelles. Ce choix met en évidence la place qu'occupent, pour les enseignants associés, les relations dans le contexte d'un stage.

Plusieurs compétences ne sont retenues que par un groupe sur l'ensemble des 11 groupes d'enseignants associés : agir comme un guide et non comme un modèle ; établir et faire établir par le stagiaire des liens entre théorie et pratique ; agir en tant que spécialiste du développement cognitif et socio-affectif de l'enfant et de l'adolescent ; partager avec le stagiaire sa passion pour la profession enseignante et sa vision positive de l'école ; orienter le stagiaire vers des pistes de solutions à ses difficultés. Le tableau 2 montre que les enseignants associés ne semblent pas non plus considérer comme prioritaire la compétence permettant d'inciter le stagiaire à remettre en question ses croyances, ses théories personnelles et ses pratiques d'enseignement. Cette compétence se trouve en rapport étroit avec celle qui concerne la pratique réflexive. Aucun groupe n'a souligné que la formation des enseignants associés doit permettre le développement de compétences en matière de gestion de conflits, de soutien au stagiaire dans ses apprentissages de la didactique ou de formation d'un enseignant héritier, critique et interprète d'objets de savoirs. Ces compétences entretiennent une relation directe avec certaines des compétences professionnelles en enseignement. Une autre compétence ne fait pas partie des compétences suggérées : celle de l'enseignant associé en tant que spécialiste du processus d'apprentissage d'un stagiaire. Un formateur de stagiaire n'a-t-il pas besoin de cette compétence pour être qualifié de formateur compétent ? Il n'y a pas non plus d'énoncés de compétences qui se rapporteraient à l'intérêt pour la recherche en éducation et au développement professionnel d'un enseignant associé. Finalement, une compétence qui porte sur le soutien au développement du jugement professionnel du stagiaire n'est pas mentionnée par les enseignants associés.

Le même tableau révèle aussi un lien entre les suggestions des formateurs d'enseignants associés et celles des enseignants associés. En effet, les groupes de formateurs d'enseignants associés et les groupes d'enseignants associés sont les seuls à privilégier la compétence relative à la transmission de ses connaissances et l'explicitation de ses pratiques pédagogiques et la compétence



en matière d'intégration du stagiaire dans la classe, l'école et la profession. Ces deux compétences correspondent à des besoins majeurs exprimés par les stagiaires, être en contact avec un enseignant qui accepte de divulguer ses savoirs et se sentir accueilli dans le milieu de stage.

Une observation attentive du tableau des compétences (tableau 2) met en évidence que certaines n'ont été suggérées que par une seule catégorie de personnes et même par un seul groupe de cette catégorie. Les trois Tables de concertation régionales et uniquement ces trois groupes encouragent une formation qui contribue au développement de la compétence permettant de susciter chez le stagiaire la remise en question de ses croyances, théories personnelles et pratiques d'enseignement, ainsi qu'une compétence en matière de gestion des conflits. Étant donné la composition diversifiée des Tables de concertation, il est difficile de connaître la source de cette suggestion. Provient-elle de représentants du milieu scolaire, du milieu universitaire ou du ministère de l'Éducation (MÉLS)? Les responsables du placement des stages se démarquent des autres groupes en proposant la compétence qui consiste à guider le stagiaire dans le développement du jugement professionnel ainsi que celle qui consiste à agir en tant que spécialiste du processus d'apprentissage d'un stagiaire. Les personnes qui s'occupent du placement des stagiaires entretiennent des contacts suivis avec le milieu scolaire. Notons que leurs suggestions, qui concernent l'apprentissage et l'évaluation, rejoignent probablement certaines des priorités des formateurs du milieu universitaire. Aucun groupe, à part des groupes composés d'enseignants associés, ne formule les compétences suivantes : communiquer clairement ses attentes au stagiaire, coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique, incluant le stagiaire, guider le stagiaire dans la planification de son enseignement, poursuivre son développement professionnel par son ouverture aux apports du stagiaire et favoriser le dépassement professionnel du stagiaire. Les enseignants associés sont possiblement les personnes les plus aptes à identifier les nombreuses compétences nécessaires à l'exercice de leur fonction auprès des stagiaires. Enfin, un groupe de formateurs d'enseignants associés est le seul à mettre de l'avant le développement de la compétence qui habilite l'enseignant pour agir en tant qu'héritier, critique et interprète d'objets de savoirs, de culture et de pratiques de l'enseignement. Cette compétence permettrait à l'enseignant associé d'aider le stagiaire à adopter une approche culturelle de l'enseignement, ce vers quoi tend la formation initiale à l'enseignement.

2.2.5 Contenus ou thèmes de la formation

Plusieurs groupes ont énoncé des suggestions relatives aux thèmes de formation des enseignants associés : quatre Tables de concertation régionales, un groupe de responsables du placement des stagiaires, deux groupes de superviseurs, quatre groupes de formateurs d'enseignants associés, neuf groupes d'enseignants associés et un groupe de directions d'école primaire. La synthèse de leurs suggestions figure dans le tableau 3. Nous en présentons le contenu global avant de nous attarder sur certaines particularités.



Tableau 3
Les contenus ou les thèmes de la formation des enseignants associés

Énoncés (contenus ou thèmes de formation)	Groupes consultés						Total
	Tables concertation régionales	Responsables place- ment stagiaires	Superviseurs	Formateurs d'ensei- gnants associés	Enseignants associés	Directions d'école primaire	
gr. = groupe(s)	4 gr.	1 gr.	2 gr.	4 gr.	9 gr.	1 gr.	
Compétences professionnelles	2	1	1	1	5	1	11
Rétroaction au stagiaire	2	1	1	6	10		
Évaluation des apprentissages du stagiaire	2	1	1	1	5	10	
Objectifs et exigences pour chacun des stages	1	1	7	9			
Accueil du stagiaire	2	1	1	5	9		
Observation du stagiaire	2	1	1	5	9		
Stratégies d'intervention selon les profils de stagiaires et les situations	1		7	8			
Accompagnement, guidance du stagiaire	1	1	1	4	1	8	
Rôle général de l'enseignant associé		1	1	1	3	6	
Stratégies de formation du stagiaire	1		1	4	6		
Programmes de formation et cours à l'université	1		4	5			
Habileté de communication, d'écoute et de questionnement	1		3	4			
Analyse réflexive		1	1	2	4		
Rôle du superviseur		1	1	1	3		
Concertation avec le superviseur (coformation et co-évaluation)			3	3			
Stratégies de renforcement de la confiance en soi profession- nelle du stagiaire			3	3			
Triade			2	2			
Relations entre enseignants associés et superviseurs			2	2			
Compétences attendues de l'enseignant associé		1	1	2			
Attentes des stagiaires à l'égard des enseignants associés			2	2			
Éthique professionnelle de l'enseignant associé		1	1	2			
Intégration cours-stage ou liens théorie-pratique		1	1	2			
Rôle de l'enseignant associé selon les stages			1		1		
Habileté de mentorat			1	1			
Compétences attendues du superviseur		1		1			
Rôle des autres intervenants			1		1		
Orientations ministérielles et fondements de la formation à l'enseignement		1		1			



Niveaux de développement des compétences professionnelles		1		1			
Contextes de formation à l'université		1			1		
Attentes des enseignants associés à l'égard des stagiaires			1	1			
Développement personnel du stagiaire			1	1			
Planification des situations d'enseignement-apprentissage			1	1			
Prise en charge de la classe			1	1			
Outils d'accompagnement	1			1			
Portfolio	1			1			
Outils de supervision		1			1		
Mise en mots des savoirs pratiques				1	1		
Approche culturelle de l'enseignement			1		1		
Exigences relatives à la communication orale et écrite			1	1			
Valeurs			1	1			
Formation dans un milieu pluriethnique		1			1		
Stratégies de gestion des situations d'échec probable ou effectif			1	1			

Selon l'analyse des suggestions formulées, la priorité est accordée aux compétences professionnelles. Au moins un groupe par ensemble de groupes l'a mentionné. Viennent ensuite les trois éléments clés de la supervision pédagogique : l'observation du stagiaire, la rétroaction exprimée au stagiaire et l'évaluation des apprentissages du stagiaire. Toutes les catégories de personnes ont choisi ces trois thèmes de formation pour les enseignants associés, mis à part le groupe de directions d'école. La quasi-unanimité par rapport à ces thèmes de formation n'a rien de surprenant. Observer, fournir de la rétroaction et évaluer forment un trio de tâches qui est partie prenante de l'agir professionnel de l'enseignant associé.

Presque autant que ces thèmes, d'autres thèmes sont suggérés par un grand nombre de groupes consultés : l'accompagnement, la guidance et l'accueil du stagiaire. Est également désirée par quelques groupes de participants une formation portant sur les objectifs et les exigences de chacun des stages et sur les stratégies d'intervention adaptées aux profils de stagiaires et aux situations de stage.

Un autre thème est proposé par plusieurs groupes : le rôle de l'enseignant associé. Comme le statut d'enseignant associé s'ajoute à son statut habituel d'enseignant, il est sans doute fort pertinent de considérer le rôle de l'enseignant associé comme un objet de formation des enseignants associés. On peut supposer qu'une formation abordant le rôle de l'enseignant associé mettrait en évidence la spécificité de ce rôle par rapport au rôle de l'enseignant, mais aussi du superviseur universitaire.

Bien que l'analyse réflexive de la pratique soit fortement encouragée par le ministère de l'Éducation (MÉLS) depuis bon nombre d'années, peu de groupes consultés ont cru bon de considérer l'analyse réflexive comme un thème important de la formation des enseignants associés. Ils sont aussi peu nombreux à indiquer que les stratégies de formation du stagiaire, les programmes de



formation à l'université (les cours) et les habiletés de communication, d'écoute et de questionnement devraient être inclus dans la liste des thèmes de formation.

2.2.6 Les suggestions selon les groupes consultés

En analysant plus en profondeur les énoncés des groupes d'enseignants associés, nous avons une idée plus précise de ce que ces derniers souhaitent aborder dans le cadre d'une formation conçue spécifiquement pour eux. Selon le nombre de groupes qui l'ont mentionné, ce qui importe le plus est de connaître les objectifs et les exigences rattachés à chacun des stages ainsi que les stratégies d'intervention adaptées aux différents profils de stagiaires et aux situations de stage variées. Par ailleurs, ils sont beaucoup moins nombreux à s'intéresser aux stratégies de formation du stagiaire. Est-ce à cause de la conception qu'ils ont de leur rôle ? Se voient-ils comme des formateurs ou simplement comme des accompagnateurs ? Mentionnons que, jusqu'à tout récemment, dans plusieurs documents concernant les enseignants associés, il était question de l'accompagnement du stagiaire et non de sa formation. À l'instar des autres personnes consultées, les enseignants associés accordent beaucoup d'importance à l'observation, la rétroaction et l'évaluation, trois fonctions clés d'un formateur de stagiaires. L'accueil du stagiaire et les compétences professionnelles d'un enseignant sont deux thèmes suggérés par plus de la moitié des groupes d'enseignants associés. Ils sont moins nombreux à vouloir traiter du rôle de l'enseignant associé au cours de leur formation. Est-ce parce qu'ils n'en ressentent pas le besoin ? Nous croyons plutôt que l'ensemble des thèmes de formation qu'ils suggèrent peut correspondre à la représentation qu'ils ont de leur rôle. La moitié des groupes d'enseignants associés aimerait une formation qui traite de l'accompagnement et de la guidance du stagiaire. La même proportion désire une formation qui soit l'occasion de se renseigner sur les programmes de formation et les cours à l'université. Seul le groupe de responsables du placement des stagiaires formule la même idée. Bien que plusieurs groupes d'enseignants associés suggèrent que la formation couvre le thème de la rétroaction au stagiaire, une minorité propose le thème des habiletés de communication, d'écoute et de questionnement. Ces habiletés sont essentielles à toute rétroaction efficace. Il est possible que, pour les enseignants associés, le premier thème inclut le second.

Le tableau des contenus ou thèmes de formation (tableau 3) comprend des énoncés mentionnés par une seule catégorie de personnes consultées. Par exemple, les formateurs d'enseignants associés sont les seuls à favoriser une formation sur le rôle de l'enseignant associé selon les différents stages, sur le rôle des autres intervenants impliqués dans la formation en milieu de pratique, sur les niveaux de développement des compétences professionnelles ainsi que sur l'approche culturelle de l'enseignement. Leurs contacts avec des groupes d'enseignants associés leur permettent peut-être d'identifier des besoins de formation que d'autres personnes consultées ne peuvent pas discerner. Le thème de l'éthique professionnelle de l'enseignant associé n'est spécifié que par un groupe de formateurs d'enseignants associés et un groupe d'enseignants associés. Le groupe de responsables du placement des stages est le seul à proposer les trois thèmes suivants : les outils de supervision, les contextes de formation à l'université et la formation dans un milieu pluriethnique. Les responsables du placement des stagiaires connaissent les particularités de certains milieux de stage. Ils savent que



certaines écoles accueillent beaucoup d'élèves de milieux ethniques diversifiés et que plusieurs stagiaires ont l'habitude de côtoyer des élèves de souche québécoise seulement. Plus que d'autres, ils sont en mesure de percevoir la nécessité de préparer les enseignants associés à faciliter l'intégration d'un stagiaire dans un milieu scolaire pluriethnique. Les superviseurs font aussi des suggestions uniques. Ils sont les seuls à proposer que la formation des enseignants associés porte sur les orientations ministérielles et les fondements de la formation à l'enseignement, ainsi que sur les compétences attendues du superviseur. On peut noter ici l'expression de la spécificité de leur rôle. En tant que représentants du milieu universitaire, ils doivent respecter les prescriptions ministérielles relatives à la formation des enseignants.

Un thème de formation suggéré se rapporte à la mise en mots des savoirs pratiques. Il est jugé important uniquement par le groupe de directions d'école. Il serait intéressant de connaître les raisons de proposer ce thème de formation. Est-ce le constat d'une lacune sur ce plan chez les enseignants associés? Les Tables de concertation régionales, pour leur part, sont les seules à proposer comme thèmes de formation les outils d'accompagnement et le portfolio. Le fait que les représentants du milieu scolaire sont nombreux à siéger aux tables de concertation peut-il expliquer, en partie, cette proposition? On sait que le portfolio professionnel est de plus en plus exigé des enseignants par les employeurs. Certains contenus de formation sont énoncés par des enseignants associés seulement : les exigences relatives à la communication orale et écrite, le développement personnel du stagiaire, les attentes des enseignants associés à l'égard des stagiaires, les valeurs, la planification des situations d'apprentissage, la prise en charge de la classe, les habiletés de mentorat et les stratégies de gestion des situations d'échec probable ou effectif d'un stagiaire. On peut comprendre l'intérêt pour la gestion des situations d'échec, celles-ci nécessitant des connaissances et des attitudes particulières. Il semble enfin que certains enseignants associés souhaitent parfaire leur formation pour mieux accompagner le stagiaire dans la planification des situations d'enseignement-apprentissage et la prise en charge de la classe.

2.2.7 Stratégies pédagogiques

Les personnes consultées ont également donné leur avis sur les stratégies pédagogiques des formateurs. Les groupes suivants se sont prononcés sur cette question : quatre Tables de concertation régionales, un groupe de responsables du placement des stagiaires, deux groupes de superviseurs, quatre groupes de formateurs d'enseignants associés, neuf groupes d'enseignants associés et un groupe de directions d'école primaire. Le tableau 4 contient la synthèse de leurs suggestions. Nous en faisons une description succincte.

Tous les groupes s'entendent pour identifier les échanges et les discussions comme étant la stratégie pédagogique à privilégier. Généralement, les échanges et les discussions permettent l'interactivité dans un esprit de communauté d'apprentissage. On peut supposer que cette stratégie pédagogique procure beaucoup de satisfaction aux formateurs ainsi qu'aux formés.



Les jeux de rôles, les études de cas, les résolutions de problème, les lectures, le partage d'expériences vécues et les récits de vie sont également des stratégies pédagogiques proposées par de nombreux groupes consultés. La plupart d'entre elles mettent les participants en action et en interrelation. En d'autres termes, une grande importance semble accordée aux stratégies pédagogiques laissant beaucoup de place au partage de savoirs et au travail d'équipe. D'ailleurs, le travail coopératif en sous-groupes suivi d'une rencontre plénière est suggéré par un grand nombre de groupes consultés. Malgré le fait que les suggestions de l'ensemble des groupes concernent prioritairement les échanges entre participants, le forum de discussion est très peu mentionné. Pourtant, le forum de discussion consiste essentiellement en des échanges écrits. On sait par ailleurs qu'il n'est pas connu de tous et que plusieurs personnes ne l'ont jamais expérimenté. Est-ce pour cela que le forum de discussion n'est pas suggéré? Est-ce parce qu'il n'est pas apprécié de ceux qui ont déjà eu recours à cet outil de communication?

Le tableau 4 révèle que les projections vidéo et les diaporamas ainsi que les mises en situation figurent également parmi les stratégies pédagogiques mentionnées par plusieurs groupes. Par ailleurs, un nombre plus restreint de groupes privilégie les manipulations et les productions concrètes, les séminaires, le témoignage d'un stagiaire finissant, de même que les exposés de l'animateur et ses explications sur les contenus théoriques. Quelques stratégies pédagogiques ne sont indiquées que par un faible nombre de groupes : l'analyse de pratiques, la réflexion et l'autoquestionnement guidés. Notons qu'elles font appel à la réflexion. Il est possible que la réflexion, même si elle généralement jugée essentielle, ne soit pas considérée comme une stratégie pédagogique.

Tableau 4

Les stratégies pédagogiques pour la formation des enseignants associés

Énoncés (Stratégies pédagogiques de formation)	Groupes consultés						Total
	Tables concertation régionales	Responsables place- ment stagiaires	Superviseurs	Formateurs d'ensei- gnants associés	Enseignants associés	Directions d'école primaire	
gr. = groupe(s)	4 gr.	1 gr.	2 gr.	4 gr.	9 gr.	1 gr.	
Échanges, discussions		1		2	9	1	13
Partage d'expériences vécues et récits de vie	1	1	1	2	7		12
Jeux de rôle	2	1		2	6		11
Études de cas et résolutions de problèmes	2	1	1	2	5		11
Lecture de textes	1	1	1	1	6		10
Travail coopératif en sous-groupes suivi d'une rencontre plénière				3	7		10
Projections vidéo et diaporamas	1	1		1	4		7
Analyse de pratiques	1		1		2		4



Forum de discussion et réseau d'information	1				3		4
Mises en situation				1	3		4
Manipulations et productions concrètes				1	1	1	3
Explication de notions théoriques			2			1	3
Séminaires	1				2		3
Exposés de l'animateur		1			1		2
Synthèses et recadrage par l'animateur					2		2
Réflexion et autoquestionnement guidés					1	1	2
Documentation et liste de références			1		1	2	
Témoignage d'un stagiaire finissant					2	2	
Différenciation pédagogique					1		1
Participation de chercheurs selon les besoins des participants					1		1
Prise en compte des besoins des participants					1		1
Formation par les pairs					1		1
Exemples			1				1
Contre-exemples		1					
Vidéo sur le cheminement d'un stagiaire pour chacun des stages					1		1
Vidéo sur les manifestations de chacune des compétences					1		1
Cartes conceptuelles					1		1
Utilisation de matériel pédagogique varié (dessins, schémas, textes, sites internet, etc.)					1		1
<i>Feed forward</i> (forme de rétroaction)	1						1
Travail de réflexion		1			1		
Partage de réflexions					1		1
Modélisation de pratiques d'encadrement des stagiaires par des enseignants					1		1
Mentorat pour les nouveaux enseignants associés	1						1
Suivi post-formation					1		1

2.2.8 Les suggestions selon les groupes consultés

Si nous nous attardons aux suggestions des enseignants associés, nous voyons qu'ils insistent sur le partage d'expériences et les interactions entre participants. Par ailleurs, certains groupes semblent compter aussi sur l'animateur. Le tableau 4 montre qu'il y a des attentes à son égard : faire des exposés, recadrer les propos, fournir de la documentation et suggérer des références, inviter des chercheurs. Un groupe d'enseignants associés signale que la prise en compte des besoins des participants constitue aussi une stratégie de formation souhaitable.

Pour terminer, mentionnons que le nombre de suggestions est très élevé. En somme, les idées des participants ne manquent pas. Plus de la moitié des suggestions proviennent d'un seul



groupe de personnes, surtout des enseignants associés. Étant donné que le tableau 4 les expose clairement, nous ne croyons pas judicieux de les mentionner toutes.

2.2.9 Résumé des résultats obtenus

En guise de résumé, nous mettons en évidence les énoncés mis de l'avant par les groupes consultés au sujet de la formation des enseignants associés, et ce, pour chaque thème abordé : les orientations, les compétences visées, les contenus ou les thèmes de formation et les stratégies pédagogiques.

Parmi l'ensemble, les orientations ciblées par le plus grand nombre de groupes consultés sont l'accompagnement-encadrement du stagiaire en vue de son développement professionnel et l'instrumentation pédagogique pour la formation du stagiaire. Dans plusieurs groupes, les participants semblent également accorder de l'importance à l'approche réflexive quant au rôle d'enseignant et au rôle de formateur d'enseignants. La valorisation du rôle de formateur du stagiaire est une orientation proposée par un grand nombre de groupes rencontrés.

Dans la section traitant des compétences visées par la formation, nous avons constaté que les compétences suivantes sont privilégiées : encadrer le stagiaire avec professionnalisme (observation rigoureuse, rétroaction constructive et évaluation continue et fondée), réfléchir sur sa pratique et amener le stagiaire à réfléchir lui aussi sur sa pratique. D'autres compétences, comme s'adapter au cheminement professionnel du stagiaire en tenant compte des exigences universitaires, exercer ses compétences professionnelles d'enseignant et en poursuivre le développement et collaborer avec les différents intervenants du milieu de stage, sont choisies par un nombre important de groupes consultés.

En ce qui a trait aux contenus ou aux thèmes de la formation, il se dégage clairement que la priorité est accordée aux compétences professionnelles en enseignement. Les groupes consultés retiennent ensuite l'accueil du stagiaire ainsi que les trois éléments clés de la supervision : l'observation du stagiaire, la rétroaction exprimée au stagiaire et l'évaluation des apprentissages du stagiaire.

Du côté des stratégies pédagogiques, il semble que les échanges et les discussions soient fort appréciés pour la formation des enseignants associés. Il en va de même pour le partage d'expériences vécues, les récits de vie, les jeux de rôle, les études de cas et les résolutions de problèmes.

2.3 La formation des superviseurs

Nous exposons la synthèse et l'analyse des données provenant des 11 groupes qui se sont prononcés sur la formation des superviseurs. À l'exception d'un groupe de directions d'école primaire, tous les groupes sont composés de superviseurs. Nous présentons les résultats selon les objets de consultation. Étant donné la composition des groupes, il s'est avéré inutile de rédiger, pour chaque objet de consultation, un résumé des suggestions des superviseurs, les premiers intéressés. Rappelons



que les suggestions des groupes consultés ont été regroupées et résumées. Des tableaux contiennent les énoncés tels que reformulés à l'étape du traitement des données. La lecture de ces tableaux facilite la saisie des résultats. Pour terminer, nous avons rédigé un bref résumé de l'ensemble des suggestions. Le sens accordé aux objets de consultation est précisé dans la section 2.2.5 de ce chapitre.

2.3.1 *Orientations de la formation*

Onze groupes de superviseurs et un groupe formé de directions d'école ont fait des suggestions relativement aux orientations de la formation des superviseurs. Elles sont consignées dans le tableau 5. Étant donné la répartition fort inégale, nous mettons en évidence les suggestions des superviseurs en mentionnant celles qui sont également soutenues par les directions d'école. La très grande majorité met de l'avant une formation visant l'accompagnement et l'encadrement du stagiaire en vue de son développement professionnel. Ils sont nombreux également à souhaiter une formation qui vise l'évaluation juste du développement professionnel du stagiaire. Ces deux suggestions montrent l'importance accordée au développement professionnel du futur enseignant. La première est également indiquée par les directions d'école. Une part importante des groupes consultés choisit l'approche réflexive du rôle de formateur. L'enrichissement mutuel des superviseurs représente une orientation largement proposée. On peut supposer que les superviseurs souhaitent profiter de la formation qui leur est destinée pour se former réciproquement. L'intégration de la théorie et de la pratique dans la formation des stagiaires figure également parmi les orientations privilégiées.

La clarification et la valorisation de l'apport de la formation en milieu de pratique à la formation en enseignement constituent une orientation suggérée par quelques groupes. Sur ce plan, les superviseurs partagent le souhait des directions d'école qui privilégient la valorisation du rôle de formateur du stagiaire. Certains groupes consultés croient que la formation a pour but global le développement professionnel du superviseur, la clarification de son rôle spécifique, le développement d'une attitude éthique. Un groupe désire que la formation soit orientée vers l'exercice du rôle de formateur. Certains souhaitent qu'elle serve à l'instrumentation pédagogique et l'appropriation d'outils théoriques et pratiques pour la formation des stagiaires ou à l'approche culturelle de l'enseignement par ces derniers.

La concertation des intervenants est une orientation mentionnée par quelques groupes de superviseurs. De manière plus précise, la coformation effective et efficace du stagiaire, qui suppose la concertation entre les deux formateurs, est proposée par un groupe. La collaboration entre les deux milieux de formation est dans la mire d'un seul groupe de superviseurs alors qu'elle est l'une des trois suggestions des directions d'école. Sur le plan de la collaboration, nous constatons de plus que les superviseurs n'accordent pas de priorité à la collaboration entre superviseurs ni à l'harmonisation de leurs pratiques. Un groupe seulement aimerait que la formation soit axée sur la cohérence et la continuité des interventions des superviseurs auprès des stagiaires. Également, un seul groupe de superviseurs pense au partage des savoirs au sein de la triade composée du stagiaire et de ses



deux formateurs. En somme, si la collaboration sous l'un ou l'autre de ses aspects est importante par les superviseurs, ces derniers ne le verbalisent pas clairement.

D'autres constats émergent de la lecture du tableau 5. La connaissance et le respect des exigences universitaires pour les différents stages, ainsi que l'adaptation aux impacts du renouveau pédagogique représentent des suggestions isolées dans la liste des propositions reçues au cours de la consultation. Il semble que les superviseurs, en tant que représentants de l'établissement universitaire, ne voient pas les activités de formation comme une occasion de développement professionnel sur ce plan. Finalement, certaines propositions semblent non pertinentes, sans doute parce qu'elles ne sont pas suffisamment explicitées : le développement professionnel continu des enseignants et l'apport à la formation des enseignants associés.

Tableau 5
Les orientations de la formation des superviseurs

Énoncés (Orientations)	Groupes consultés		Total
	Super- viseurs	Directions d'école primaire	
gr. = groupe(s)	11 gr.	1 gr.	
Approche réflexive de son rôle de formateur	6		6
Accompagnement-encadrement du stagiaire en vue de son développement professionnel	4	1	5
Enrichissement mutuel des superviseurs	4		4
Évaluation juste du développement professionnel du stagiaire	4		4
Intégration de la théorie et de la pratique dans la formation des stagiaires	4		4
Clarification et valorisation de l'apport de la formation en milieu de pratique à la formation en enseignement	3		3
Clarification du rôle spécifique du superviseur	3		3
Développement professionnel en tant que superviseur	3		3
Attitude éthique	3		3
Collaboration entre les deux milieux de formation	1	1	2
Concertation des intervenants	2		2
Développement professionnel continu des enseignants	2		2
Instrumentation pédagogique et appropriation d'outils théoriques et pratiques pour la formation des stagiaires	2		2
Approche culturelle de l'enseignement par le stagiaire	2		2
Valorisation du rôle de formateur du stagiaire		1	1
Clarification du rôle spécifique de chacun des deux formateurs	1		1
Collaboration entre superviseurs	1		1
Coformation effective et efficace du stagiaire	1		1



Priorité accordée au rôle de formateur du superviseur	1		1
Cohérence et continuité des interventions des superviseurs	1		1
Harmonisation des pratiques de supervision	1		1
Partage d'un cadre de référence large dans l'exercice du rôle de superviseur	1		1
Investissement personnel et professionnel dans la formation du stagiaire	1		1
Développement professionnel en tant qu'enseignant	1		1
Apport à la formation des enseignants associés	1		1
Instrumentation pédagogique pour l'apport à la formation des enseignants associés	1		1
Respect dans les relations humaines	1		1
Connaissance des exigences universitaires pour les différents stages	1		1
Adaptation, dans la pratique de la supervision, aux impacts du renouveau pédagogique	1		1
Respect des exigences universitaires	1		1
Partage des savoirs dans la communauté d'apprentissage formée par la triade	1		1
Passion pour la profession	1		1
Professionnalisation du superviseur universitaire	1		1

2.3.2 Compétences visées

Seuls des superviseurs ont donné leur avis sur les compétences visées par la formation des superviseurs. Au total, dix groupes ont été consultés à ce sujet. Plusieurs de leurs nombreuses suggestions sont mentionnées par plus de la moitié d'entre eux.

Les résultats montrent dans le tableau 6 que la quasi-totalité des groupes de superviseurs privilégient la compétence qui leur permet d'établir et de faire établir par le stagiaire des liens entre théorie et pratique. La majorité opte pour la capacité à former le stagiaire en s'adaptant à son cheminement professionnel et aux exigences universitaires. Les participants sont également très nombreux à suggérer la compétence en matière d'éthique. Une compétence spécifique au superviseur est indiquée par une bonne majorité. Elle concerne l'exercice d'un leadership collaboratif dans ses relations avec le stagiaire, l'enseignant associé et la direction de l'école. Les superviseurs mentionnent aussi une compétence en matière d'interaction : interagir avec cohérence, rigueur et respect et de manière à établir une relation de confiance avec le stagiaire et l'enseignant associé. Une autre concerne l'exercice rigoureux et efficace de la fonction de superviseur au sein de la triade. La majorité des groupes s'entend pour accorder de l'importance à deux compétences qui se complètent mutuellement : agir à titre de formateur du stagiaire et l'encadrer avec professionnalisme par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée.

La moitié des groupes opte pour une compétence permettant de renseigner l'enseignant associé sur le programme de formation du stagiaire en vue d'assurer les liens entre la formation à l'université et la formation à l'école. Autant de groupes accordent de l'importance à des compétences portant sur la réflexion. Plus précisément, il est question de la réflexion sur les pratiques de supervision, mais aussi de l'habileté à susciter chez le stagiaire des habiletés d'autoréflexion. La



même proportion des groupes privilégie une compétence relative au développement professionnel du superviseur et une compétence qui y est implicitement rattachée, agir en tant qu'héritier, critique et interprète des savoirs et des pratiques de la profession enseignante. La gestion des conflits par la médiation se révèle l'une des préoccupations de plusieurs groupes de superviseurs. On sait que cette compétence est particulièrement appréciée lorsque l'enseignant associé et le stagiaire éprouvent des difficultés dans leur relation personnelle ou professionnelle. Près de la moitié des groupes consultés proposent une compétence rattachée à la capacité de communiquer de manière à contribuer au développement des compétences du stagiaire. Autant de groupes suggèrent les compétences suivantes : comprendre le sens et la portée des compétences professionnelles, assurer la continuité de la formation d'un stage à l'autre. Trois compétences touchent la collaboration au sens large. L'une concerne la concertation avec l'enseignant associé, une autre la collaboration avec les autres intervenants et la troisième l'adaptation aux différents milieux de stage.

Selon le tableau 6, une bonne quantité d'autres compétences ne sont mentionnées que par une minorité de groupes ou un seul groupe de superviseurs. Parmi elles, on trouve la modélisation des pratiques d'enseignement susceptibles d'actualiser les orientations et le contenu du programme de formation de l'école québécoise, la guidance du stagiaire dans la planification de son enseignement et le soutien au développement des compétences d'ordre didactique. Les superviseurs attribuent-ils davantage cette compétence à l'enseignant associé? Ce dernier, présent au quotidien auprès du stagiaire, a beaucoup plus d'occasions de modélisation et de guidance que le superviseur. Mentionnons également d'autres compétences peu mentionnées et qui tournent autour des changements actuels en éducation : agir avec une attitude d'ouverture aux changements en éducation et inciter le stagiaire à l'innovation pédagogique, guider le stagiaire dans le développement de son jugement professionnel, agir en tant que spécialiste de l'enseignement et de l'analyse des situations d'enseignement. Finalement, signalons que les compétences relatives au développement de l'autonomie professionnelle du stagiaire sont peu nombreuses, ainsi que celles se rapportant aux rencontres collectives des stagiaires.

Tableau 6
Les compétences visées par la formation des superviseurs

Énoncés (Compétences visées)	Groupes consultés
	Superviseurs
gr. = groupe(s)	10 gr.
Établir et faire établir par le stagiaire des liens entre théorie et pratique	9
Agir de façon éthique	7
S'adapter au cheminement professionnel du stagiaire en tenant compte des exigences universitaires	7
Exercer un leadership collaboratif dans ses relations avec le stagiaire, l'enseignant associé et la direction de l'école	7
Interagir avec cohérence, respect et de manière à établir une relation de confiance avec le stagiaire et l'enseignant associé	6



Agir avec rigueur et efficacité dans l'exercice de la fonction de superviseur (au sein de la triade)	6
Agir à titre de formateur du stagiaire	6
Encadrer le stagiaire avec professionnalisme : observation rigoureuse, rétroaction constructive et évaluation continue et fondée	6
Poursuivre son développement professionnel en tant que superviseur	5
Réfléchir sur ses pratiques et susciter des habilités d'autoréflexion chez le stagiaire	5
Agir en tant que professionnel héritier critique et interprète d'objets de savoirs, de culture et de pratiques de la profession enseignante	5
Informar l'enseignant associé sur le programme de formation du stagiaire en vue d'assurer l'arrimage université-milieu du stage	5
Comprendre le sens et la portée des compétences professionnelles	4
Communiquer avec une intention professionnelle par rapport au développement des compétences du stagiaire	4
S'adapter aux différents intervenants et aux différents milieux	4
Agir en concertation avec l'enseignant associé	4
Gérer les conflits (médiation)	4
Assurer la continuité de la formation d'un stage à l'autre	4
Collaborer avec les différents intervenants	3
Exercer les compétences professionnelles d'un enseignant	2
Agir avec passion dans son rôle de formateur	2
S'investir dans sa fonction de superviseur	2
Encadrer le stagiaire en fonction des orientations et des contenus du PFÉQ	2
Modéliser les pratiques d'enseignement susceptibles d'actualiser les orientations et le contenu du PFÉQ	2
Encadrer le stagiaire en tenant compte des exigences universitaires	2
Encadrer le stagiaire en tenant compte des contenus et des objectifs de son programme universitaire	2
Soutenir la construction de l'identité professionnelle du stagiaire	2
Guider le stagiaire dans la planification de son enseignement	2
Guider le stagiaire dans le développement de compétences d'ordre didactique	2
Animer des échanges professionnels entre les stagiaires en vue de développer leur capacité d'analyser collectivement des situations pédagogiques	2
Orienter le stagiaire vers des pistes de solutions	2
Animer les séminaires de façon à contribuer au cheminement professionnel des stagiaires	1
Utiliser une approche par compétences	1
Favoriser l'intégration du stagiaire dans la classe, dans l'école et dans la profession	1
Agir en spécialiste de l'enseignement et de l'analyse des situations d'enseignement	1
Agir en tant que spécialiste du processus d'apprentissage d'un stagiaire en l'amenant à construire ses savoirs de façon responsable	1
Agir avec une attitude d'ouverture aux changements en éducation et inciter le stagiaire à l'innovation pédagogique	1
Guider le stagiaire dans le développement du jugement professionnel	1
Faire établir par le stagiaire ses besoins de formation théorique	1



2.3.3 *Contenus ou thèmes de formation*

Des contenus de formation ont été suggérés par des groupes de superviseurs seulement. Au total, dix groupes de superviseurs ont été consultés à ce sujet.

Le traitement et l'analyse des énoncés proposés par les groupes consultés a donné lieu au tableau 7. Le tableau révèle qu'une priorité est accordée à l'évaluation du stagiaire et à l'analyse réflexive. Il s'agit de deux éléments auxquels les superviseurs sont appelés à accorder une attention particulière, au moment de leurs visites de supervision à l'école et au cours des séminaires de stage. Les compétences professionnelles représentent également un thème proposé par plus de la moitié des groupes de superviseurs. On peut supposer que ce thème, auquel s'articule l'essentiel de la formation du stagiaire, ne peut pas être abordé indépendamment des deux thèmes mentionnés précédemment. Les superviseurs tiennent aussi à ce que l'éthique professionnelle du superviseur fasse partie intégrante de leur formation. Pour eux, il s'avère primordial aussi d'inclure les objectifs et les exigences pour chacun des stages à l'intérieur des contenus de formation.

La moitié des groupes de superviseurs consultés considère que le rôle du superviseur ainsi que les habiletés de communication, d'écoute et de questionnement devraient faire partie des programmes et des activités de formation. Les deux thèmes sont indissociables puisque les habiletés soulignées sont essentielles à l'exercice du rôle d'un superviseur. D'autres thèmes sont retenus par quelques groupes : la rétroaction au stagiaire, l'accompagnement et la guidance du stagiaire, les outils de supervision et les stratégies d'intervention selon les profils de stagiaires et les situations de stage. Ces thèmes mettent en évidence un souci du progrès de chacun des stagiaires. Certains superviseurs optent pour le jugement professionnel ou les stratégies de renforcement de la confiance en soi du stagiaire sur le plan professionnel. Les fondements théoriques, les enjeux, les approches pédagogiques et les contenus du renouveau pédagogique sont mentionnés également par quelques groupes de superviseurs.

Une très faible proportion des groupes consultés privilégie les stratégies de formation du stagiaire et les programmes de formation à l'université, c'est-à-dire les cours dispensés à l'intérieur des programmes. La collaboration avec les enseignants associés et les autres intervenants ne figure pas à la tête des contenus proposés pour la formation des superviseurs. Le processus de supervision n'est proposé que par deux groupes de superviseurs comme thème de formation. Le thème des Technologies de l'information et de la communication (TIC), incluant les forums de discussion et la supervision à distance, n'est indiqué aussi que par deux groupes.

De nombreux autres thèmes de formation sont suggérés par un seul groupe. Ils sont clairement indiqués dans le tableau 7. Signalons, par exemple, l'observation du stagiaire. Considérant que l'évaluation est proposée par la quasi-totalité des groupes, l'écart paraît étonnant. Pourtant, si l'évaluation est cruciale pour un superviseur, celle-ci ne sera pas valable si elle ne repose pas sur une observation rigoureuse. Observer de façon appropriée représente une activité fort complexe et exigeante. L'approche culturelle de l'enseignement n'est pas non plus considérée comme un objet



de formation important. Étant donné qu'elle représente l'une des deux orientations de la formation à l'enseignement et qu'elle constitue une nouvelle perspective de formation des enseignants, cela nous paraît surprenant. Est-ce parce que les superviseurs ont l'impression de bien maîtriser ce thème? D'autres thèmes apparentés à des concepts relativement nouveaux en formation des enseignants sont également délaissés. L'approche par compétences, l'opérationnalisation du nouveau pédagogique et l'analyse des pratiques en lien avec le nouveau pédagogique en sont quelques-uns. La gestion de conflits, quoique rattachée à l'une des compétences suggérées, ne figure qu'une fois dans la liste des thèmes de formation. Les thèmes qui concernent la collaboration avec l'enseignant associé, la co-évaluation et la coformation du stagiaire ou les relations au sein de la triade sont également suggérés par un seul groupe de superviseurs. Un seul groupe aussi se montre réticent à faire un choix de thèmes de formation, prétendant que ce choix revient aux superviseurs en formation.

Tableau 7
Les contenus ou les thèmes de la formation des superviseurs

Énoncés (Contenus ou thèmes de formation)	Groupes consultés
	Superviseurs
gr. = groupe(s)	10 gr.
Évaluation des apprentissages du stagiaire	8
Analyse réflexive	7
Éthique professionnelle du superviseur	6
Objectifs et exigences pour chacun des stages	6
Compétences professionnelles	6
Rôle du superviseur	5
Habilités de communication, d'écoute et de questionnement	4
Accompagnement et guidance du stagiaire	3
Stratégies d'intervention selon les profils de stagiaires et les situations de stage	3
Stratégies de renforcement de la confiance en soi du stagiaire sur le plan professionnel	3
Jugement professionnel	3
Rétroaction au stagiaire	3
Outils de supervision	3
Fondements théoriques, enjeux, approches pédagogiques et contenus du nouveau pédagogique	3
Collaboration avec les enseignants associés et les autres intervenants	2
Programmes de formation à l'université (les cours à l'université)	2
Processus de supervision	2
Stratégies de formation du stagiaire	2
Outils d'accompagnement	2
TIC (forum de discussion, supervision à distance)	2



Triade	1
Concertation avec l'enseignant associé (coformation et co-évaluation)	1
Accompagnement de l'enseignant associé	1
Profils d'enseignants associés	1
Caractéristiques de différents milieux scolaires	1
Lien entre superviseur et direction d'école	1
Orientations ministérielles et fondements de la formation à l'enseignement	1
Opérationnalisation du renouveau pédagogique	1
Intégration cours-stage ou liens théorie-pratique	1
Liens entre séminaires et stage	1
Approche par compétences	1
Approche culturelle de l'enseignement	1
Observation du stagiaire	1
Analyse des pratiques en lien avec le renouveau pédagogique	1
Niveaux de développement des compétences professionnelles	1
Habiletés d'animation	1
Portfolio	1
Gestion de conflits	1
Stratégies de gestion des situations d'échec probable ou effectif	1
Outils pour favoriser l'insertion professionnelle réussie	1
Contenus de la formation des enseignants associés	1
Contenu laissé à la discrétion des superviseurs	1

2.3.4 Stratégies pédagogiques

Des échanges au sujet des stratégies pédagogiques ont eu lieu entre superviseurs seulement. Au total, dix groupes de superviseurs se sont prononcés sur cet objet de la consultation.

Selon le tableau 8, les superviseurs s'entendent pour proposer le travail coopératif en sous-groupes suivi d'une rencontre plénière comme stratégie de formation. Presque tous les groupes l'ont mentionné. La majorité suggère les études de cas et les résolutions de problèmes. Le même constat concerne le partage d'expériences vécues et les récits de vie. Un peu moins de la moitié des groupes consultés choisit les échanges et les discussions. Toutes ces suggestions semblent indiquer que la participation active des superviseurs à leur propre formation est importante. Trois groupes le signalent également en souhaitant que les formateurs tiennent compte de leurs besoins de formation. On peut observer que les lectures apparaissent aussi trois fois dans le tableau. Ce faible nombre est difficile à interpréter, même s'il y a lieu de s'attendre à ce que les superviseurs accordent plus d'importance à cette stratégie de formation. Ils sont autant à opter pour les jeux de rôle et l'analyse de pratiques ainsi que pour les projections vidéo et les diaporamas.



L'atteinte des buts de la formation se ferait par les forums de discussion et la vidéoscopie respectivement pour deux des groupes consultés. Deux groupes de superviseurs souhaitent la participation des enseignants associés à leurs activités de formation. Mentionnons finalement que les exposés de l'animateur, le recadrage par l'animateur et les conférences sont trois stratégies de formation respectivement mentionnées par un groupe seulement.

Tableau 8
Les stratégies pédagogiques pour la formation des superviseurs

Énoncés (Stratégies pédagogiques de formation)	Groupes consultés
	Superviseurs
gr. = groupe(s)	10 gr.
Travail coopératif en sous-groupes suivi d'une rencontre plénière	9
Partage d'expériences vécues et récits de vie	7
Études de cas ou résolutions de problèmes	7
Échanges, discussions	4
Prise en compte des besoins des participants	4
Jeux de rôle	3
Lectures	3
Projections vidéo et diaporamas	3
Analyse de pratiques	3
Témoignage d'un stagiaire finissant	2
Témoignage d'un praticien	2
Participation conjointe des enseignants associés et des superviseurs	2
Utilisation de matériel pédagogique varié (dessins, schémas, textes, sites internet, etc.)	2
Forum de discussion	2
Vidéoscopie	2
Exposés de l'animateur	1
Recadrage par l'animateur	1
Conférences	1
Laboratoire de supervision	1
Partage d'outils d'animation de séminaires entre superviseurs	1
Formation par les pairs	1
Théorisation à partir de cas réels	1
Travail de réflexion	1
Suggestion de références	1



2.3.5 Résumé des résultats obtenus

En guise de résumé, nous retenons les énoncés que les groupes consultés ont davantage mis de l'avant au sujet de la formation des superviseurs. Nous en dressons la liste pour chaque thème abordé : les orientations, les compétences visées, les contenus ou les thèmes de formation et les stratégies pédagogiques.

Parmi les orientations de la formation suggérées, la priorité va à l'approche réflexive du rôle de formateur de stagiaire et l'accompagnement-encadrement du stagiaire en vue de son développement professionnel. Un autre choix concerne l'enrichissement mutuel des superviseurs, l'évaluation juste du développement professionnel du stagiaire et l'intégration de la théorie et de la pratique dans la formation du stagiaire.

Les compétences visées, selon la majeure partie des groupes consultés, peuvent être énoncées comme suit : établir et faire établir par le stagiaire des liens entre la théorie et la pratique, agir de façon éthique, s'adapter au cheminement professionnel du stagiaire en tenant compte des exigences universitaires et exercer un leadership collaboratif dans les relations avec le stagiaire, l'enseignant associé et la direction de l'école.

L'analyse des propos relatifs aux contenus ou aux thèmes de la formation des superviseurs nous apprend que l'évaluation des apprentissages du stagiaire et l'analyse réflexive revêtent une grande importance. L'éthique professionnelle du superviseur, les objectifs et les exigences pour chacun des stages et les compétences professionnelles sont également au cœur des propositions des groupes consultés.

En ce qui a trait aux stratégies pédagogiques, il apparaît que plusieurs groupes optent d'abord pour le travail coopératif en sous-groupes suivi d'une rencontre plénière et pour le partage d'expériences vécues. Les stratégies telles les études de cas, les résolutions de problèmes et la prise en compte des besoins des participants sont aussi privilégiées pour la formation des superviseurs.

2.4 Comparaison entre la formation souhaitée pour enseignants associés et pour superviseurs

À la lumière des données recueillies auprès des groupes consultés au sujet de la formation des enseignants associés et de la formation des superviseurs, nous avons repéré quelques éléments de comparaison entre les deux ensembles de propositions formulées. Pour comparer les résultats, nous reprenons chaque thème, soit les orientations, les compétences visées, les contenus ou les thèmes de formation et les stratégies pédagogiques.

Autant pour la formation des enseignants associés que pour celle des superviseurs, les orientations attendues par le plus grand nombre de groupes consultés sont l'accompagnement-encadrement du stagiaire en vue de son développement professionnel et l'approche réflexive.



Toutefois, la formation des enseignants associés devrait cibler aussi la valorisation du rôle de formateur du stagiaire et l'instrumentation pédagogique, alors que la formation des superviseurs devrait plutôt viser l'enrichissement mutuel entre superviseurs et l'intégration de la théorie et de la pratique dans la formation du stagiaire.

Du côté des compétences visées, les suggestions comprennent principalement des compétences en matière d'éthique et de professionnalisme et en matière d'adaptation au cheminement professionnel du stagiaire en fonction des exigences universitaires. De plus, la compétence relative à la collaboration avec le stagiaire et les autres intervenants du milieu de stage est présente dans la liste des suggestions, autant en ce qui concerne la formation des enseignants associés que celle des superviseurs. Pour ce qui est des particularités, nous avons noté que les groupes consultés sur la formation des enseignants associés insistent sur la compétence permettant de réfléchir sur sa pratique. Du côté des groupes consultés sur la formation des superviseurs, une autre compétence est mentionnée : établir des liens entre la théorie et la pratique.

Concernant les contenus ou les thèmes de la formation, il est possible d'identifier des propositions communes aux deux formations. Il s'agit des compétences professionnelles et de l'évaluation des apprentissages du stagiaire. L'analyse réflexive, l'éthique professionnelle et les objectifs et exigences pour chacun des stages font partie des thèmes suggérés pour la formation des superviseurs seulement. L'accueil du stagiaire, l'observation et la rétroaction se trouvent favorisés pour la formation des enseignants associés.

En ce qui a trait aux stratégies pédagogiques, il apparaît que les groupes consultés proposent sensiblement les mêmes stratégies pédagogiques pour les deux formations. Ainsi, on met de l'avant le partage d'expériences vécues et les récits de vie, les études de cas, les résolutions de problèmes, les échanges et les discussions. Les groupes consultés sur la formation des superviseurs privilégient le travail coopératif suivi de rencontres plénières ainsi que la prise en compte des besoins des participants.

CONCLUSION

Cette présentation consistante des résultats, issue de l'analyse de données obtenues par le questionnaire écrit et les rencontres collectives, montre de façon éloquente la diversité des éléments constitutifs des activités de formation des formateurs de stagiaires. En effet, à part quelques idées qui rallient la majorité, et que nous avons dégagées à la fin des sections, le tout a une allure plutôt morcelée. Nous considérons, par ailleurs, que l'ensemble des réponses aux questions sur les caractéristiques des formations en vigueur en 2006-2007 et celui des suggestions relatives à la formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires se singularisent par leur ampleur et leur richesse. Ils peuvent certes alimenter la conception et l'élaboration d'un cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires. Nous croyons toutefois que, afin d'utiliser ce matériau de base à cette fin, un travail de restructuration en un tout cohérent serait nécessaire.



QUATRIÈME CHAPITRE

CADRE DE RÉFÉRENCE POUR LA FORMATION DES FORMATEURS DE STAGIAIRES

INTRODUCTION

L'élaboration d'un cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires indique la volonté de reconnaître l'importance du travail accompli par les enseignants associés et les superviseurs universitaires. En raison des exigences rattachées à leurs rôles respectifs et de la rigueur nécessaire à l'exercice de leurs fonctions, leur apport à la formation des futurs enseignants détermine en quelque sorte la qualité de la relève enseignante (Gervais et Desrosiers, 2005a) et, conséquemment, la qualité des apprentissages des élèves. Tout en poursuivant en complémentarité des objectifs communs, chacun contribue à travers la spécificité de son rôle et de manière significative à la formation des stagiaires.

La présentation du cadre de référence est précédée d'informations utiles à son appropriation. D'une part, nous rappelons les points saillants relatifs aux formations déjà existantes et nous offrons un aperçu de la recension d'écrits sur la formation des formateurs de stagiaires. D'autre part, après avoir précisé les objectifs poursuivis par le Groupe de travail et après avoir exposé le sens accordé à l'éthique professionnelle des formateurs de stagiaires, nous indiquons la structure de chacun des volets du cadre de référence.

1. LES FORMATIONS EXISTANTES

Différents aspects de la formation des formateurs de stagiaires, offerte par les universités en 2006-2007, c'est-à-dire au moment où le Groupe de travail a entrepris ses activités, sont présentés dans le chapitre précédent de ce rapport de recherche. Avant d'introduire le cadre de référence, nous rappelons les éléments saillants des renseignements recueillis.

Dans la majorité des universités, la formation des enseignants associés est orientée vers la valorisation de leur apport au stagiaire et vers la sensibilisation à l'exercice de leur rôle de formateur. Elle vise également le développement professionnel de l'enseignant associé et, particulièrement, celui de ses compétences en matière de soutien au développement des compétences du stagiaire. La formation des superviseurs est surtout orientée vers une vision commune et congruente du développement des compétences professionnelles du stagiaire, mais également vers un partenariat efficace entre l'université et le milieu scolaire.

Du côté des compétences, l'enseignant associé est amené, à travers la connaissance approfondie des compétences professionnelles, à améliorer ses habiletés en matière d'accueil et



d'encadrement du stagiaire. Plus précisément, il développe des compétences relatives à l'observation des pratiques du stagiaire, la rétroaction sur les faits observés, l'évaluation des progrès du futur enseignant. Également, il se prépare à fournir un soutien aux apprentissages du stagiaire quant à la communication orale et écrite, l'exercice du jugement professionnel, la planification de l'enseignement, la didactique de la discipline enseignée et l'approche culturelle de l'enseignement. D'autres compétences se rapportent au respect des exigences universitaires et du cheminement propre au stagiaire et à la collaboration avec le superviseur. Les activités de formation des superviseurs proposent surtout le développement de compétences qui concernent l'analyse des pratiques à la lumière de référents théoriques, l'évaluation des compétences professionnelles et la conciliation des rôles d'aide et d'évaluateur.

Dans l'ensemble des thèmes abordés en formation des enseignants associés, trois sont généralement présents : les stratégies générales d'accompagnement d'un stagiaire, les objectifs des stages et l'évaluation des apprentissages du stagiaire. À ces thèmes s'ajoutent l'éthique de la relation entre l'enseignant associé et le stagiaire, les rôles et les fonctions clés d'un enseignant associé et l'analyse des pratiques d'enseignement. La formation des superviseurs se penche sur les compétences professionnelles, l'observation, la rétroaction et, surtout, l'évaluation des apprentissages du stagiaire. Elle s'attarde aussi à l'animation des séminaires et aux responsabilités du superviseur. Le concept de supervision et l'accompagnement de l'enseignant associé constituent aussi des objets de formation. Les méthodes et les outils de formation sont sensiblement les mêmes pour les deux catégories de formateurs ; ils font appel aux échanges et aux discussions en groupes, aux jeux de rôles, à la réflexion sur ses pratiques, à la narration d'expériences et à la lecture de textes.

Nous croyons que, bien qu'il représente en soi un moteur des transformations qui s'avèrent nécessaires à l'amélioration continue de la qualité de la formation des formateurs de stagiaires, l'ensemble des propositions qui composent le cadre de référence pourra s'inscrire en continuité avec plusieurs programmes de formation déjà offerts par les universités et en complémentarité à d'autres. L'analyse des renseignements portant sur les formations en vigueur en 2006-2007 nous permet de l'affirmer. Par ailleurs, les propositions répondent à la nécessité de tenir compte des changements en cours dans le milieu scolaire et des orientations nouvelles de la formation des enseignants qui en découlent. En cohérence avec cet impératif, leur application pourra permettre d'harmoniser tous les programmes entre les différentes universités et de mieux répondre aux besoins de tous les stagiaires, quelle que soit la distance géographique entre l'établissement universitaire qu'ils fréquentent et le milieu de stage. Le cadre de référence trace un horizon à observer ensemble et il contient des pistes utiles à l'optimisation des impacts de la formation. L'intention de coordonner la formation des enseignants associés et des superviseurs est soutenue par toutes les universités québécoises, par l'intermédiaire de leurs représentants qui ont collaboré à la production du présent document.



2. LE POINT DE VUE DES CHERCHEURS

En consultant de nombreux écrits, nous avons constaté qu'il n'existe aucun cadre de référence formellement construit pour la formation des enseignants associés ou des superviseurs. De plus, le cadre de référence présenté ici n'a pas été conçu et élaboré à partir d'une recension de textes ou de théories en particulier. Il nous semble toutefois pertinent de rappeler quelques travaux des chercheurs qui s'intéressent à la formation des formateurs de stagiaires. Mentionnons que la majorité de ceux-ci porte sur la formation des enseignants associés. Nous relevons très brièvement quelques affirmations de Kaufmann (1992), Ramanathan et Wilkins-Carter (1997), Couchara (1997), Brau-Antony (2000), Le Boterf (2000), Pelpel (2002), Altet, Paquay et Perrenoud (2002), Gervais et Desrosiers (2005a), Correa Molina (2005) et Portelance (2005), entre autres. Une présentation plus détaillée des travaux consultés se trouve dans le deuxième chapitre de ce document.

Soulignons d'abord que plusieurs recherches mettent en évidence les impacts positifs de la formation des formateurs sur l'exercice de leur rôle et sur la qualité des apprentissages du stagiaire. À cet effet, la formation doit viser, en particulier, la compréhension du rôle de formateur d'adultes permettant de distinguer les stratégies pédagogiques et relationnelles andragogiques de celles qui sont utilisées avec les élèves. Elle doit également être orientée vers la communication de savoirs au stagiaire, des savoirs construits dans l'action et la réflexion sur l'action. Une autre finalité de la formation consiste en la collaboration effective et efficace de l'enseignant associé et du superviseur universitaire en vue d'une formation optimale du stagiaire. Les compétences jugées nécessaires concernent essentiellement l'encadrement du stagiaire et se manifestent, notamment, par le respect de l'étudiant, la disponibilité, l'adaptation à ses besoins particuliers, l'ouverture d'esprit et l'écoute. Elles portent en particulier sur l'observation, la rétroaction et l'évaluation des apprentissages. D'autres compétences touchent la communication et les relations personnelle et professionnelle, que ce soit avec le stagiaire ou au sein de la triade formée du stagiaire et des deux formateurs. Les objets de formation proposés comprennent, dans certains écrits, des savoirs formels diversifiés en psychologie, sociologie de l'éducation, psychopédagogie et didactique. Par ailleurs, les savoirs théoriques et pratiques sur l'observation, la rétroaction et l'évaluation occupent une place clé. L'axe relationnel est traité au moyen des savoir-être, de la relation d'aide et des techniques d'entretien et d'accompagnement, ainsi que des liens entre l'enseignant associé et le superviseur.

Il serait peu réaliste de prétendre que ces différents écrits n'ont pas influencé indirectement ou implicitement le point de vue des personnes qui ont participé aux activités de consultation sur la formation souhaitée pour les formateurs de stagiaires¹ et celui des membres du Groupe de travail. En effet, le recours à des ressources, théoriques ou autres, même s'il est inconscient, ne peut être tout à fait inexistant ou insignifiant. Dans cette même perspective, nous croyons que l'actualisation du cadre de référence, en particulier les orientations et les compétences, pourra prendre appui sur les savoirs expérimentiels et théoriques déjà construits par les enseignants associés et les superviseurs. En effet, plusieurs activités de formation à caractère formel ont pu permettre la construction

1 Le troisième chapitre contient l'analyse des propos des personnes consultées.



de savoirs. Il en est de même d'activités à caractère informel. Pensons aux occasions de formation que constituent l'accompagnement de stagiaires, la collaboration entre l'enseignant associé et le superviseur ou la participation à certains projets de recherche.

3. LES OBJECTIFS POURSUIVIS

Rappelons d'abord les deux objectifs généraux du Groupe de travail qui s'est penché sur la formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. L'un concerne l'arrimage de la formation des deux groupes de formateurs aux orientations de la formation à l'enseignement, à savoir la professionnalisation et une approche culturelle de l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001).

Le terme professionnalisation fait référence, d'une part, à la construction individuelle et collective d'une professionnalité, constituée des savoirs, habiletés et attitudes propres à la profession et utilisés dans l'exercice professionnel. D'autre part, la professionnalisation a rapport au statut professionnel de l'enseignant et à la reconnaissance sociale de la profession. L'approche culturelle de l'enseignement impose d'approfondir le rôle de l'enseignant et son rapport au savoir. À titre d'enseignant, il aide les élèves à comprendre d'où vient le monde actuel et d'où proviennent les savoirs enseignés. Il les amène à saisir que les savoirs se construisent progressivement, qu'ils sont passagers et remplaçables; il vise à enseigner les savoirs de sorte à les rendre pertinents et significatifs aux yeux des élèves. Il importe que tout enseignant démontre sa curiosité de savoir et s'inscrive dans un rapport dynamique aux savoirs formalisés et expérientiels.

Un deuxième objectif se rapporte à l'harmonisation interuniversitaire des programmes de formation des enseignants associés, de sorte à assurer à tous les stagiaires l'encadrement requis, sans égard à leur université de provenance. La poursuite de ces objectifs a animé les membres du groupe pendant toute la durée du processus de travail. Le cap a été maintenu sur une formation qui, à la fois, intègre et transcende l'implantation du renouveau pédagogique. En somme, le comité a constamment pris en considération que la préparation adéquate du stagiaire à l'exercice de la profession enseignante repose pour une large part sur la qualité de la formation que les deux formateurs concernés sont en mesure de lui offrir. C'est dans cet esprit qu'ont été examinés les points de vue des divers groupes qui ont participé, dans leur milieu respectif, à une réflexion collective sur la formation souhaitée pour les enseignants associés et les superviseurs. Les suggestions récoltées ont été l'objet de nombreuses discussions entre les membres du Groupe de travail, dont l'un des mandats consistait à produire un cadre de référence pour la formation des formateurs. Le cadre de référence, exposé en deux volets dans ce chapitre, est ainsi le résultat, notamment, de la consultation de centaines de personnes réparties dans les différentes régions québécoises. Un travail de refonte et de reformulation des suggestions reçues de même que de nombreuses discussions en profondeur au sein du comité restreint et du comité consultatif, nourries implicitement par les écrits recensés, ont permis de dégager les principaux éléments du cadre de référence.



4. L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE DES FORMATEURS DE STAGIAIRES

L'éthique professionnelle occupe une place d'importance dans toutes les activités de formation des enseignants associés et des superviseurs. Elle représente un ensemble de raisonnements, d'attitudes et de comportements servant de point d'ancrage et d'outil pour la formation, tout en étant également un objet d'amélioration continue. À l'instar des compétences, l'éthique professionnelle peut être considérée comme une finalité sans fin.

L'éthique professionnelle est considérée comme une exigence qui se situe à la fois en amont et en aval et tout au long de la formation des enseignants associés et des superviseurs. D'une part, l'agir éthique chapeaute en quelque sorte l'ensemble des compétences attendues et l'éthique professionnelle devrait ainsi être actualisée dans les manifestations de toute compétence de l'enseignant associé ou du superviseur. D'autre part, la formation des enseignants associés et des superviseurs représente une occasion de réflexion éthique et elle devrait ainsi susciter la consolidation de leur agir éthique.

Avant la présentation des deux volets du cadre de référence, l'un se rapportant à la formation des enseignants associés et l'autre à la formation des superviseurs universitaires, nous exposons quelques éléments clés relatifs à l'éthique professionnelle des formateurs de stagiaires.

L'éthique professionnelle peut être abordée sous plusieurs angles. Nous en traitons ici distinctement des normes de comportement et d'action (ce qu'on doit faire et ne pas faire), du fait que l'enseignant associé et le superviseur, appelés à prendre de nombreuses décisions et à les justifier, exercent leurs fonctions respectives avec une grande marge d'autonomie professionnelle. L'éthique se manifeste dans toutes leurs interventions auprès du stagiaire. Elle colore l'identité professionnelle du formateur et influence la construction de l'identité professionnelle ainsi que le développement de l'autonomie professionnelle et du sens éthique du futur enseignant (Gohier, 1997). L'attitude éthique transcende l'ensemble des responsabilités de l'enseignant associé et du superviseur.

Desaulniers et Jutras (2006) font un rapprochement entre le concept d'éthique et le rapport au savoir du formateur. Elles associent l'éthique à l'engagement dans la formation continue, ce qui est d'une pertinence certaine en ce qui concerne la formation des formateurs de stagiaires. De plus, selon elles, l'agir éthique permet de faire preuve de qualités dites professionnelles, comme l'impartialité, l'ouverture d'esprit, le respect de l'autre, la discrétion, la disponibilité, le jugement, l'enthousiasme. Notons que ces qualités déterminent en partie la nature de la relation que le formateur entretient avec le formé. C'est dans cette perspective que Gendron (2007), s'inspirant des travaux de Nel Noddings sur l'éthique en éducation, s'intéresse au *care*, qui se manifeste notamment par une attitude que l'enseignant associé et le superviseur peuvent adopter dans le but de soutenir les apprentissages du stagiaire. L'auteure indique que l'éthique du *care* est centrée sur la relation et sur «l'établissement de conditions qui permettront de faire apparaître ce qu'il y a de meilleur chez les étudiants» (p. 2). L'éthique du *care* nécessite l'attention aux autres et un authentique souci de ceux-ci. Dans le cas des formateurs de stagiaires, le *carer* cherche à mettre en valeur les points forts



observés chez l'étudiant, mais aussi ses potentialités. Il vise à favoriser la confiance en soi nécessaire au développement progressif des compétences en enseignement. Sans accepter de répondre à tous les besoins exprimés par le stagiaire, le *carer* l'encourage à se dépasser en lui confirmant, lorsque cela est estimé possible, sa capacité à devenir l'enseignant qu'il veut devenir. Il demeure nécessaire que l'enseignant associé et le superviseur fassent preuve d'honnêteté dans leur discours. Un apport à la formation du stagiaire qui se caractérise par l'éthique exige la franchise, même lorsqu'il est question de relever des points négatifs.

Gendron (2007) rejoint Gohier (1997) en affirmant que, par l'éthique du *care*, le formateur peut contribuer à la construction du «soi éthique» du stagiaire et donc à la construction de son identité professionnelle.

5. LA STRUCTURE DU CADRE DE RÉFÉRENCE

Chacun des deux volets du cadre de référence, sur la formation des enseignants associés et des superviseurs respectivement, est subdivisé en trois sections : les orientations de la formation, les compétences à développer par ceux qui reçoivent la formation et les thèmes de formation suggérés. L'autre composante, les stratégies de formation, s'applique à la fois à la formation des enseignants associés et à celle des superviseurs. Pour faciliter la compréhension des quatre composantes du cadre de référence, voici le sens attribué à chacune d'elles.

- **Les orientations de la formation** représentent les finalités de la formation ou les visées à moyen et long terme de celle-ci. En fait, il est question du but ultime, de la direction générale projetée, de ce qui «oriente» la formation des enseignants associés ou des superviseurs universitaires.
- **Les compétences de l'enseignant associé** et celles du superviseur se réfèrent à la mobilisation et à l'utilisation appropriées de ressources, comme des connaissances, des capacités, des savoir-faire et des savoir-être, et à leur mise en relation pertinente dans des contextes diversifiés de formation d'un stagiaire. Le développement d'une compétence se fait progressivement et sans fin. Ce développement comporte des dimensions individuelle et collective. Dans sa dimension collective, la construction d'une compétence fait appel au groupe d'enseignants associés ou de superviseurs, selon le cas. Signalons que la formulation de compétences exige «de se situer à un niveau d'abstraction plus élevé que celui qui consiste à énumérer des comportements, savoir-faire ou habiletés à maîtriser» (Gouvernement du Québec, 2001, p. 49).
- **Les thèmes de formation** comprennent les différents éléments rattachés à la fonction d'enseignant associé ou de superviseur. Ces thèmes seront abordés au cours de la formation. Certains thèmes de la formation des enseignants associés et de la formation des superviseurs se recoupent et d'autres sont distincts.
- **Les stratégies de formation** désignent un ensemble de méthodes utilisées par le formateur d'enseignants associés ou de superviseurs. Elles visent l'atteinte de buts éducationnels, en



l'occurrence la meilleure préparation possible des enseignants associés ou des superviseurs à l'exercice de leurs rôles respectifs auprès du stagiaire.

Il est important de mentionner que la formation offerte aux formateurs suit un fil conducteur. Elle s'appuie sur leurs acquis et elle contribue à la construction continue de leurs compétences. En effet, le développement professionnel du formateur d'un stagiaire, que ce soit l'enseignant associé ou le superviseur, se situe sur un continuum qui correspond à son propre cheminement professionnel. Lorsqu'il participe à une formation, il possède déjà de nombreuses ressources personnelles pertinentes et utiles dans l'exercice de son rôle auprès du stagiaire. Ce bagage d'expériences et de connaissances lui sert de point d'ancrage et lui permet de riches échanges avec les autres participants. Par ailleurs, comme les activités de formation le poussent à réfléchir sur ses pratiques de formateur et sur les intentions qui les sous-tendent, il a l'occasion de poursuivre le développement de ses compétences au profit de la formation des futurs enseignants.

Les deux volets du cadre de référence exposés dans les pages suivantes sont à la fois distincts dans leurs spécificités et très similaires pour l'essentiel. Ceci s'explique par le fait que les rôles et les fonctions des enseignants associés et ceux des superviseurs, tout en n'étant pas les mêmes, se recoupent en de nombreux points. Des modalités organisationnelles susceptibles de favoriser l'actualisation du cadre de référence sont présentées à la fin de ce chapitre.

6. LE CADRE DE RÉFÉRENCE POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS

Dans la présente section sont d'abord énoncées les orientations de la formation des enseignants associés et les compétences attendues d'un enseignant associé. Le sens attribué à chacun des énoncés est précisé afin d'en permettre une compréhension appropriée. Les thèmes de formation qui suivent sont suggérés dans la perspective du développement des compétences de l'enseignant associé et de l'atteinte des finalités de sa formation.

6.1 Orientations de la formation

Les orientations de la formation des enseignants associés sont présentées en trois énoncés. Aucun ordre de priorité n'est établi en rapport avec leur importance.

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

Viser la professionnalité de l'enseignant associé comme formateur de terrain, c'est aussi tenter de valoriser le rôle du formateur de terrain. Cette orientation de la formation touche l'enseignant associé dans sa double identité : enseignant et enseignant associé. On sait que l'enseignant associé est avant tout un enseignant. À ce titre, il travaille en fonction des apprentissages de ses élèves et il déploie dans la classe et à l'école les compétences professionnelles attendues d'un



enseignant. Dans son rôle auprès du stagiaire, l'enseignant associé est un formateur d'adultes qui travaille en fonction des apprentissages d'un stagiaire en enseignement et qui aide ce dernier à développer les compétences professionnelles attendues d'un enseignant. Chaque enseignant associé, avec sa double identité et sa double fonction, est appelé à développer une professionnalité qui lui est propre, quant à son rôle et à la construction de son identité professionnelle d'enseignant associé. Toutefois, la construction de cette professionnalité nécessite le codéveloppement professionnel des enseignants associés, c'est-à-dire une formation mutuelle dont la possibilité est accrue lorsque le groupe d'enseignants associés, formant une communauté de pratiques, réfléchit et échange sur les pratiques des formateurs. La discussion et la concertation entre les acteurs du milieu scolaire sont considérées comme des moyens de coformation et de développement professionnel (Lessard et Portelance, 2005).

6.1.2 Le développement professionnel du stagiaire

À moyen et long terme, la formation des enseignants associés vise le développement professionnel du stagiaire. Dans le contexte actuel de la formation des enseignants, le développement professionnel du stagiaire se rattache à la professionnalisation de l'enseignement. En effet, en cohérence avec une formation orientée vers la professionnalisation (Gouvernement du Québec, 2001) et de manière à en préciser l'actualisation, le développement professionnel du stagiaire concerne le développement de 12 compétences professionnelles, définies en lien avec l'action en contexte réel d'enseignement. Afin de pouvoir guider le stagiaire dans ses apprentissages professionnels, l'enseignant associé est invité à bien saisir le sens de chacune des compétences. Il est appelé à en tenir compte dans l'exercice de son rôle, étant le mieux placé pour observer les manifestations du développement progressif des compétences professionnelles du stagiaire, en d'autres termes, pour être le témoin actif de la mobilisation et de l'utilisation des ressources qui jalonnent son parcours de formation. Conscient de l'importance de l'investissement réflexif du stagiaire dans sa formation, il le questionne sur ses actes pédagogiques et sur les raisons de ses choix. En incitant le stagiaire à confronter ses certitudes, à exprimer ses doutes et à justifier ses affirmations, il l'encourage à construire et à formuler un raisonnement pédagogique.

6.1.3 La concertation entre les formateurs des milieux scolaire² et universitaire

La formation des enseignants associés est aussi axée sur la concertation entre les formateurs des milieux scolaire et universitaire. L'impératif de la collaboration entre les différents acteurs scolaires est maintenant largement répandu. Le manque de communication substantielle et de coopération entre les deux formateurs du stagiaire serait le facteur le plus nuisible à la formation de ce dernier (Kauffman, 1992), d'où l'importance de plus en plus reconnue d'une vision commune de cette formation (Lacroix-Roy, Lessard et Garant, 2003). D'ailleurs, l'un ou l'autre ne pourrait pas offrir tout le soutien qu'exige une formation de qualité. La complémentarité des apports de

2 Dans ce texte, nous utilisons l'expression milieu scolaire en référence au milieu dans lequel se déroule le stage. Ainsi, le formateur du milieu scolaire est l'enseignant associé.



chacun est nécessaire à la formation du stagiaire. L'enseignant associé et le superviseur universitaire qui font équipe ont davantage tendance à s'appuyer mutuellement, à mettre en relation et à confronter leurs savoirs respectifs. Étant distincts, ces savoirs s'avèrent généralement stimulants et enrichissants (Gervais et Desrosiers, 2005b). La collaboration interprofessionnelle et la concertation évitent au stagiaire de recevoir des messages contradictoires de la part de ses formateurs. L'enseignant associé est appelé à s'outiller pour établir et maintenir avec le superviseur un rapport interprofessionnel susceptible de favoriser la formation du stagiaire. Un enseignant associé et un superviseur qui visent une même cible, en l'occurrence la qualité de la formation du stagiaire, peuvent s'offrir une formation mutuelle. À la concertation entre l'enseignant associé et le superviseur universitaire s'ajoute une exigence de collaboration avec les partenaires de l'école concernés par l'encadrement du stagiaire : membres de la direction, collègues enseignants, personnel professionnel, personnel de soutien. Ces derniers ont un rôle important à jouer dans l'intégration du stagiaire à l'équipe-école et l'enseignant associé prend l'initiative de cette collaboration.

6.2 Compétences attendues de l'enseignant associé

À la suite de la consultation de nombreuses personnes concernées par la formation des stagiaires, une opération de synthèse a permis de rassembler une grande quantité de suggestions et de structurer l'ensemble en cinq catégories de compétences attendues des enseignants associés. Dans chacune de ces catégories, le stagiaire occupe la place centrale puisque les compétences doivent être exercées en fonction de ses apprentissages. Les compétences énumérées sont toutes considérées nécessaires à l'exercice du rôle d'un enseignant associé et le développement de l'une est lié au développement des autres.

6.2.1 *Compétence relative au développement de l'identité professionnelle du stagiaire*

Soutenir le développement de l'identité professionnelle du stagiaire en fonction du cheminement qui lui est propre et des objectifs formels de la formation à l'enseignement.

En premier lieu, mentionnons que la compétence en matière de développement de l'identité professionnelle du stagiaire exige l'adhésion aux valeurs de notre société ainsi que le respect de la langue française. En ce sens, l'enseignant soutient le stagiaire dans ses efforts pour améliorer la maîtrise de la langue à l'oral et à l'écrit et il stimule sa fierté de s'exprimer correctement en toute occasion. Cela nécessite qu'il manifeste lui-même cette fierté dans son agir professionnel. De plus, l'enseignant soutient le stagiaire dans son cheminement vers l'autonomie professionnelle tout en facilitant son intégration dans la classe, l'école et la profession et, particulièrement, en l'invitant à coopérer aux équipes de travail dont il fait lui-même partie. Il démontre son engagement à agir comme formateur du stagiaire en ayant une compréhension appropriée du processus d'apprentissage d'un futur enseignant ainsi que du développement cognitif et socio-affectif de ses élèves. Conscient de la nécessité d'entretenir un rapport dynamique aux savoirs, il fait preuve d'ouverture aux idées et aux connaissances et d'une capacité à se comporter et à s'exprimer consciemment



comme un porteur de savoirs, principalement des savoirs susceptibles de répondre aux besoins particuliers du stagiaire. Il adapte ses interventions au parcours accompli par ce dernier, l'encourage à construire son identité d'enseignant de façon créative et lui démontre sa confiance en sa capacité de dépassement professionnel. En somme, tout en respectant les attentes universitaires, il adopte une approche différenciée dans l'exercice de son rôle auprès du futur enseignant.

6.2.2 Compétences relatives au développement des compétences professionnelles du stagiaire

Guider le stagiaire dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée.

Les principales activités formelles d'un enseignant associé comprennent l'observation, la rétroaction et l'évaluation, lesquelles nécessitent la capacité à analyser une pratique d'enseignement. Les observations de l'enseignant associé s'inscrivent dans les orientations de la formation à l'enseignement, la professionnalisation et l'approche culturelle, et elles concernent les manifestations des différentes compétences professionnelles. Cela signifie que le formateur tient compte du sens accordé à chacune des compétences. Ses observations en classe et dans l'école sont suffisamment nombreuses et pertinentes pour permettre au stagiaire de se sentir soutenu dans sa volonté de faire des progrès. De plus, lors des rencontres de rétroaction, ses propos comprennent des commentaires et des questions ayant pour but de guider le stagiaire dans le développement des compétences professionnelles, que ce soit par rapport à la planification de son enseignement, l'amélioration de ses interventions didactiques et pédagogiques en classe, la collaboration avec les enseignants ou les parents ou tout autre aspect du développement professionnel d'un futur enseignant. Demander au stagiaire de verbaliser ses raisons d'agir, d'identifier les aspects de son enseignement qui nécessitent une amélioration et de proposer des solutions aux situations problématiques constitue un moyen généralement efficace de l'aider à faire des progrès. Cette approche du formateur comprend également des pratiques évaluatrices qui incitent le stagiaire à contrôler continuellement et à modifier au besoin ses stratégies d'enseignement. Il importe de ne pas perdre de vue que l'évaluation des apprentissages du stagiaire concerne les compétences professionnelles. L'enseignant associé est appelé à tenir compte de façon continue des manifestations du développement progressif de ces compétences. Au cours de ses échanges avec le stagiaire, il fait référence à des indicateurs du niveau de développement à atteindre et encourage le stagiaire à faire des progrès en l'aidant à identifier les aspects à consolider, les lacunes à corriger et les moyens d'y arriver.

Guider le stagiaire dans l'apprentissage des pratiques d'enseignement susceptibles d'actualiser les orientations ministérielles de la formation des élèves.

Le stagiaire a besoin de l'enseignant associé pour mieux concrétiser ses apprentissages relatifs aux pratiques d'enseignement qui s'inscrivent dans les visées ministérielles de la formation des élèves. Cette compétence, relative au développement des compétences professionnelles



du stagiaire, demande à l'enseignant associé de demeurer ouvert aux changements en éducation et réceptif aux résultats des recherches sur l'apprentissage et l'enseignement. L'enseignant associé encourage le stagiaire à lui présenter ses intentions d'enseignement et les méthodes qu'il se propose d'utiliser. Il lui offre de l'épauler dans l'opérationnalisation de ses intentions et de ses propositions novatrices, tout en lui rappelant de toujours viser les apprentissages des élèves. L'enseignant associé est porteur et critique des orientations ministérielles de la formation des élèves, il permettra au stagiaire de mettre en relation les orientations actuelles avec celles qui existaient au moment où le stagiaire était lui-même un élève. Il mettra aussi en lien ces orientations avec le contexte actuel de notre société.

6.2.3 Compétence relative à la pratique réflexive du stagiaire

Aider le stagiaire à poser un regard critique sur sa pratique.

Afin d'aider le stagiaire à poser un regard critique sur sa pratique, l'enseignant associé manifeste lui-même un agir réflexif, ce qui suppose de sa part la poursuite continue du développement de ses compétences d'enseignant. Il a une approche réflexive de son enseignement et de son rôle de formateur de futur enseignant. En cohérence avec cette attitude, il incite le stagiaire à questionner ses croyances, ses théories personnelles, ses pratiques d'enseignement et leur impact sur les progrès des élèves. Il s'intéresse aux savoirs que le stagiaire a acquis dans le milieu universitaire et l'incite à faire des liens entre ces savoirs formalisés, sa pratique et ses savoirs expérimentiels. L'enseignant encourage le stagiaire à partager ses expériences et à les enrichir par la distance réflexive, associée au désir de perfectionnement et de dépassement. Le stagiaire apprend ainsi progressivement à identifier les caractéristiques de son enseignement, les progrès qu'il fait, les aspects à améliorer et les moyens d'y arriver. En lui faisant poser un regard critique sur sa pratique professionnelle, l'enseignant associé l'aide à mieux se connaître, à découvrir son style d'enseignement et à forger son identité d'enseignant.

6.2.4 Compétence relative aux relations interpersonnelle et interprofessionnelle avec le stagiaire

Interagir avec le stagiaire avec respect et de manière à établir un climat d'apprentissage et une relation de confiance de nature professionnelle.

Dans ses relations avec le stagiaire, l'enseignant associé fait preuve de respect et il se préoccupe d'établir un climat propice aux apprentissages du stagiaire. Il cherche également à créer une atmosphère de confiance mutuelle dans leurs rapports professionnels. L'enseignant associé établit avec le stagiaire une relation qui lui permet d'exercer pleinement son rôle de formateur. Ce rôle se distingue de la relation d'amitié et de confiance tout autant qu'il exclut la relation de pouvoir et d'autorité. Conscient d'être un mentor et une source d'inspiration pour le stagiaire, sans se considérer pour autant comme un modèle d'excellence, l'enseignant associé offre une formation



adaptée aux besoins de celui qu'il a la responsabilité d'initier à la fonction enseignante. Enclin à expliciter ses savoirs expérientiels et les mobiles de ses choix didactiques et pédagogiques, il accorde la priorité à la création, sur le plan professionnel, d'une relation empreinte de respect mutuel et de transparence. Dans le contexte d'un stage, une compétence relative aux relations interpersonnelle et interprofessionnelle avec le stagiaire suppose aussi de reconnaître la valeur de ses idées, tout en évaluant leur pertinence, et de solliciter ses opinions, tout en l'invitant à soutenir son point de vue par une argumentation fondée. Le champ de cette compétence s'élargit aussi à la capacité de communiquer de manière efficace avec le stagiaire. Et même, un enrichissement réciproque est possible si la communication se déroule dans une atmosphère propice à un partage de savoirs. En effet, selon le cheminement du stagiaire dans sa formation, la relation entre les deux partenaires de la dyade peut s'inscrire dans la poursuite de buts communs, l'ouverture à l'apport de l'autre et la complémentarité des savoirs. Ce type de relation exige l'acceptation des différences culturelles et la capacité à porter un regard critique sur ses propres conceptions, représentations et pratiques. Une telle relation contribue au développement professionnel du futur enseignant et même à celui de l'enseignant associé.

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

Travailler de concert avec les différents intervenants universitaires et, particulièrement, avec le superviseur.

Le travail en concertation de l'enseignant associé et du superviseur favorise la cohérence entre les interventions de l'un et de l'autre auprès du stagiaire. Une formation cohérente du stagiaire exige, entre autres, qu'une continuité soit assurée d'un milieu de formation à l'autre, c'est-à-dire entre les milieux universitaire et scolaire et entre les milieux de stage d'une année à l'autre. Cette continuité ne peut exister sans la collaboration entre les différentes personnes qui contribuent à la formation du futur enseignant. L'enseignant est appelé à se renseigner sur les contenus et les objectifs des cours universitaires déjà suivis par le stagiaire, à manifester sa volonté de les connaître le mieux possible afin d'être en mesure de soutenir le stagiaire dans l'établissement de liens entre ses savoirs théoriques et pratiques. Une attitude d'ouverture aux savoirs formels et la valorisation de leur pertinence peuvent s'avérer favorables au développement des compétences professionnelles du stagiaire. En outre, il va de soi que la concertation avec le superviseur s'impose du début à la fin du stage. Sans elle, les deux formateurs du stagiaire exercent leurs rôles respectifs de façon isolée et non complémentaires. Le stagiaire est le premier à s'en rendre compte et à le déplorer, se voyant obligé de déployer des efforts pour satisfaire aux attentes quelquefois incohérentes de l'un et de l'autre. La compétence relative à la collaboration en vue de la cohérence des interventions des acteurs de la formation du stagiaire demande à l'enseignant d'être animé par le ferme désir de viser avec le stagiaire l'atteinte des objectifs officiels de formation.

Pour compléter cette présentation, le tableau 1 illustre de façon concise les orientations de la formation des enseignants associés et les compétences attendues.



Tableau 1
Orientations de la formation des enseignants associés et compétences attendues

Formation des enseignants associés
Orientations
Professionnalité comme formateur de terrain Développement professionnel du stagiaire Concertation entre les deux formateurs
Compétences attendues
Développement de l'identité professionnelle du stagiaire Développement des compétences professionnelles du stagiaire Pratique réflexive du stagiaire Relations interpersonnelle et interprofessionnelle avec le stagiaire Collaboration en vue d'une formation cohérente du stagiaire

6.3 Thèmes de formation

Pour permettre de mieux saisir le contenu des thèmes de la formation des enseignants associés, quelques précisions sont nécessaires. Tout d'abord, et ce, à titre indicatif, des liens sont établis entre les thèmes et les compétences. En effet, dans un souci de faire ressortir la cohérence avec les compétences attendues, chacun des thèmes proposés est associé à une ou des compétences. Par exemple, les stratégies de renforcement de la confiance en soi sur le plan professionnel est un thème associé aux compétences relatives, c'est-à-dire aux compétences 1 et 4, respectivement, au développement de l'identité professionnelle du stagiaire et aux relations interpersonnelle et interprofessionnelle de l'enseignant associé avec le stagiaire. Toutefois, selon la façon dont le thème est abordé en formation, le formateur peut la rattacher à l'une de ces compétences ou à d'autres compétences. Inversement, chaque compétence est associée à plusieurs thèmes de formation. Entre autres, la compétence 3, relative à la pratique réflexive du stagiaire, est associée à 16 thèmes de formation. Un formateur pourrait par ailleurs mettre cette compétence en relation avec d'autres objets de formation, selon les aspects sur lesquels il veut insister.

En deuxième lieu, les thèmes sont regroupés et ils forment sept catégories complémentaires, les mêmes pour les deux groupes de formateurs concernés. Cette structure pourrait être différente. Son mérite est de donner un aperçu global de l'ensemble des objets de formation. L'ordre des catégories ne signifie pas que l'une est plus importante qu'une autre. La même remarque vaut pour les listes de thèmes. De plus, ces listes ne sont pas exhaustives. Elles contiennent toutefois les objets de formation qu'il est nécessaire d'aborder avec les enseignants associés à une étape ou l'autre de leur formation, que ce soit en formation de base ou d'enrichissement. Finalement, plusieurs thèmes sont communs à la formation des enseignants associés et à celle des superviseurs. D'autres sont réservés pour l'une ou l'autre. Le recoupement et la singularisation des thèmes mettent en



évidence que les deux formateurs exercent leurs rôles respectifs en complémentarité et dans le respect de leur spécificité.

L'énumération des thèmes de formation, sous forme de liste, est précédée d'un rappel des cinq compétences attendues des enseignants associés. Pour permettre une identification rapide des liens entre compétences et thèmes de formation, nous avons numéroté les compétences³.

6.3.1 Rappel des compétences attendues de l'enseignant associé

1. Développement de l'identité professionnelle du stagiaire
 - Soutenir la construction de l'identité professionnelle du stagiaire en fonction du cheminement qui lui est propre et des objectifs formels de la formation à l'enseignement.
2. Développement des compétences professionnelles du stagiaire
 - Guider le stagiaire dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée.
 - Guider le stagiaire dans l'apprentissage des pratiques d'enseignement susceptibles d'actualiser les orientations ministérielles de la formation des élèves.
3. Pratique réflexive du stagiaire
 - Aider le stagiaire à poser un regard critique sur sa pratique.
4. Relations interpersonnelle et interprofessionnelle avec le stagiaire
 - Interagir avec le stagiaire avec respect et de manière à établir un climat d'apprentissage et une relation de confiance de nature professionnelle.
5. Collaboration en vue d'une formation cohérente du stagiaire
 - Travailler de concert avec les différents intervenants universitaires et, particulièrement, le superviseur.

6.3.2 Thèmes de formation proposés

Voici les thèmes de formation suggérés et les compétences auxquelles ils peuvent être rattachés. Les chiffres entre parenthèses correspondent à la numérotation des cinq compétences attendues d'un enseignant associé.

Rôle de l'enseignant associé (1, 2, 3, 4 et 5)

- Distinctions et complémentarité des rôles d'enseignant et d'enseignant associé (2 et 3)

3 La numérotation des cinq compétences attendues de l'enseignant associé ne correspond pas à celle des 12 compétences professionnelles des enseignants.



- Spécificité et complémentarité des rôles de l'enseignant associé, du superviseur, de la direction d'école, du responsable pédagogique des stages à l'université, de la commission scolaire, s'il y a lieu (5)
- Contexte coopératif
 - Concertation avec le superviseur en tant que coformateurs du stagiaire (5)
 - Échanges au sein de la triade (4 et 5)
 - Formation mutuelle de l'enseignant associé et du superviseur (3 et 5)
- Attentes des stagiaires à l'égard des enseignants associés (1 et 2)
- Soutien à l'intégration dans la profession (4)
- Qualité de l'expression orale de l'enseignant associé (1)
- Éthique professionnelle chez l'enseignant associé (1, 2, 3, 4 et 5)

Accompagnement, guidance et encadrement du stagiaire (1, 2, 3 et 4)

- Processus d'accompagnement (conception, styles, approches) (1, 2 et 3)
- Outils d'accompagnement (1, 2 et 3)
- Habiletés de communication, d'écoute et de questionnement (3 et 4)
- Accueil du stagiaire (4)
- Prise en charge de la classe par le stagiaire (1 et 2)
- Accompagnement des stagiaires d'immigration récente (1 et 4)

Fonctions clés de l'enseignant associé (1, 2, 3 et 4)

- Observation (1 et 2)
- Rétroaction (1, 2, 3 et 4)
- Évaluation et jugement professionnel (1, 2 et 3)

Compétences professionnelles du stagiaire (1, 2 et 5)

- Sens, portée, manifestations et niveaux de développement des compétences (1 et 2)
- Orientations ministérielles et fondements de la formation à l'enseignement (2 et 5)
- Objectifs des stages et exigences adaptées au niveau de formation (1, 2 et 5)
- Contenus de formation universitaire (2 et 5)

Pratique réflexive (1, 3, 4 et 5)

- Démarche réflexive (3 et 4)



- Analyse des pratiques (3 et 4)
- Intégration des savoirs expérientiels et théoriques (1, 3 et 5)
- Portfolio professionnel (contenu et apport) (1 et 3)
- Mise en mots de ses actes pédagogiques (3)
- Explicitation de ses intentions d'enseignement (3)

Stratégies de formation du stagiaire (1, 2, 3, 4 et 5)

- Stratégies d'émulation de l'engagement dans la formation (1)
- Stratégies d'intervention adaptées au stagiaire (1, 2, 3 et 4)
- Stratégies de renforcement de la confiance en soi professionnelle (1 et 4)
- Stratégies de gestion des situations de formation difficiles (1, 2, 3, 4 et 5)

Soutien à la préparation de l'enseignement à la lumière de savoirs didactiques et psychopédagogiques et en tenant compte du contexte de classe (2, 4 et 5)

- Planification des situations d'enseignement-apprentissage (2)
- Approche culturelle de l'enseignement (2)
- Attitudes à l'égard de la formation universitaire (4 et 5)

7. LE CADRE DE RÉFÉRENCE POUR LA FORMATION DES SUPERVISEURS UNIVERSITAIRES

Dans les pages suivantes sont énoncées en premier lieu les orientations de la formation des superviseurs universitaires et les compétences attendues d'un superviseur. Le sens attribué à chacun des énoncés est précisé afin d'en permettre une compréhension appropriée. Ensuite, dans l'angle du développement des compétences et de l'atteinte des finalités de la formation, des thèmes de formation sont suggérés.

7.1 Orientations de la formation

Les orientations de la formation des superviseurs universitaires sont présentées en trois énoncés. Aucun ordre de priorité n'est établi en rapport avec leur importance.

7.1.1 *La professionnalité du superviseur comme formateur universitaire*

La formation des superviseurs vise le développement d'une professionnalité propre au formateur universitaire du stagiaire. La plupart des superviseurs de stage ont une connaissance



expérientielle du milieu scolaire car ils exercent ou ont exercé la profession enseignante dans une école primaire ou secondaire. De plus, étant en lien étroit avec le milieu universitaire, dans plusieurs cas comme chargé de cours et dans quelques cas comme professeur, le superviseur connaît le programme de formation du stagiaire et ses principales composantes. La professionnalité du superviseur est teintée par ces deux caractéristiques de son expérience professionnelle. Une formation du superviseur orientée vers le développement de sa professionnalité indique l'importance accordée à son rôle de médiateur des savoirs formels abordés à l'université et la nécessité qu'il soit outillé, à titre de formateur d'un stagiaire, pour établir des liens entre ces savoirs et les savoirs de terrain et pour favoriser chez le futur enseignant une pratique réflexive fondée sur des savoirs formellement reconnus. La construction d'une identité professionnelle de superviseur exige une approche réflexive de son rôle et l'adhésion aux fondements de la formation à l'enseignement. Une forte professionnalité individuelle et collective facilite l'harmonisation des pratiques de supervision. Cette finalité de la formation contribue par ricochet à la valorisation des apprentissages du stagiaire en milieu scolaire.

7.1.2 Le développement professionnel du stagiaire

La formation des superviseurs est également orientée vers le développement professionnel du stagiaire. À l'instar de l'enseignant associé, le superviseur universitaire contribue à la formation du stagiaire selon ses propres connaissances, habiletés et compétences. La formation des superviseurs vise à consolider leur engagement à se reconnaître professionnellement comme des acteurs clés de la formation du stagiaire. Avec les ressources qui lui sont propres et dans le respect des exigences universitaires, le superviseur vise le développement professionnel de chaque stagiaire qu'il supervise et du groupe de stagiaires qu'il rencontre au cours des séminaires. De même que l'enseignant associé, il est directement concerné par le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants et, dans cet esprit, il agit comme un véritable formateur, en cohérence avec les actions des autres superviseurs et celles des enseignants universitaires, en l'occurrence les professeurs et les chargés de cours. Ses visites à l'école et toutes ses interventions auprès du stagiaire sont l'occasion de soutenir de façon pertinente et efficace les apprentissages de ce dernier. Il fait des observations en classe, il établit un climat de réflexion et de discussion afin que la rétroaction soit constructive, adaptée au contexte du stage et ouverte aux pratiques pédagogiques innovatrices ; de plus, il adopte une approche évaluative susceptible d'aider l'étudiant à bien franchir les étapes de son parcours de formation. À cette fin, il s'assure de comprendre le sens de chacune des compétences professionnelles et d'en connaître les manifestations.

7.1.3 La concertation entre les formateurs des milieux universitaire et scolaire

Personne ne prétendra que la formation du stagiaire ne peut se passer de la collaboration entre les milieux universitaire et scolaire. Cette collaboration exige d'abord une volonté du superviseur de comprendre les caractéristiques des milieux scolaires qui accueillent les stagiaires : la clientèle scolaire, les programmes offerts ou les projets particuliers. Une concertation soutenue



entre les formateurs s'impose en tant que finalité de la formation des superviseurs en raison de son impact sur le développement professionnel du futur enseignant. On connaît les contraintes organisationnelles découlant du cloisonnement des lieux d'une formation en alternance. On peut également signaler les difficultés qu'éprouvent les étudiants, passant d'un lieu à l'autre, à établir des liens significatifs entre le discours des enseignants universitaires et celui des enseignants du milieu scolaire. Une étude de Gervais et Desrosiers (2005b) confirme les résultats obtenus par Veal et Rickard (1998) : un rapport de collaboration entre enseignant associé et superviseur n'apparaît que dans un peu plus de la moitié des cas étudiés. Instaurer une culture de concertation représente une condition essentielle au cheminement continu du stagiaire. La concertation découle de la discussion et de l'échange de points de vue entre un enseignant associé et un superviseur qui se considèrent comme des coformateurs du stagiaire (Boutin et Camarais, 2001 ; Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant, 2006). Dans plusieurs cas, la concertation peut aussi signifier le travail en collaboration avec l'équipe d'enseignants de l'école accueillant des stagiaires d'un même stage. L'idée de coformation s'étend aussi à l'apport réciproque d'un formateur à l'autre et d'un superviseur à l'autre.

7.2 Compétences attendues du superviseur universitaire

Réalisée en deux étapes, la synthèse des suggestions a donné lieu à la formulation de cinq compétences attendues du superviseur universitaire. Leur combinaison vise les meilleurs apprentissages possibles du stagiaire. En participant aux activités de formation qui lui sont offertes, le superviseur devrait développer progressivement ces compétences. Les compétences énumérées sont toutes considérées nécessaires à l'exercice du rôle d'un enseignant associé et le développement de l'une ne peut être dissocié du développement des autres.

7.2.1 *Compétence relative à une approche différenciée de la formation du stagiaire*

Tout en tenant compte des exigences universitaires, s'adapter au contexte de stage et au stagiaire.

Une autre compétence du superviseur se rapporte à une approche différenciée de la formation du stagiaire et respectueuse des exigences universitaires. La capacité d'adaptation au contexte de stage et au stagiaire correspond à celle de prendre en considération les caractéristiques de l'école, celles du ou des groupes d'élèves qui sont confiés au stagiaire, la personnalité, les méthodes d'enseignement et les attentes de l'enseignant associé, ainsi que les autres composantes matérielles et humaines de la situation d'apprentissage du futur enseignant. Cette exigence à l'égard du superviseur est d'autant plus difficile à satisfaire qu'il n'existe pas deux ensembles de composantes identiques. Par ailleurs, le superviseur peut développer cette compétence progressivement, étant en contact avec plusieurs stagiaires et plusieurs enseignants associés pendant une période de stage. Il en vient à diversifier ses approches et à différencier ses interventions selon les particularités de la situation de formation et de leur combinaison. Il agit avec le souci constant d'inciter le stagiaire



à construire son identité d'enseignant de façon créative dans le respect des attentes universitaires et avec le souci de s'adapter aux caractéristiques du milieu de stage. Les séminaires de stage sont particulièrement favorables à l'édification d'une identité collective forte, dans la mesure où le codéveloppement professionnel est encouragé par le superviseur.

7.2.2 Compétence relative au développement des compétences professionnelles du stagiaire

Guider le stagiaire dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée.

Le soutien au développement des compétences professionnelles du stagiaire requiert une observation rigoureuse, une rétroaction constructive et une évaluation continue et fondée. À cette fin, le superviseur utilise sa capacité d'analyse des pratiques enseignantes. À l'instar de l'enseignant, mais avec un bagage expérientiel et des connaissances qui lui sont propres, le superviseur guide le stagiaire dans la planification de son enseignement, il le soutient dans le développement d'un jugement professionnel fondé et il l'oriente vers des pistes d'amélioration de ses pratiques d'enseignement ou de solution à des situations problématiques diverses. Ses interventions comprennent, entre autres, le questionnement du stagiaire qui porte celui-ci à maintenir un regard critique sur ses actions et à approfondir le sens de ses choix didactiques et psychopédagogiques. Une bonne connaissance des orientations de la formation des élèves ainsi que des moyens de les actualiser est indispensable. Il en est de même pour les contenus des programmes scolaires et les méthodes d'enseignement les plus appropriées. En outre, l'apport au développement des compétences professionnelles du stagiaire exige qu'une attention soit portée à tous les aspects de la fonction enseignante et, à cette fin, que le superviseur étende son champ d'observation et d'intervention à tout ce qui se passe en sa présence, que ce soit dans l'école ou pendant les rencontres en séminaire. Il dispose, de plus, des travaux écrits produits par le stagiaire comme outil lui permettant de poser un regard avisé sur le parcours de ce dernier et de l'aider à autoréguler ses stratégies d'apprenant.

Le superviseur, au contact de situations de stage diversifiées, développe la capacité à capter rapidement les points saillants de la pratique professionnelle du stagiaire. Il peut se référer à une pluralité d'éléments dont la variété lui permet d'adopter une vision large et pluridimensionnelle de la pratique enseignante. Il se distancie naturellement de la dynamique de la classe et peut ainsi émettre un point de vue impartial, enrichi par les savoirs qu'il a accumulés au fil de ses expériences de supervision. Ayant une représentation précise des attentes de l'université à l'égard du stagiaire, son regard évaluatif est complémentaire à celui de l'enseignant associé et s'appuie sur le point de vue de ce dernier. Le superviseur possède des connaissances sur la formation universitaire du stagiaire que le formateur de terrain ne possède pas. Il est invité à les partager et, en ce sens, il peut être considéré comme une personne ressource auprès de l'enseignant associé. À l'instar de l'enseignant associé, son regard s'inscrit dans la perspective du développement professionnel de l'étudiant. De plus, comme représentant de l'établissement universitaire, c'est au superviseur



qu'incombe la responsabilité institutionnelle de l'évaluation des apprentissages du stagiaire et celle de justifier les décisions prises conjointement avec l'enseignant associé au sujet du développement des compétences professionnelles du futur enseignant.

7.2.3 *Compétences relatives à une approche intégrative de la formation du stagiaire*

Établir et faire établir par le stagiaire des liens entre les savoirs formels et les savoirs expérientiels.

Une approche intégrative de la formation correspond au fait d'établir des liens entre ses savoirs formels et ses savoirs expérientiels et tout autant au fait d'inciter le stagiaire à établir de tels liens et à les verbaliser. Cette compétence se réfère à la capacité du superviseur d'encadrer chaque stagiaire en tenant compte des orientations de la formation à l'enseignement, à savoir la professionnalisation et l'approche culturelle ainsi que des contenus d'enseignement et des objectifs de formation du programme universitaire. Plus précisément, cette compétence signifie qu'il adapte ses interventions au niveau de formation du stagiaire, qu'il aide ce dernier à décroisonner ses savoirs théoriques et pratiques, à les organiser et à les réorganiser de sorte à maintenir les uns et les autres en développement continu. Les rencontres post-observation et toutes ses interventions représentent une occasion pour le superviseur d'inciter le stagiaire à développer son habileté à recourir sciemment aux savoirs formalisés pour construire ses compétences, pour consolider sa pratique de l'enseignement et pour l'améliorer. Les séminaires sont généralement un lieu de partage d'expériences entre stagiaires. À l'instigation du superviseur, ce partage sert de prétexte à la reconstruction collective de connaissances théoriques afin de les rendre plus significatives et plus utiles en contexte d'enseignement. Inversement, à partir des savoirs expérientiels formulés par les stagiaires, le superviseur apporte un éclairage sur les savoirs théoriques traités à l'université. Il est le mieux placé pour aider le stagiaire à organiser consciemment et efficacement ses savoirs théoriques et ses savoirs expérientiels.

Aider le stagiaire à se responsabiliser par rapport à sa pratique professionnelle.

Inciter le stagiaire à se responsabiliser par rapport à l'exercice de la profession enseignante, c'est aussi l'aider à développer une autonomie professionnelle et la capacité d'analyser sa pratique de l'enseignement au regard de la professionnalisation et de l'approche culturelle de l'enseignement. Cette compétence requiert une bonne compréhension du sens et de la portée des compétences professionnelles ainsi que la conscience de ses propres intentions de formateur. Le superviseur adopte une attitude d'ouverture aux changements qui touchent le domaine de l'éducation, il invite le stagiaire à l'innovation pédagogique et il l'encourage à prendre des initiatives, mais aussi à en exposer les fondements et les aboutissants. Il lui démontre qu'il a confiance en son potentiel et en sa capacité d'apprendre et de se dépasser. La construction progressive de l'identité professionnelle enseignante requiert une attitude responsable dans l'exercice de la profession, dans la conscience de son rôle dans la société, dans la réflexion sur ses actes professionnels. C'est pourquoi le superviseur soutient chez le stagiaire l'autoanalyse de son agir professionnel et l'expression des moyens



de l'améliorer, que ce soit à l'occasion d'une visite de supervision à l'école, au cours des séminaires ou en toute autre occasion. Cette attitude réflexive attendue du stagiaire correspond à celle du superviseur dans l'exercice de son rôle. En effet, il est essentiel que ce dernier maintienne lui-même un regard critique sur son agir professionnel.

7.2.4 Compétences relatives au climat d'apprentissage et au développement d'une communauté d'apprentissage

Entretenir avec le stagiaire des relations personnelle et professionnelle empreintes de respect.

Une approche du superviseur adaptée aux besoins de formation du stagiaire ne conduit pas à une relation amicale avec le stagiaire. Par ailleurs, elle ne suscite pas, à l'opposé, la domination morale du superviseur dans ses relations avec le stagiaire. Le superviseur entretient plutôt une relation à caractère professionnel dans une atmosphère de confiance, pour maintenir un climat favorable à l'apprentissage. Son rôle comprend de multiples facettes, mais on sait qu'il est souvent vu par l'étudiant comme un évaluateur et même une menace à la réussite du stage. Le superviseur évite d'alimenter cette vision négative. Il est invité à utiliser, au contraire, une approche caractérisée par l'empathie et l'ouverture aux idées du stagiaire et par un jugement professionnel fondé, exprimé avec tact et perspicacité, de façon à soutenir la volonté du stagiaire de s'améliorer. Il prend soin de créer un climat de supervision propice à l'expression des points de vue, de souligner les réussites du stagiaire et d'aborder ses difficultés comme une occasion d'apprentissage. En somme, il est centré sur les besoins de formation du stagiaire.

Créer les conditions nécessaires aux échanges professionnels entre stagiaires en vue de la coconstruction de savoirs liés à la profession.

Le développement d'une communauté d'apprentissage nécessite la compétence à stimuler les échanges entre les stagiaires et la coconstruction de savoirs professionnels. Lorsqu'il favorise les échanges professionnels entre stagiaires, le superviseur soutient le développement de leur capacité à analyser collectivement des situations pédagogiques. La compétence relative au développement d'une communauté d'apprentissage se réfère, entre autres, à la capacité du superviseur à faire réfléchir collectivement les stagiaires sur des situations problématiques, narrées par l'un d'eux. La discussion et la confrontation des idées, alimentées par des savoirs théoriques et expérimentiels, peut mener à des déséquilibres cognitifs, des questionnements, des affirmations et des incertitudes, des déconstructions et des reconstructions de savoirs. Ces échanges, auxquels participe le superviseur, peuvent se révéler comme une situation propice à la coconstruction de savoirs professionnels que les stagiaires peuvent ajouter à leurs ressources. Ils permettent également au superviseur de stimuler chez les étudiants un rapport dynamique et positif aux savoirs, qu'ils soient d'ordre didactique, psychopédagogique ou disciplinaire.



7.2.5 Compétences relatives à la collaboration

Exercer un leadership collaboratif au sein de la triade.

Être compétent en matière de collaboration fait référence, entre autres, à la capacité à exercer un leadership collaboratif au sein de la triade formée des deux formateurs et du stagiaire. Les visites de supervision sont l'occasion de rencontres entre les trois partenaires de la triade. Le superviseur est invité à formuler son point de vue sur l'évolution du stagiaire dans une atmosphère qui, tout en faisant appel à la discussion constructive, lui permet d'exercer un certain leadership à titre de représentant de l'établissement universitaire. Une identification collégiale des forces et des difficultés du futur enseignant est possible si le superviseur voit à ce que les interactions se déroulent de manière respectueuse et dans un climat de confiance. Les propos et les attitudes du superviseur visent principalement l'investissement sérieux du stagiaire dans le développement de ses compétences et l'engagement de l'enseignant associé à le soutenir dans l'atteinte de cet objectif.

Travailler en concertation avec l'enseignant associé en vue d'une formation cohérente du stagiaire.

Développer une compétence relative à la concertation avec l'enseignant associé, en vue d'une formation cohérente du stagiaire, s'avère une priorité dans le contexte d'une formation professionnelle. En effet, comme le futur enseignant se trouve alternativement dans un contexte universitaire et dans un contexte scolaire, la cohérence des objets de formation ainsi que des attentes et du discours des formateurs devient essentielle à une transition bidirectionnelle harmonieuse d'un contexte à l'autre. Cette compétence exige du superviseur qu'il soit à l'écoute de l'enseignant associé, qu'il démontre un intérêt véritable pour son point de vue de formateur de terrain, qu'il en discute avec lui afin que le discours de l'un et de l'autre ne souffre pas d'un manque de cohérence en ce qui concerne le cheminement du stagiaire. Le superviseur fait preuve d'ouverture aux différences, étant conscient que la culture scolaire et que la culture universitaire ont leurs particularités respectives.

Développer avec l'enseignant associé un rapport de coformation.

Relativement à la collaboration, le développement d'un rapport de coformation avec l'enseignant associé représente un aspect important des relations interprofessionnelles qu'entretiennent les deux formateurs du stagiaire. Le superviseur exerce une fonction de médiateur de savoirs. Il a une meilleure connaissance que l'enseignant associé des contenus de l'enseignement universitaire et des compétences professionnelles que les différents cours visent à développer chez les futurs enseignants. Inversement, l'enseignant associé possède un riche bagage de connaissances expérientielles sur l'école, les élèves et l'enseignement. Au cours de ses conversations ou de ses communications avec l'enseignant associé, que ce soit par téléphone ou à l'école, le superviseur cherche à établir un climat d'échanges susceptibles d'améliorer sa connaissance du milieu de stage, mais aussi d'aider son partenaire à mieux connaître et comprendre les notions théoriques



que le stagiaire a abordées à l'université. Seul un climat de collégialité, d'ouverture aux apports de l'autre et de reconnaissance de la valeur de son expertise permet de créer et d'entretenir un rapport de coformation entre formateurs.

Pour compléter cette présentation, le tableau 2 illustre de façon concise les orientations de la formation des superviseurs et les compétences attendues.

Tableau 2
Orientations de la formation des superviseurs universitaires et compétences attendues

Formation des superviseurs universitaires
Orientations
Professionnalité comme formateur universitaire Développement professionnel du stagiaire La concertation entre les deux formateurs
Compétences attendues
Approche différenciée de la formation du stagiaire Développement des compétences professionnelles du stagiaire Approche intégrative de la formation du stagiaire Climat d'apprentissage et développement d'une communauté d'apprentissage Collaboration

7.3 Thèmes de formation

Cette section porte sur les thèmes de la formation des superviseurs. À titre indicatif, des liens sont établis entre les thèmes et les compétences attendues des superviseurs, et ce, dans l'intention de mettre en évidence la cohérence qui les unit. Chacun des thèmes proposés est ainsi associé à une ou des compétences. Par exemple, l'approche culturelle de l'enseignement est un thème associé aux compétences relatives à une approche intégrative de la formation du stagiaire et au développement des compétences professionnelles du stagiaire. Toutefois, selon la façon dont le thème est abordé en formation, le formateur peut la rattacher à l'une de ces compétences ou à d'autres compétences. Inversement, chaque compétence est associée à plusieurs thèmes de formation. Entre autres, la compétence relative à une approche différenciée de la formation du stagiaire, est associée à 11 thèmes de formation. Toutefois, un formateur pourrait l'associer à d'autres objets de formation, selon les aspects sur lesquels il veut insister.

En deuxième lieu, les thèmes sont regroupés en sept catégories complémentaires, les mêmes que pour la formation des enseignants associés. Cette structure pourrait être différente. Son mérite est de donner un aperçu global de l'ensemble des objets de formation. L'ordre des catégories ne signifie pas que l'une est plus importante qu'une autre. La même remarque vaut pour les listes de



thèmes. De plus, ces listes ne sont pas exhaustives. Elles contiennent toutefois les objets de formation qu'il est nécessaire d'aborder avec les superviseurs à une étape ou l'autre de leur formation, que ce soit en formation de base ou d'enrichissement. Finalement, plusieurs thèmes sont communs à la formation des enseignants associés et à celle des superviseurs. D'autres sont réservés pour l'une ou l'autre. Le recoupement et la singularisation des thèmes mettent en évidence que les deux formateurs exercent leurs rôles respectifs en complémentarité et dans le respect de leur spécificité.

La présentation des thèmes de formation, sous forme de listes, est précédée de la liste des compétences attendues des superviseurs universitaires. Pour permettre une identification rapide des liens entre compétences et thèmes de formation, nous avons numéroté les compétences⁴.

7.3.1 Rappel des compétences attendues du superviseur

1. Approche différenciée de la formation du stagiaire

- Tout en tenant compte des exigences universitaires, s'adapter au contexte de stage et au stagiaire.

2. Développement des compétences professionnelles du stagiaire

- Guider le stagiaire dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée.

3. Approche intégrative de la formation du stagiaire

- Établir et faire établir par le stagiaire des liens entre les savoirs formels et les savoirs expérientiels.
- Aider le stagiaire à se responsabiliser par rapport à sa pratique professionnelle.

4. Climat d'apprentissage et développement d'une communauté d'apprentissage

- Entretenir avec le stagiaire des relations personnelle et professionnelle empreintes de respect.
- Créer les conditions nécessaires aux échanges professionnels entre stagiaires en vue de la coconstruction de savoirs liés à la profession.

5. Collaboration

- Exercer un leadership collaboratif au sein de la triade.
- Travailler en concertation avec l'enseignant associé en vue d'une formation cohérente du stagiaire.
- Développer avec l'enseignant associé un rapport de coformation.

4 La numérotation des cinq compétences attendues du superviseur universitaire ne correspond pas à celle des 12 compétences professionnelles des enseignants.



7.3.2 Thèmes de formation proposés

Voici les thèmes de formation suggérés et les compétences auxquelles ils peuvent être rattachés. Les chiffres entre parenthèses correspondent à la numérotation des cinq compétences attendues d'un superviseur.

Rôle du superviseur (1, 2, 3, 4 et 5)

- Soutien à l'intégration dans la profession et à l'engagement dans le programme de formation (1 et 4)
- Spécificité et complémentarité des rôles de l'enseignant associé, du superviseur, de la direction d'école, du responsable pédagogique des stages à l'université, de la commission scolaire, s'il y a lieu (2 et 5)
- Contexte coopératif
 - Concertation avec l'enseignant associé en tant que coformateurs du stagiaire (2)
 - Échanges et leadership au sein de la triade (2)
 - Formation mutuelle du superviseur et de l'enseignant associé (2 et 3)
- Attentes des stagiaires à l'égard des superviseurs (3 et 4)
- Qualité de l'expression orale du superviseur (1)
- Portraits d'enseignants associés (2)
- Éthique professionnelle chez le superviseur (1, 2, 3, 4 et 5)

Accompagnement, guidance et encadrement du stagiaire (1, 2, 3, 4 et 5)

- Processus d'accompagnement (conception, styles, approches) (1, 2, 3, 4 et 5)
- Outils d'accompagnement (1, 2, 3, 4 et 5)
- Habiletés de communication, d'écoute et de questionnement (3 et 4)
- Portraits de stagiaires (3)
- Description de divers milieux de stage (3)
- Accompagnement des stagiaires d'immigration récente (1 et 4)

Fonctions clés du superviseur universitaire (1, 2, 3, 4 et 5)

- Observation et analyse des pratiques (4)
- Rétroaction (1, 3 et 4)
- Évaluation et jugement professionnel (2 et 4)
- Animation pédagogique (5)



Compétences professionnelles du stagiaire (1, 2, 3, 4 et 5)

- Sens, portée, manifestations et niveaux de développement des compétences (1 et 4)
- Orientations ministérielles et fondements de la formation à l'enseignement (1 et 4)
- Objectifs des stages et exigences adaptées au niveau de formation (3 et 4)
- Contenus de formation universitaire (2 et 5)
- Orientations générales du programme de formation de l'école québécoise (3)

Pratique réflexive (1, 3, 4 et 5)

- Démarche réflexive (1 et 5)
- Analyse des pratiques (1 et 5)
- Intégration des savoirs expérientiels et théoriques (1 et 5)
- Portfolio professionnel (contenu et apport) (1, 3 et 4)
- Mise en mots des actes pédagogiques (1, 4 et 5)
- Explicitation des intentions d'enseignement (1, 4 et 5)

Stratégies de formation du stagiaire (2, 3, 4 et 5)

- Stratégies d'émulation de l'engagement dans la formation (4 et 5)
- Stratégies d'intervention adaptées au stagiaire et au milieu de stage (3, 4 et 5)
- Stratégies de renforcement de la confiance en soi professionnelle (3 et 5)
- Stratégies de gestion des situations de formation difficiles (2 et 3)

Soutien à la préparation de l'enseignement à la lumière de savoirs didactiques et psychopédagogiques et en tenant compte du contexte de classe (1, 4 et 5)

- Planification des situations d'enseignement-apprentissage (1 et 4)
- Approche culturelle de l'enseignement (1 et 4)
- Attitudes à l'égard de la formation universitaire (1 et 5)



8. LES LIENS DE COHÉRENCE ENTRE LES DEUX VOLETS DU CADRE DE RÉFÉRENCE

L'élaboration des deux volets du cadre de référence est soutenue par la même intention: assurer la qualité de la formation des stagiaires et, conséquemment, celle des élèves. De plus, elle s'appuie sur le fait que l'enseignant associé et le superviseur universitaire, bien que leurs rôles se distinguent par leurs spécificités, poursuivent en concertation des objectifs communs. Il en découle logiquement que les orientations de la formation des uns et des autres sont sensiblement les mêmes. En effet, les finalités de la formation des deux groupes de formateurs de stagiaires se recoupent. D'une part, elles concernent la professionnalité, que ce soit en lien avec l'identité propre du formateur de terrain ou celle du formateur universitaire. D'autre part, la formation est orientée vers la qualité de la relève enseignante, c'est-à-dire le développement professionnel du stagiaire, et vers la concertation entre les formateurs des milieux scolaire et universitaire.

Selon le même raisonnement, les compétences attendues respectivement de l'enseignant associé et du superviseur s'harmonisent en cohérence et en complémentarité tout en revêtant un sens propre au champ d'intervention de chacun. Dans les lignes qui suivent, cette harmonisation des compétences est précisée.

1. La compétence de l'enseignant associé relative au développement de l'identité professionnelle du stagiaire et la compétence du superviseur en matière d'approche différenciée indiquent toutes les deux que l'un et l'autre sont aptes à adapter leurs interventions aux besoins particuliers du stagiaire tout en respectant les exigences universitaires. Sur ce plan, leurs apports au stagiaire se complètent puisque les deux ne disposent pas des mêmes savoirs. L'enseignant associé connaît davantage le contexte réel de l'exercice de la profession et les défis spécifiques à ce contexte de formation alors que le superviseur connaît mieux les programmes de formation du futur enseignant, étant donné qu'il en a une vision plus globale.
2. La compétence relative au développement des compétences professionnelles du stagiaire est formulée de la même façon, qu'elle soit attendue de l'enseignant associé ou du superviseur. Les deux formateurs sont ainsi appelés à exercer cette compétence selon leurs rôles respectifs et de manière à se compléter.
3. La compétence de l'enseignant associé en matière de pratique réflexive et la compétence relative à l'approche intégrative du superviseur soulignent toutes les deux la nécessité de stimuler la réflexion du stagiaire sur son cheminement d'apprenant et, pour les deux formateurs, celle de poser un regard réflexif sur leur propre agir professionnel. Le fait que chacun utilise son propre bagage, à la fois expérientiel et théorique, particularise leur soutien au stagiaire. Par exemple, la rétroaction de l'enseignant associé à la suite de ses observations du stagiaire en classe pourra inciter ce dernier à porter une attention particulière aux besoins d'apprentissage de certains élèves alors que, pour la même situation observée, le superviseur insistera davantage sur les intentions didactiques qui soutiennent les méthodes d'enseignement utilisées.



4. La compétence de l'enseignant associé portant sur les relations personnelle et professionnelle avec le stagiaire peut être jumelée avec la compétence du superviseur concernant le climat d'apprentissage et le développement d'une communauté d'apprentissage entre stagiaires. Les deux formateurs font face aux mêmes exigences générales quant à leurs relations personnelle et professionnelle avec les stagiaires. Toutefois, leurs contacts avec les stagiaires ont généralement lieu dans des contextes distincts, l'un ayant le défi de vivre au quotidien avec le stagiaire et l'autre celui de porter le rôle institutionnel de l'évaluation. Cependant, ils sont invités à s'épauler mutuellement et à faire en sorte que leurs actions respectives visent une formation cohérente du stagiaire.
5. La compétence relative à la collaboration ne peut pas, en toute logique, concerner seulement l'un des deux formateurs. Sur le fond, elle touche autant l'enseignant associé que le superviseur. Ces deux coformateurs ont à s'entendre sur une cible commune de formation concernant le stagiaire. Par ailleurs, cette compétence se manifeste différemment, en cohérence avec la spécificité de leurs rôles respectifs. Par exemple, le superviseur exerce un leadership au sein de la triade et représente les attentes universitaires alors que l'enseignant associé alimente les interactions de tout ce qui concerne la réalité de sa classe et il fait part de son point de vue en tant que représentant de la profession.

9. LES STRATÉGIES DE FORMATION

Nous n'avons pas cru nécessaire de distinguer les stratégies de formation des enseignants associés des stratégies de formation des superviseurs universitaires. Nous croyons qu'une approche andragogique convient autant aux uns qu'aux autres. Les stratégies de formation proposées leur permettent donc de participer activement à leur propre formation. Elles reposent, entre autres, sur les principes de l'autoformation et de la coformation par les pairs.

La formation d'enseignants associés et de superviseurs universitaires est généralement confiée à des personnes qui enseignent ou qui ont déjà enseigné. Ces personnes possèdent de nombreux savoirs psychopédagogiques et didactiques, d'ordre théorique et expérientiel. Plusieurs des stratégies pédagogiques proposées sont donc connues des formateurs d'enseignants associés ou de superviseurs et éprouvées par eux. Pour cette raison, la présentation d'une liste de suggestions n'est pas accompagnée d'explications. Notons que les suggestions sont variées, comprenant des méthodes et des moyens de formation, et qu'elles ne sont pas toutes du même ordre. Les sept premières stratégies, écrites en italique, constituent des stratégies incontournables dans le contexte d'une formation offerte à des adultes dont plusieurs exercent déjà le rôle d'enseignant associé ou de superviseur. Les autres stratégies représentent des méthodes de formation tout aussi intéressantes et leur utilisation est également fort appropriée. Il importe de préciser que la liste proposée n'est ni exhaustive ni prescriptive et que les stratégies conviennent tout autant à la formation des enseignants associés qu'à celle des superviseurs universitaires.



Le choix des stratégies de formation, correspondant à l'approche globale du groupe, peut être différent selon les expériences des participants, leurs attitudes, leurs connaissances et leurs ressources personnelles de tous ordres. En d'autres termes, l'approche du formateur d'enseignants associés ou de superviseurs tient compte des divers éléments contextuels qui composent la situation de formation. Elle dépend de l'avancement des participants dans le développement des compétences attendues d'eux. Les stratégies de formation peuvent ainsi être différentes selon que le formateur donne une formation de base ou d'enrichissement. Une stratégie peut permettre d'aborder plusieurs thèmes de formation et contribuer au développement de différentes compétences. Comme dans l'enseignement, peu importe la stratégie utilisée, le formateur d'enseignants associés ou de superviseurs connaît les fondements théoriques de la stratégie, il indique aux participants les objectifs visés et il met en évidence la cohérence entre le choix de la stratégie et les objectifs à atteindre. Toute stratégie de formation s'inscrit dans l'ensemble des trois orientations de la formation : le développement de la professionnalité des enseignants associés ou des superviseurs, selon le cas, ainsi que le développement de l'identité professionnelle et des compétences professionnelles des stagiaires.

Les stratégies de formation utilisées auront un meilleur impact sur la formation des enseignants associés ou des superviseurs si elles favorisent la construction d'une communauté d'apprentissage au sein du groupe des participants. Entre autres, le partage des expériences et la réflexion collective sur les pratiques seront à la fois plus authentiques et plus enrichissants. Le tableau 3 expose les principales suggestions qui se dégagent de l'analyse des résultats et des écrits consultés.



Tableau 3
Stratégies de formation proposées

• <i>Échanges, discussions</i> • <i>Jeux de rôle</i> • <i>Études de cas ou résolutions de problèmes, analyse de pratiques</i> • <i>Lectures, suggestions de références documentaires, documentation</i> • <i>Partage d'expériences vécues et récits de vie, témoignage de praticiens</i> • <i>Mises en situation</i> • <i>Travail coopératif, travail en sous-groupes suivi de rencontres plénières</i>
• Synthèses • Exposés de l'animateur, explication et vulgarisation des notions théoriques, recadrages par l'animateur, conférence, théorisation à partir de cas réels • Exemples, contre-exemples • Projections vidéo et diaporamas • Vidéoscopie • Réflexion guidée et autoquestionnement, travail de réflexion • Formation informelle par les pairs • Forum de discussion • Témoignage d'un stagiaire finissant • Partage d'outils d'animation de séminaires (pour les superviseurs)

CONCLUSION

Nous concluons brièvement en affirmant avec insistance que la mise en œuvre de ce cadre de référence nécessite la participation de toutes les instances concernées par la formation des stagiaires : les universités et le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires et les établissements scolaires privés et publics, les syndicats. Nous croyons que cette mise en œuvre exige aussi du temps et de l'ouverture au changement. En effet, les différents acteurs de la formation des stagiaires sont appelés à s'approprier les fondements du cadre de référence, ce qui va au-delà de la connaissance superficielle d'orientations et de compétences.

Rappelons que ce cadre de référence tient compte des nombreuses suggestions formulées dans le cadre de rencontres collectives et provenant notamment des formateurs de stagiaires. Son actualisation dans les différents milieux pourra être l'occasion de poursuivre, avec les enseignants associés et les superviseurs universitaires, le processus de réflexion qui a présidé à sa réalisation. En effet, au fil du temps, la prise en compte des contextes d'encadrement des stagiaires et des expériences vécues par leurs formateurs sera essentielle. L'ouverture aux ajustements permettra en quelque sorte d'assurer, dans la pérennité et le devenir, la pertinence du cadre de référence et de maintenir le cap de la qualité de la formation des stagiaires. N'oublions pas que les activités de formation représentent un lieu d'autoformation et d'autorégulation du développement professionnel des participants.



CONCLUSION

Ce chapitre comprend trois sections. Dans la première, nous rappelons quelques points majeurs de l'ensemble du document. Puis, étant donné que le cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires en constitue un élément crucial, nous présentons une liste de modalités organisationnelles que le Groupe de travail considère appropriées, sinon nécessaires, à l'implantation de ce cadre de référence dans tous les milieux concernés par la formation à l'enseignement. L'énoncé des composantes de cette liste est le fruit de discussions auxquelles les représentants des différentes universités ont participé. Il en est de même pour ce qui constitue la dernière partie du chapitre : les recommandations adressées à la Table MÉLS-Universités, aux universités, aux divers partenaires du milieu scolaire et aux instances syndicales. Ces recommandations correspondent en quelque sorte aux conditions que nous estimons essentielles à l'atteinte des objectifs relatifs à la qualité de la formation des enseignants associés et des superviseurs et, conséquemment, à la qualité de la formation des stagiaires. En effet, c'est par la prise en compte effective des recommandations que pourra être réalisée à long terme l'harmonisation des programmes de formation des formateurs de stagiaires dans l'ensemble des universités québécoises en maintenant le cap sur les liens de cohérence entre ces programmes et la formation initiale à l'enseignement.

1. RAPPELS SUBSTANTIELS

Dans les chapitres précédents, nous avons présenté les résultats de l'étude menée par questionnaires et par rencontres collectives dans tous les milieux de formation à l'enseignement. D'après les réponses aux questionnaires, un bon nombre de programmes de formation pour les enseignants associés et les superviseurs universitaires étaient en vigueur en 2006-2007. Les finalités de la formation variaient d'un programme à l'autre. Le même constat s'applique aux compétences visées par la formation. Si on rassemblait toutes les formations en vigueur en 2006-2007, on obtiendrait le portrait d'une formation presque idéale. Toutefois, considérées séparément, aucune ne couvre tous les aspects d'une formation complète. Les suggestions des personnes consultées tant des milieux universitaire que scolaire, au cours de rencontres collectives, sont également très diversifiées. Elles montrent par ailleurs qu'il importe de tenir compte des orientations de la formation à l'enseignement en offrant aux enseignants associés et aux superviseurs universitaires des activités de formation susceptibles de les aider à exercer avec compétence et en complémentarité leurs rôles respectifs auprès du stagiaire. C'est dans cet esprit qu'a été conçu et élaboré le cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires. Par les fondements sur lesquels il s'appuie, il favorise l'intégration de savoirs expérientiels et de savoirs théoriques. Dans la perspective d'une amélioration continue de la qualité de la formation, il vise à assurer la cohérence interuniversitaire des activités de formation.



La participation de tous les milieux concernés par la formation à l'enseignement et, plus particulièrement, par la formation des stagiaires et de leurs formateurs, a favorisé l'adhésion de toutes les universités au cadre de référence. Il est d'ores et déjà possible d'affirmer que l'harmonisation interuniversitaire souhaitée, en ce qui concerne la formation offerte aux enseignants associés et aux superviseurs universitaires, est déjà commencée.

2. MODALITÉS ORGANISATIONNELLES FAVORABLES À L'ACTUALISATION DU CADRE DE RÉFÉRENCE

L'actualisation du cadre de référence par les personnes responsables de la formation des enseignants associés et des superviseurs dans les différents milieux universitaires sera facilitée si certaines modalités organisationnelles sont appliquées. À ce propos, le Groupe de travail s'est penché sur quelques éléments de gestion et de logistique.

Il est souhaitable que divers profils de formation (formation de base et diverses activités d'enrichissement) soient offerts afin de permettre à tous, autant les formateurs débutants que les formateurs ayant déjà suivi une formation, d'y trouver une occasion de poursuivre le développement de leurs compétences de formateurs. Certaines activités de formation, portant notamment sur les compétences professionnelles d'un enseignant, pourraient rassembler les enseignants associés et les superviseurs.

Le cadre de la formation (études de cycles supérieurs, activités de perfectionnement, autres) pourra varier selon les milieux. Il pourra être à la fois pertinent et possible d'inscrire un programme de formation dans le cadre d'études de cycles supérieurs. Il pourra être plus approprié d'offrir des activités ponctuelles de formation portant sur des thématiques variées. De nombreuses modalités sont envisageables et réalisables.

La durée de la formation et l'échelonnement des activités de formation dans le temps dépendent de facteurs contextuels variables. Toutefois, la formation de base devrait comprendre environ 30 heures et s'étendre sur trois ans ou moins. Notons que les rencontres de coordination des superviseurs universitaires peuvent être partiellement utilisées pour faire de la formation.

Il est important de s'assurer de l'enchaînement des activités de formation en un tout cohérent. Des activités cloisonnées et sans lien de continuité nuisent à la qualité de la formation. Les besoins des participants doivent être pris en compte par les personnes qui conçoivent et élaborent les activités.

Deux critères de composition des groupes sont retenus, l'un relatif au nombre de participants et l'autre à leur environnement de travail. Pour une animation dynamique et efficace du groupe et la création d'une communauté d'apprentissage, le nombre de participants doit se situer entre 12 et 15 environ. Pour favoriser la connaissance des différents milieux de stage et l'ouverture à un enrichissement mutuel, les groupes hétérogènes sont privilégiés. En d'autres termes, les formateurs concernés par les stagiaires des divers programmes de formation – éducation préscolaire et



enseignement primaire, enseignement secondaire, enseignement en adaptation scolaire et sociale, enseignement des arts, de l'éducation physique et à la santé ou des langues – sont rassemblés dans un même groupe.

La reconnaissance de la formation est essentielle. La formation de base et les activités ponctuelles de formation doivent déboucher, à certaines conditions, notamment la participation complète, sur l'obtention d'unités d'éducation continue ou sur une attestation de participation. Une formation de 2^e cycle universitaire devrait donner lieu à l'obtention de crédits reconnus pour la poursuite d'études à la maîtrise professionnelle (M.Éd.).

Pour souligner l'importance et la nécessité de la formation, il est judicieux de prévoir des incitatifs à la formation. Des moyens concrets doivent être mis en place. Entre autres, les superviseurs peuvent recevoir de la formation au cours des rencontres de coordination organisées par les responsables pédagogiques de stage. En ce qui concerne les enseignants associés, une demi-journée ou une journée peuvent être consacrées à leur formation pendant la deuxième moitié des troisième ou quatrième stages alors que le stagiaire est en classe, à condition que la direction d'établissement soit à ce moment responsable du stagiaire. Des incitatifs d'un autre ordre peuvent être prévus. La formation de base pourrait représenter une exigence préalable ou corequise pour l'encadrement d'un stagiaire finissant. Chez les nouveaux superviseurs, la participation à des activités de formation pourrait représenter une condition d'embauche.

3. RECOMMANDATIONS

3.1 À l'égard du MÉLS ou de la Table MÉLS-Universités

3.1.1 *Reconnaissance interuniversitaire des formations offertes*

Considérant

- l'objectif d'harmonisation des programmes de formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires ;
- la nécessité de l'engagement de chaque milieu universitaire à l'atteinte de cet objectif ;

nous recommandons :

- a) Qu'une déclaration de principe relative à la reconnaissance interuniversitaire des formations offertes, dans le respect du cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires, soit rédigée en collaboration avec des représentants universitaires sous le leadership de la Table MÉLS-Universités.
- b) Que la Table MÉLS-Universités s'assure de l'adhésion de chaque milieu universitaire à cette déclaration de principe.



3.1.2 *Rencontres interuniversitaires des responsables de la formation des formateurs*

Considérant

- la contribution de représentants de toutes les universités à l'élaboration du cadre de référence pour la formation des enseignants associés et des superviseurs ;
- la nécessité d'y donner suite concrètement ;
- la pertinence de poursuivre la réflexion collective commencée et le partage des expériences de formation ;

nous recommandons :

Qu'un comité, comprenant un représentant du MÉLS et des responsables universitaires de la formation des formateurs de stagiaires, soit créé et soutenu financièrement par les universités et le MÉLS dans le but de consolider et de poursuivre l'harmonisation des programmes et des activités de formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires.

3.1.3 *Diffusion du rapport de recherche et du cadre de référence*

Considérant que

- la Table MÉLS-Universités exerce un rôle stratégique en matière de formation des enseignants ;
- le rapport de recherche, issu d'une démarche méthodologique rigoureuse, fournit un ancrage solide à l'élaboration d'une stratégie de diffusion, d'appropriation et d'implantation du contenu du cadre de référence ;

nous recommandons :

- a) Que la Table MÉLS-Universités s'assure de la meilleure stratégie de diffusion du contenu du cadre de référence auprès de ses membres.
- b) Que les membres du Groupe de travail, chacun dans son milieu, fassent la promotion du contenu du cadre de référence auprès des personnes ayant la responsabilité universitaire de la formation des formateurs de stagiaires et auprès des différents partenaires concernés.
- c) Que la Table MÉLS-Universités voit à la meilleure façon de diffuser le contenu du cadre de référence dans les écoles, les commissions scolaires ainsi qu'auprès des syndicats d'enseignants et des membres des Tables de concertation régionales.



3.2 À l'égard des commissions scolaires et des directions d'établissements publics et privés

3.2.1 Appropriation du cadre de référence pour la formation des enseignants associés

Considérant

- la contribution essentielle des commissions scolaires et des directions d'établissements publics et privés à la formation de la relève enseignante ;

nous recommandons :

- a) Que les commissions scolaires et les directions d'établissement publics et privés s'assurent que les responsables du placement des stagiaires, les responsables du dossier des stages et les membres des comités de stage s'approprient le contenu du cadre de référence pour la formation des enseignants associés.

3.2.2 Utilisation de l'allocation ministérielle

Considérant

- l'objectif de formation des enseignants associés rattaché au programme de financement ministériel de l'encadrement des stagiaires ;
- l'importance de l'utilisation de cette allocation à des fins de formation des enseignants associés ;

nous recommandons :

- a) Qu'une partie significative des sommes allouées soit utilisée exclusivement pour la formation des enseignants associés, incluant les activités de ressourcement.
- b) Que le Ministère précise de façon explicite ses règles budgétaires à cet effet.
- c) Que le texte de l'annexe de l'entente de la convention collective entre les syndicats et les commissions scolaires relativement à cette allocation soit plus explicite quant aux sommes à consacrer à la formation des enseignants associés.
- d) Que l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires (ADIGECS) et la Fédération des établissements d'enseignement privés (FÉEP) soient sensibilisées à l'importance d'harmoniser la gestion de l'allocation ministérielle dans le respect des objectifs du programme de financement.



3.2.3 Soutien du milieu scolaire à la formation des enseignants associés

Considérant que

- les commissions scolaires et les directions d'établissement sont les employeurs des enseignants associés et les employeurs éventuels des futurs enseignants ;
- la formation des enseignants associés a une incidence marquée sur la qualité de la formation des futurs enseignants ;

nous recommandons :

- a) Que la formation des enseignants associés soit valorisée par le milieu scolaire.
- b) Que les informations concernant les activités de formation soient largement diffusées et présentées de façon à promouvoir ladite formation.
- c) Que les enseignants soient encouragés à y participer et que des conditions appropriées soient mises en place pour faciliter leur participation à l'intérieur des budgets consentis à cet effet.
- d) Que, dans le placement des stagiaires, soit d'abord privilégié l'engagement d'enseignants associés qui ont reçu une formation de base suffisante.

3.3 À l'égard des universités

3.3.1 Soutien du milieu universitaire à la formation des superviseurs

Considérant que

- les universités exercent un rôle capital au regard de la formation à l'enseignement, incluant la formation en milieu de pratique ;
- les universités sont les employeurs des superviseurs et responsables de la qualité de leur encadrement des stagiaires ;
- le rôle de superviseur universitaire de stage nécessite une formation spécifique ;

nous recommandons :

- a) Que la formation des superviseurs soit valorisée et que les informations concernant les activités de formation soient largement diffusées et présentées de façon à promouvoir ladite formation.
- b) Que les superviseurs soient incités à participer aux activités de formation et que des conditions appropriées soient mises en place pour faciliter leur participation.
- c) Que les nouveaux superviseurs soient fortement incités à participer aux activités de formation.



3.3.2 *Respect du cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires*

Considérant que

- les universités ont la responsabilité de la formation des enseignants associés ;
- le cadre de référence pour la formation des enseignants associés et la formation des superviseurs reçoit l'adhésion de représentants universitaires concernés et ayant contribué à sa conception ;
- le cadre de référence s'avère essentiel à l'atteinte de l'objectif d'harmoniser les activités de formation offertes par les universités ;

nous recommandons :

- a) Que les universités s'inspirent du cadre de référence (orientations, compétences attendues, thématiques de formation) dans la préparation et l'animation de toutes les activités de formation des enseignants associés.
- b) Que les universités s'inspirent du cadre de référence (orientations, compétences attendues, thématiques de formation) dans la préparation et dans l'animation de toutes les activités de formation des superviseurs.

3.4 *À l'égard des instances syndicales*

3.4.1 *Soutien du milieu syndical à la formation des enseignants associés*

Considérant

- l'importance accordée par les syndicats d'enseignants à la qualité de la formation des futurs enseignants ;

nous recommandons :

- a) Que les instances syndicales soient informées du contenu du cadre de référence pour la formation des enseignants associés et qu'elles valorisent cette formation auprès de leurs membres.
- b) Que les instances syndicales privilégient, auprès de leurs membres, l'affectation d'une partie significative de la somme dédiée à l'encadrement des stagiaires à la formation des enseignants associés.

Pour terminer, nous désirons souligner l'importance du développement des compétences professionnelles de tous les enseignants en exercice. Il est essentiel que, dans les différents environnements de stage, les stagiaires côtoient des intervenants qui manifestent les 12 compétences attendues d'un enseignant. La qualité de leur formation en dépend. En ce sens, il est souhaitable que les milieux scolaire et universitaire offrent aux enseignants des activités de ressourcement en vue de la poursuite du développement de leurs compétences professionnelles.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2002). La professionnalisation des formateurs d'enseignants : réalité émergente ou fantasme ? In M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* (p. 261-274). Bruxelles : De Boeck.
- Artaud, G. (1989). *L'intervention éducative*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Baillauquès, S. (2002). D'une réforme promulguée à des questions d'identité : les formateurs d'enseignants. In S. Baillauquès, M. Lavoie, M.-L. Chaix et J.-C. Héту (dir.), *L'identité chez les formateurs d'enseignants : échanges franco-qubécois* (p. 35-74). Paris : L'Harmattan.
- Beckers, J. (2002). La professionnalité des formateurs d'enseignants en Belgique : un contexte, un dispositif. In M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* (p. 113-131). Bruxelles : De Boeck.
- Beynon, C. (1999). *Associez-vous, qu'ils disaient... Tout sur le personnel enseignant associé*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.oct.ca/publications/pour_parler_profession/juin_1999/associate.htm>.
- Borko, H. et Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and the university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 5, 501-518.
- Boutin, G. et Camarais, L. (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire... Guide pratique à l'usage de l'enseignant-formateur*. Montréal : Les Éditions Nouvelles.
- Brau-Antony, S. (2000). Évaluer des enseignants d'éducation physique : une question de normes et d'éthique professionnelles. *Recherche et formation*, 35, 181-194.
- Brouillet, M.-I. et Deaudelin, C. (1994). Étude écosystémique d'un entretien de supervision de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, XX(3), 443-466.
- Calderhead, J. (1998). Reform in teacher education : lessons from the United Kingdom. In M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (p. 87-103). Paris : Presses universitaires de France.
- Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant (2006). *La formation en milieu de pratique. De nouveaux horizons à explorer*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Correa Molina, E. (2004). *Exploration des ressources du superviseur de stage lors d'entretiens post-observation en classe*. Thèse doctorale en psychopédagogie, Faculté des études supérieures, Université de Montréal.
- Correa Molina, E. (2005). Les savoirs du superviseur lors de l'entretien postobservation. In C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 289-304). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Correa Molina, E. (2008). Les superviseurs de stage : des qualités pour un rôle formateur. In E. Correa Molina, C. Gervais et S. Rittershausen (dir.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage : explorations internationales* (p. 205-219). Sherbrooke : Éditions du CRP.



- Couchara, C.A. (1997). *The supervisory role of cooperating teachers: a study of critical incidents which influenced student teachers*. Thèse de doctorat, Department of education, University of Lehigh, Pennsylvania. (CBCA Education, 9732863).
- Desaulniers, M.P. et Jutras, F. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Eteve, C. et Champy, P. (dir.) (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3^e éd.). Paris : Retz.
- Faingold, N. (2002) Formateurs-tuteurs : quelles pratiques, quelle identité professionnelle? In M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation?* (p. 193-218). Bruxelles : De Boeck.
- Feiman-Nemser, S., Parker, M.B. et Zeichner, K. (1993). Are mentor teachers teacher educators? In D. McIntyre, H. Hagger et M. Wilkin (dir.), *Mentoring : Perspectives on school based teacher education* (p. 103-120). London : Kogan Page.
- Fenstermacher, G.D. et Richardson, V. (1994). L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1(1), 157-181.
- Gendron, C. (2007). *Développer la compétence éthique par le biais de l'éthique du care : une utopie?* Document présenté au réseau Réseau Éducation et Formation (REF) dans le cadre d'un symposium tenu à l'Université de Sherbrooke, 9 octobre 2007.
- Gervais, C. (2007). Le choix d'une approche pour l'étude empirique de pratiques d'enseignement. *Formation et profession*, février, 29-31.
- Gervais, C. et Correa Molina, E. (2004). *L'argumentation pratique comme accompagnement réflexif du stagiaire*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/>>.
- Gervais, C. et Correa Molina, E. (2005). De l'enseignant au stagiaire : donner accès à son expérience. In C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 411-425). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005a). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005b). Les visites de supervision : un contexte favorable aux interactions enrichissantes et à la mise en relation de savoirs. In C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 389-407). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gohier, C. (1997). Éthique et déontologie : l'acte éducatif et la formation des maîtres professionnellement interpellés. In M.P. Desaulniers, F. Jutras, P. Leblais et G.A. Legault (dir.), *Les défis éthiques au quotidien en éducation* (p. 191-206). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec (1994). *La formation à l'enseignement. Les stages*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2002). *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement. Rapport d'évaluation de programme*. Québec : Ministère de l'Éducation.



- Gouvernement du Québec (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Graham, P. (1999). Powerful influences: A cause of one student teacher renegotiating his perceptions of powerful relations. *Teacher and Teaching Education*, 5, 523-540.
- Hétu, J.-C. et Riopel, M.-C. (2002). Parcours identitaires d'enseignantes formatrices du préscolaire et du primaire et leur rapport de formation. In S. Baillauquès, M. Lavoie, M.-L. Chaix et J.-C. Hétu (dir.), *L'identité chez les formateurs d'enseignants : échanges franco-québécois* (p. 101-141). Paris : L'Harmattan.
- Kauffman, D. (1992). *Supervision of student teachers*. (ERIC, ED344873). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ericdigests.org/1992-4/student.htm>>.
- Lacroix-Roy, F., Lessard, M. et Garant, C. (2003). *Étude sur les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives : les réponses à 80 questions* (2^e éd.). Paris : Éditions d'Organisation.
- Lepage, M. et Gervais, C. (2005). *Stage : lieu de formation ou de démonstration de compétences ? Actes du 18^e colloque international de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMÉE), Comment évaluer ? Outils, dispositifs et acteurs*. (Cédérom). Reims : en collaboration avec l'IUFM Champagne Ardenne. (Récupéré le 13 juillet 2007) Document téléaccessible à l'adresse <http://w3i.reims.iufm.fr/recherche/colloques/cd_rom_admee/>.
- Lessard, C. et Portelance, L. (2005). Les pratiques de collaboration et les savoirs partagés d'enseignants et d'intervenants scolaires pour un meilleur soutien des élèves à risque. In C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 367-388). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- s.a. (1999). Pour renforcer les liens avec le milieu scolaire : enfin un Bureau de la formation pratique. *L'UQÀM branché*, 26(3). Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.journal.uqam.ca/99-2000/JOURNAL/3/3C.htm>>.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (2005). *Ligne directrice du cours menant à la qualification additionnelle. Enseignant associé*. Annexe C, Règlement 184/97. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.oct.ca/additional_qualifications/schedule_d/pdf/family_studies_\(part_2\)_f.pdf](http://www.oct.ca/additional_qualifications/schedule_d/pdf/family_studies_(part_2)_f.pdf)>.
- Pepel, P. (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? In M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* (p. 175-191). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Portelance, L. (2004). Savoirs et besoins de formation d'enseignants associés en période de mise en œuvre d'une réforme du curriculum. In F. Best, G. Jean-Montcler, E. Burguière (dir.), *7^e Biennale de l'éducation et de la formation. Débats sur les recherches et les innovations. Résumés des contributions* (p. 283). Lyon : INRP.
- Portelance, L. (2005). Savoirs et besoins de formation d'enseignants associés en période de mise en œuvre d'une réforme du curriculum. In C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 105-128). Sherbrooke : Éditions du CRP.



- Portelance, L. (2008). L'apport des enseignants associés à la formation des stagiaires. In M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement des stagiaires en enseignement : pour une supervision concertée* (p. 53-72). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L. (sous presse). L'apport des enseignants associés à la formation des stagiaires. In M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement des stagiaires en enseignement : pour une supervision concertée*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ramanathan, H. et Wilkins-Canter, E. (1997). *Training for cooperative teachers and university supervisors in their role as evaluators in early field experiences*. Communication présentée lors de l'Annual Meeting of Mid-Western Educational Research Association, Chicago, IL, 15-18 octobre.
- Rodgers, J.-H. (2004). *Scripted and strategic power relations within student teaching triad*. Thèse de doctorat en Philosophy, Administrative and Policy Studies, Université de Pittsburgh. (Dissertations and Theses, 3158770).
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Trad. par Dolorès Gagnon et Jacques Heynemann). Montréal : Les Éditions Logiques (1^{re} éd. 1983).
- Snoeckx, M. (2002). Formateurs d'enseignants, une identité encore balbutiante. In M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* (p. 20-87). Bruxelles : De Boeck.
- Sudzina, M.-R. et Coolican, M.-J. (1994). *Mentor or tormentor : The role of the cooperating teacher in student teacher success*. Communication présentée lors de l'Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, Atlanta, GA, 12-16 février.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et Ziarko, H. (1997). *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*. Les Presses de l'Université Laval.
- Thornley, C., Parker, R., Read, K. et Eason, V. (2004). Developing a research partnership : Teachers as researchers and teacher educators. *Teachers and teaching*, 10(1), 7-20. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.informaworld.com/smpp/section?content=a713632204&fulltext=713240928>>.
- Tung, H.-C. (2000). *Student teaching triads : Influence on the development of early childhood student teacher*. Thèse de doctorat in education, Program of Early Childhood Education, Department of Curriculum and Teaching, University of Columbia. (Dissertations and Theses, 9989283).
- Veal, M.-L. et Rickard, L. (1998). Cooperating teacher's perspectives on the student teaching triad. *Journal of Teacher Education*, 49, 108-119.



ANNEXE 1

CUEILLETTE D'INFORMATIONS SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS EN VIGUEUR EN 2006-2007

COMPLÉTER UN QUESTIONNAIRE POUR CHAQUE MODE DE FORMATION :
PROGRAMME, COURS, ACTIVITÉS PONCTUELLES, MISE À JOUR OU AUTRES.

Nom de l'établissement	Université
Adresse	
Téléphone	
Faculté	
Autre	

Personne consultée	
Nom	
Courriel	Fonction
Nom	
Courriel	Fonction

Documents de référence annexés



FORMATION DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS

1. PROGRAMME, COURS, ACTIVITÉS PONCTUELLES, MISE À JOUR, AUTRES

Titre _____

Mode de formation _____

Début de la mise en œuvre (date) _____

Durée (en heures) _____

Répartition dans le temps¹ _____

1.1 Visées de formation

Note. Indiquer, en cochant, si les éléments apparaissent dans les documents annexés. Si oui, écrire le titre du document et la page. Sinon, écrire les renseignements sur une autre feuille.

	Oui	Non	Titre du document et page(s)
Orientations			
Objectifs généraux			
Objectifs spécifiques			
Compétences visées			

1.2 Contenu

Note. Indiquer chaque thématique de la formation concernée et cocher la case appropriée. Si les éléments apparaissent dans les documents annexés, écrire le titre du document et la page. Sinon, écrire les renseignements sur une autre feuille.

Thématiques	Objectifs			Préalables exigés			Durée		
	Oui	Non	Titre document et page(s)	Oui	Non	Titre document et page(s)	Oui	Non	Titre document et page(s)

¹ Cette formation peut être répartie sur une période d'une session, d'une année, de x années, etc.



1.3 Modalités pédagogiques de formation

Stratégies pédagogiques du formateur

- _____
- _____
- _____
- _____

Stratégies d'apprentissage des enseignants associés

- _____
- _____
- _____
- _____

1.4 Modalités organisationnelles de formation

Composition des groupes² _____

Nombre de personnes par groupe _____

Obligation pour les enseignants associés de suivre la formation Oui _____ Non _____

Lieu de formation _____

Attestation de formation remise _____

Estimation du nombre d'enseignants en cours de formation en 2006-2007 _____

Estimation du nombre d'enseignants ayant complété cette formation _____

Rôle du milieu scolaire _____

2 Indiquer quelles catégories de personnes composent les groupes (préscolaire-primaire, secondaire, adaptation scolaire, autres).



2. LES FORMATEURS D'ENSEIGNANTS ASSOCIÉS

2.1 Renseignements divers

Fonction habituelle (statut d'employé) _____

Critères de sélection

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Modalités de recrutement et de sélection _____

Lien avec l'université³ _____

Préparation formelle exigée _____

3. FORMATION DES FORMATEURS D'ENSEIGNANTS ASSOCIÉS (s'il y a lieu)

3.1 Formation de base

Note. Indiquer, en cochant, si les éléments apparaissent dans les documents annexés. Si oui, écrire le titre du document et la page. Sinon, écrire les renseignements sur une autre feuille.

	Oui	Non	Titre du document et page(s)
Visées de la formation	☐	☐	
Compétences visées	☐	☐	
Contenus (thèmes et objectifs)	☐	☐	
Modalités pédagogiques	☐	☐	
Composition des groupes	☐	☐	
Lieu et horaire	☐	☐	
Durée (heures) et répartition dans le temps	☐	☐	

³ Si le formateur n'est pas un employé de l'université, indiquer le type d'engagement qu'il a avec l'université.



Attestation ou diplôme remis _____

Nombre de personnes en fonction en 2006-2007 _____

Nombre de personnes formées pour donner cette formation _____

3.2 Autres (par exemple, formation continue des formateurs d'enseignants associés)

Note. Indiquer, en cochant, si les éléments apparaissent dans les documents annexés. Si oui, écrire le titre du document et la page. Sinon, écrire les renseignements sur une autre feuille.

	Oui	Non	Titre du document et page(s)
Contenu (thématiques)			
Fréquence des activités de formation			
Durée moyenne et répartition dans le temps			
Composition des groupes			
Lieu et horaire			

Attestation ou diplôme remis _____

Nombre de personnes en fonction en 2006-2007 _____

Nombre de personnes formées pour donner cette formation _____



ANNEXE 2

CUEILLETTE D'INFORMATIONS SUR LA FORMATION DES SUPERVISEURS UNIVERSITAIRES EN VIGUEUR EN 2006-2007

COMPLÉTER UN QUESTIONNAIRE POUR CHAQUE MODE DE FORMATION :
PROGRAMME, COURS, ACTIVITÉS PONCTUELLES, MISE À JOUR OU AUTRES.

Nom de l'établissement	Université
Adresse	
Téléphone	
Faculté	
Autre	

Personne consultée	
Nom	
Courriel	Fonction
Nom	
Courriel	Fonction

Documents de référence annexés



FORMATION DES SUPERVISEURS UNIVERSITAIRES

1. PROGRAMME, COURS, ACTIVITÉS PONCTUELLES, MISE À JOUR, AUTRES

Titre _____

Modalité de formation _____

Début de la mise en œuvre (date) _____

Durée (en heures) _____

Répartition dans le temps¹ _____

1.1 Visées de formation

Note. Indiquer, en cochant, si les éléments apparaissent dans les documents annexés. Si oui, écrire le titre du document et la page. Sinon, écrire les renseignements sur une autre feuille.

	Oui	Non	Titre du document et page(s)
Orientations			
Objectifs généraux			
Objectifs spécifiques			
Compétences visées			

1.2 Contenu

Note. Indiquer chaque thématique de la formation concernée et cocher la case appropriée. Si les éléments apparaissent dans les documents annexés, écrire le titre du document et la page. Sinon, écrire les renseignements sur une autre feuille.

Thématiques	Objectifs			Préalables exigés			Durée		
	Oui	Non	Titre document et page(s)	Oui	Non	Titre document et page(s)	Oui	Non	Titre document et page(s)

¹ Cette formation peut être répartie sur une période d'une session, d'une année, de x années, etc.



1.3 Modalités pédagogiques de formation

Stratégies pédagogiques du formateur

- _____
- _____
- _____
- _____

Stratégies d'apprentissage des superviseurs

- _____
- _____
- _____
- _____

1.4 Modalités organisationnelles de formation

Composition des groupes² _____

Nombre de personnes par groupe _____

Obligation pour les superviseurs de suivre la formation Oui _____ Non _____

Lieu de formation _____

Attestation de formation remise _____

Estimation du nombre d'enseignants en cours de formation en 2006-2007 _____

Estimation du nombre d'enseignants ayant complété cette formation _____

2 Indiquer quelles catégories de personnes composent les groupes (préscolaire-primaire, secondaire, adaptation scolaire, autres).



2. LES FORMATEURS DE SUPERVISEURS UNIVERSITAIRES

Fonction habituelle (statut d'employé) _____

Critères de sélection (s'il y a lieu)

- _____
- _____
- _____

Modalités de recrutement et de sélection (s'il y a lieu) _____



ANNEXE 3

CONSIGNES POUR L'UTILISATION DES QUESTIONNAIRES SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS ET DES SUPERVISEURS UNIVERSITAIRES

CONSIGNES

1. Nous supposons qu'il existe différents modes de formation actuellement en vigueur :

- un programme de formation contenant des activités de formation ;
- un ou des cours universitaires crédités ;
- une ou des activités ponctuelles ;
- autres.

Nous vous demandons de compléter un questionnaire pour chacun d'eux. S'il en existe un autre, définissez-le en quelques lignes et complétez un questionnaire.

Sur chaque questionnaire que vous remplissez, indiquez à quel mode de formation correspondent vos réponses.

2. Vous pouvez remplir les questionnaires par écrit ou utiliser l'ordinateur. Au besoin, vous devez écrire sur des pages supplémentaires en identifiant bien les questions. Si, pour une raison ou une autre, vous trouvez plus pertinent de faire référence à un document en annexe, indiquez le titre du document et la page.
3. Si l'une ou l'autre des questions ne s'applique pas à la formation offerte par votre université et actuellement en vigueur, indiquez-le.
4. Nous vous demandons d'annexer au questionnaire toute documentation utile à notre collecte d'informations sur la formation des enseignants associés ou des superviseurs qui est actuellement en vigueur dans votre milieu.
5. Les questionnaires seront recueillis lors de la rencontre du 16 février. Si vous ne pouvez pas être présent, veuillez expédier les questionnaires remplis et les documents annexés à l'adresse postale suivante :



Liliane Portelance
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
C.P. 500
Trois-Rivières (Québec)
G9A 5H7

6. Pour des questions, veuillez vous adresser à Liliane Portelance : liliane.portelance@uqtr.ca ou (819) 376-5011, poste 3619).



ANNEXE 4

CONSULTATION DES GROUPES (Pistes pour aider l'animateur à diriger la consultation)

THÈMES ABORDÉS

Orientations de la formation

Quelles devraient être les orientations du programme de formation des enseignants associés ou des superviseurs universitaires, selon le cas ?

Par l'expression «orientations de la formation», nous entendons les finalités de la formation ou encore les visées à long terme de celle-ci. En fait, il est ici question du but ultime, de la direction générale projetée, de ce qui «oriente» la formation des enseignants associés et des superviseurs respectivement.

Par exemple, dans le document *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* (Gouvernement du Québec, 2001), deux orientations guident la formation à l'enseignement : la professionnalisation et l'approche culturelle de l'enseignement. Rappelons que l'une des finalités de la réforme scolaire des années 1960 au Québec était la démocratisation de l'éducation. Une orientation peut ainsi représenter un principe correspondant à des conceptions, des valeurs, des attitudes souhaitées.

Note. Il est demandé à l'animateur d'inviter le groupe à énoncer un petit nombre d'orientations.

Compétences attendues

Quelles compétences pourraient être attendues d'un enseignant associé ou d'un superviseur universitaire, selon le cas ?

Note. Malgré que le concept de compétence soit couramment utilisé en éducation, nous nous permettons de reprendre les caractéristiques d'une compétence professionnelle, établies par différents auteurs, dont Le Boterf (1995).

1. La compétence se manifeste dans des contextes diversifiés et de façon récurrente.
2. La compétence comporte deux volets : la mobilisation de ressources et leur utilisation de façon appropriée et efficace. En d'autres termes, est compétent celui qui sait sélectionner les éléments pertinents dans un répertoire de ressources (connaissances, capacités cognitives, capacités relationnelles, etc.) pour les mettre en relation dans une situation donnée.



3. La compétence n'est pas un savoir-faire, elle fait cependant appel à des savoir-faire. Elle n'est pas un comportement, elle se manifeste par plusieurs comportements.
4. La compétence est un processus, elle se construit progressivement et sans fin.
5. Il importe de tenir compte des dimensions individuelle et collective du développement d'une compétence. En effet, la compétence développée par un formateur, qu'il soit enseignant associé ou superviseur universitaire, fait appel à une responsabilité partagée et résulte donc d'une construction collective.

Contenus de formation

Quels contenus devraient comprendre le programme de formation des enseignants associés ou de superviseurs universitaires, selon le cas ?

Les contenus de formation correspondent à l'ensemble des connaissances et des habiletés représentant ce qui est enseigné et ce qui est sensé être appris, selon un ordre déterminé (Étévé et Champy, 2005). En somme, les contenus de formation composent une pluralité organisée d'objets enseignables. Dans le cadre de cette consultation, ils constituent les thèmes généraux ou les éléments clés de la formation des enseignants associés ou des superviseurs universitaires.

Stratégies pédagogiques du formateur

Quelles stratégies pédagogiques seraient les plus susceptibles de permettre une formation efficace ?

Note. Quoique bien connue du monde de l'enseignement, l'expression « stratégie pédagogique » revêt plusieurs sens. Nous précisons celui que nous y accordons.

Une stratégie pédagogique désigne un ensemble de méthodes ou de techniques utilisées par l'enseignant ou le formateur. Elle vise l'atteinte de buts éducationnels qui est tributaire du niveau de connaissances et des caractéristiques des apprenants, de la nature et de la structure du contenu d'apprentissage, du contexte d'enseignement. Le jeu de rôle et l'étude de cas en sont deux exemples.



ANNEXE 5

CONSULTATION DES GROUPES (Enseignants associés, superviseurs universitaires, formateurs d'enseignants associés, directeurs d'école, Table de concertation ou autres)

FAIRE UN RAPPORT POUR CHAQUE GROUPE CONSULTÉ

Nom de l'université	
Animateur de la consultation	
Nom	
Téléphone	
Courriel	

Groupe consulté (voir la liste ci haut) _____

Date _____ Début _____ Fin _____

Outil de consultation utilisé (canevas proposé, questionnaire, autre)

Lieu de la consultation (université, école, local de la commission scolaire, autre)

Objet de la consultation (cochez l'espace approprié)

Formation des enseignants associés ☐

Formation des superviseurs ☐

Autres renseignements utiles



Nombre de personnes consultées	
Note. S'il y a lieu, indiquer combien ont suivi une formation d'enseignants associés.	Fonction de chaque personne (exemples : enseignant au primaire, superviseur au secondaire, directeur d'école primaire, formateur d'enseignants associés, directeur adjoint d'une commission scolaire, autre)
	1.
	2.
	3.
	4.
	5.
	6.

IMPORTANT. Sur la page suivante, indiquer l'essentiel des propos exprimés.

Note. S'il n'y a pas consensus, mentionner le nombre de personnes qui sont d'accord avec l'énoncé.

Orientations de la formation

**Compétences attendues (de l'enseignant associé ou du superviseur, selon le cas)****Contenus de formation**



Stratégies pédagogiques du formateur



ANNEXE 6

ÉTAT DE LA SITUATION EN 2006-2007 SYNTHÈSE DES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS

ORIENTATIONS

Sept universités

- Le développement des compétences en matière d'accompagnement du stagiaire (3)¹
- La valorisation du rôle de l'enseignant associé (4)
- La conscientisation à la fonction de formation (3)
- L'encadrement du stagiaire au service du développement des compétences professionnelles (4)
- La pratique réflexive (2)
- Le développement professionnel de l'enseignant associé (2)

COMPÉTENCES VISÉES

Sept universités

- Encadrer le stagiaire en vue du développement des compétences professionnelles (3)
- Comprendre le sens et la portée des compétences professionnelles (1)
- Encadrer le stagiaire en tenant compte des contenus et objectifs de son programme universitaire (1)
- Accueillir le stagiaire et lui servir de guide (2)
- Observer les stagiaires et leur fournir de la rétroaction (3)
- Guider le stagiaire dans la planification de son enseignement (2)
- Guider le stagiaire dans le développement du jugement professionnel (1)
- Guider le stagiaire dans le développement de compétences d'ordre didactique (1)
- Aider le stagiaire à donner une signification concrète à la perspective d'une approche culturelle de l'enseignement (1)
- Aider les stagiaires à communiquer de façon appropriée (3)
- Agir à titre de formateur du stagiaire (1)
- Résoudre des problèmes liés à l'accompagnement des stagiaires (1)

¹ Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de fois que l'idée apparaît dans les réponses.



- Évaluer les compétences professionnelles d'un stagiaire (2)
- Collaborer avec le superviseur de stage (1)
- Aider l'enseignant associé à développer des compétences relatives à l'observation, la rétroaction et l'évaluation du stagiaire (3)
- Concevoir et piloter des situations d'apprentissage susceptible d'actualiser les orientations et le contenu du programme de formation de l'école québécoise (1)
- Discuter avec son stagiaire en utilisant des arguments théoriques et pratiques fondés (1)

CONTENUS DE LA FORMATION (ET OBJECTIFS SPÉCIFIQUES)

Huit universités

- Compétences professionnelles en enseignement (2)
- Guide de stage (objectifs, grilles, etc.) (7)
- Rôles et fonctions de l'enseignant associé (3)
- Exigences universitaires et leurs impacts sur le rôle des enseignants associés (1)
- Stratégies générales d'accompagnement du stagiaire (8)
- Styles de supervision (3)
- Observation (2)
- Rétroaction (2)
- Évaluation du stagiaire (7)
- Portfolio (1)
- Sens et portée des compétences professionnelles (1)
- Milieu scolaire (1)
- Collaboration entre milieux scolaire et universitaire (2)
- Analyse de pratiques (3)
- Stratégies d'aide et de coopération (2)
- Résultats de recherche sur la formation des formateurs (2)
- Approche socioconstructiviste (2)
- Pratiques pédagogiques et le renouveau pédagogique (1)
- Éthique dans la relation enseignant associé-stagiaire (4)
- Contenus du programme de formation des stagiaires (1)
- Profils de stagiaires (1)



- Connaissance de soi (1)
- Modèle Z (zéro conflit) (1)
- Expériences d'enseignement vécues (2)
- Bilan de stage (3)
- Développement pédagogique des finissants (3)

STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES

Huit universités

- Partages d'expériences vécues et récits de vie (3)
- Travail en sous-groupes suivi de rencontres plénières (4)
- Travail de réflexion (1)
- Études de cas ou résolution de problèmes (8)
- Recadrage par l'animateur (notions théoriques) (1)
- Modélisation de pratiques d'encadrement des stagiaires par des enseignants associés expérimentés (1)
- Tâches complexes (1)
- Échanges, discussions (8)
- Analyse de pratiques (1)
- Exposés interactifs (3)
- Projections vidéo et diaporama (4)
- Vidéo sur l'accompagnement du stagiaire (3)
- Vidéo sur le cheminement d'un stagiaire pour chacun des stages (1)
- Table ronde (2)
- Conférence (4)
- Lectures (4)
- Jeux de rôle (4)
- Réflexion et autoquestionnement guidé (1)
- Participation des membres de la triade (2)
- Participation de différents acteurs concernés par les stages (2)



STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS

Huit universités

- Retour réflexif sur ses pratiques et sur ses stratégies d'accompagnement (5)
- Échanges sur ses expériences d'enseignant associé (1)
- Liens théorie-pratique (1)
- Participation active aux activités de formation (4)
- Lectures individuelles (5)
- Réflexion à voix haute (1)
- Observation de pratiques (1)
- Élaboration de projets (3)
- Élaboration d'une carte conceptuelle (1)
- Échanges, discussions (3)
- Partage d'expériences et récits de pratique (4)
- Fiche de développement au cours de la formation (1)
- Coconstruction de savoirs (1)
- Réflexion entre les séances de formation (1)
- Activation des connaissances (1)
- Résolution de problèmes (2)
- Formation par les pairs (1)
- Simulation (2)
- Explicitation de ses pratiques (1)
- Prises de conscience (1)
- Réflexion individuelle et collective (1)

TITRE DE LA FORMATION

Onze universités

- Activités de formation...
- Programmes de formation...
- Mise à niveau de la formation...
- Perfectionnement...



- Perfectionnement à l'accompagnement...
- Activités de soutien à l'accompagnement...
- Rencontres de concertation...

DURÉE ET RÉPARTITION DANS LE TEMPS

Dix universités

- 30 heures en 5 années
- 30 heures en 5 années (18 heures de théorie et 12 heures de pratique) + 1 journée par année
- 25 heures en 1 année + mise à niveau de 10 heures par année
- 5 heures en 1 année
- 18 heures en plusieurs années
- 30 heures, dont 15 heures pour formation 1 et 15 heures pour formation 2
- 24 heures en 2 années + 1 à 3 activités ponctuelles (2 à 5 heures) par année
- 24 heures en 1 à 2 années + 1 journée (6 heures) de formation complémentaire
- Formation intégrée dans les rencontres de concertation des enseignants associés par école et par stage
- 18 heures en 1 année

LIEUX DE FORMATION

Sept universités

- À l'université ou dans le milieu scolaire (5)
- En milieu scolaire (1)
- À l'université (1)

FORMATION OBLIGATOIRE

Sept universités

- Oui (2)
- Non (5)



ATTESTATION DE FORMATION

Sept universités

- Oui (6)
- Oui en prévision (1)
- UEC (unités d'éducation continue) (2)

DÉBUT DE LA MISE EN ŒUVRE

Huit universités

- Prévue pour l'automne 2007 (1)
- Réponses variables (1994, 1996, ... 2005, 2007). La question a-t-elle été bien comprise ? La question portait sur les formations en vigueur en 2006-2007.

RÔLE DU MILIEU SCOLAIRE

Huit universités

- À venir (1)
- Information (3)
- Recrutement (3)
- Organisation logistique : réservation de locaux, photocopies du matériel, suppléance, préparation et distribution des UEC, collaboration à l'inscription (5)
- Désignation des formateurs conjointement avec l'université (1)
- Formation des groupes (2)
- Autres réponses : partenaire à part entière, participation aux rencontres et évaluation, approbation du plan de formation par le comité régional de concertation en éducation

COMPOSITION DES GROUPES ET NOMBRE DE PERSONNES PAR GROUPE

Sept universités

- Groupes hétérogènes (5)
- Groupes homogènes (2)
- Nombre minimal de personnes = 4
- Nombre maximal de personnes = 25
- Nombre moyen de personnes = 15



ANNEXE 7

FORMATION SOUHAITÉE POUR LES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS SYNTHÈSE DES SUGGESTIONS SELON LES ENSEMBLES DE GROUPES CONSULTÉS

COMPÉTENCES ATTENDUES

Tables de concertation régionales

- 1¹. Communiquer avec une intention professionnelle par rapport au développement des compétences du stagiaire (2)²
2. Encadrer le stagiaire avec professionnalisme : observation rigoureuse, rétroaction constructive et évaluation continue et fondée (4)
3. Agir comme un guide et non comme un modèle (2)
4. Réfléchir sur sa pratique et susciter des habiletés d'autoréflexion chez le stagiaire (2)
5. Exercer ses compétences professionnelles en tant qu'enseignant et en poursuivre le développement (4)
6. Modéliser les pratiques d'enseignement susceptibles d'actualiser les orientations et le contenu du programme de formation de l'école québécoise (2)
7. Établir et faire établir par le stagiaire des liens entre théorie et pratique (3)
8. Agir en vue d'amener le stagiaire à remettre en question ses croyances, ses théories personnelles et ses pratiques d'enseignement (3)
9. Gérer les conflits (1)
10. Collaborer avec les différents intervenants (3)
11. Agir à titre de formateur du stagiaire (3)
12. S'adapter au cheminement professionnel du stagiaire en tenant compte des exigences universitaires (3)
13. Interagir avec respect et de manière à établir une relation de confiance avec son stagiaire (2)
14. Agir en tant que spécialiste du développement cognitif et socio-affectif de l'enfant et de l'adolescent (1)
15. Partager avec le stagiaire sa passion pour la profession enseignante et une vision positive de l'école (2)

1 Cette numérotation a été utilisée pour distinguer les énoncés.

2 Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de fois que la suggestion a été formulée.



16. Agir de façon éthique (3)
17. Soutenir la construction de l'identité professionnelle du stagiaire (4)
18. Agir avec passion dans son rôle de formateur (2)
19. Poursuivre son développement professionnel en tant qu'enseignant associé (2)
20. Guider le stagiaire dans le développement de compétences d'ordre didactique (1)
29. Orienter le stagiaire vers des pistes de solutions (1)

Groupe des responsables du placement des stagiaires

1. Communiquer avec une intention professionnelle par rapport au développement des compétences du stagiaire (1)
2. Encadrer le stagiaire avec professionnalisme : observation rigoureuse, rétroaction constructive et évaluation continue et fondée (1)
4. Réfléchir sur sa pratique et susciter des habilités d'autoréflexion chez le stagiaire (1)
7. Établir et faire établir par le stagiaire des liens entre théorie et pratique (1)
11. Agir à titre de formateur du stagiaire (1)
12. S'adapter au cheminement professionnel du stagiaire en tenant compte des exigences universitaires (1)
16. Agir de façon éthique (1)
17. Soutenir la construction de l'identité professionnelle du stagiaire (1)
36. Guider le stagiaire dans le développement du jugement professionnel (1)
37. Agir en concertation avec le superviseur (1)
39. Agir en tant que spécialiste du processus d'apprentissage d'un stagiaire (1)
40. Encadrer le stagiaire en tenant compte des exigences universitaires (1)

Groupes de superviseurs

1. Communiquer avec une intention professionnelle par rapport au développement des compétences du stagiaire (1)
2. Encadrer le stagiaire avec professionnalisme : observation rigoureuse, rétroaction constructive et évaluation continue et fondée (2)
4. Réfléchir sur sa pratique et susciter des habilités d'autoréflexion chez le stagiaire (3)
5. Exercer ses compétences professionnelles en tant qu'enseignant et en poursuivre le développement (2)



6. Modéliser les pratiques d'enseignement susceptibles d'actualiser les orientations et le contenu du programme de formation de l'école québécoise (2)
10. Collaborer avec les différents intervenants (2)
13. Interagir avec respect et de manière à établir une relation de confiance avec son stagiaire (1)
19. Poursuivre son développement professionnel en tant qu'enseignant associé (1)
20. Guider le stagiaire dans le développement de compétences d'ordre didactique (1)
24. Assurer la continuité de la formation d'un stage à l'autre (1)
33. Agir avec une attitude d'ouverture aux changements en éducation et inciter le stagiaire à l'innovation pédagogique (1)

Groupe de formateurs d'enseignants associés

1. Communiquer avec une intention professionnelle par rapport au développement des compétences du stagiaire (1)
2. Encadrer le stagiaire avec professionnalisme : observation rigoureuse, rétroaction constructive et évaluation continue et fondée (1)
4. Réfléchir sur sa pratique et susciter des habiletés d'autoréflexion chez le stagiaire (2)
5. Exercer ses compétences professionnelles en tant qu'enseignant et en poursuivre le développement (2)
6. Modéliser les pratiques d'enseignement susceptibles d'actualiser les orientations et le contenu du programme de formation de l'école québécoise (1)
7. Établir et faire établir par le stagiaire des liens entre théorie et pratique (1)
10. Collaborer avec les différents intervenants (2)
11. Agir à titre de formateur du stagiaire (1)
12. S'adapter au cheminement professionnel du stagiaire en tenant compte des exigences universitaires (1)
16. Agir de façon éthique (1)
17. Soutenir la construction de l'identité professionnelle du stagiaire (1)
25. Agir en tant que professionnel héritier critique et interprète d'objets de savoirs, de culture et de pratiques de la profession enseignante (1)
26. Transmettre ses connaissances et expliciter ses pratiques pédagogiques (1)
27. Agir de manière à démontrer de l'intérêt pour la recherche en éducation (1)
28. Favoriser l'intégration du stagiaire dans la classe, dans l'école et dans la profession (1)



Groupe (ou groupes?) de directions d'école

1. Communiquer avec une intention professionnelle par rapport au développement des compétences du stagiaire (2)
2. Encadrer le stagiaire avec professionnalisme : observation rigoureuse, rétroaction constructive et évaluation continue et fondée (2)
4. Réfléchir sur sa pratique et susciter des habilités d'autoréflexion chez le stagiaire (2)
5. Exercer ses compétences professionnelles en tant qu'enseignant et en poursuivre le développement (2)
6. Modéliser les pratiques d'enseignement susceptibles d'actualiser les orientations et le contenu du programme de formation de l'école québécoise (2)
12. S'adapter au cheminement professionnel du stagiaire en tenant compte des exigences universitaires (2)
13. Interagir avec respect et de manière à établir une relation de confiance avec son stagiaire (2)
26. Transmettre ses connaissances et expliciter ses pratiques pédagogiques (2)
29. Orienter le stagiaire vers des pistes de solutions (2)
30. Agir avec rigueur et efficacité dans l'exercice de la fonction d'enseignant (2)
34. S'investir dans sa fonction d'enseignement associé (1)

Groupes d'enseignants associés

1. Communiquer avec une intention professionnelle par rapport au développement des compétences du stagiaire (4)
2. Encadrer le stagiaire avec professionnalisme : observation rigoureuse, rétroaction constructive et évaluation continue et fondée (8)
3. Agir comme un guide et non comme un modèle (1)
4. Réfléchir sur sa pratique et susciter des habilités d'autoréflexion chez le stagiaire (4)
5. Exercer ses compétences professionnelles en tant qu'enseignant et en poursuivre le développement (2)
6. Modéliser les pratiques d'enseignement susceptibles d'actualiser les orientations et le contenu du programme de formation de l'école québécoise (3)
7. Établir et faire établir par le stagiaire des liens entre théorie et pratique (1)
10. Collaborer avec les différents intervenants (5)
11. Agir à titre de formateur du stagiaire (3)



12. S'adapter au cheminement professionnel du stagiaire en tenant compte des exigences universitaires (6)
13. Interagir avec respect et de manière à établir une relation de confiance avec son stagiaire (5)
14. Agir en tant que spécialiste du développement cognitif et socio-affectif de l'enfant et de l'adolescent (1)
15. Partager avec le stagiaire sa passion pour la profession enseignante et une vision positive de l'école (1)
16. Agir de façon éthique (5)
17. Soutenir la construction de l'identité professionnelle du stagiaire (4)
24. Assurer la continuité de la formation d'un stage à l'autre (2)
26. Transmettre ses connaissances et expliciter ses pratiques pédagogiques (2)
28. Favoriser l'intégration du stagiaire dans la classe, dans l'école et dans la profession (6)
29. Orienter le stagiaire vers des pistes de solutions (1)
30. Agir avec rigueur et efficacité dans l'exercice de la fonction d'enseignant et d'enseignant associé (3)
31. Communiquer clairement ses attentes au stagiaire (2)
32. Coopérer avec les membres de l'équipe pédagogique, incluant le stagiaire (2)
33. Agir avec une attitude d'ouverture aux changements en éducation et inciter le stagiaire à l'innovation pédagogique (3)
34. S'investir dans sa fonction d'enseignement associé (4)
35. Guider le stagiaire dans la planification de son enseignement (2)
37. Agir en concertation avec le superviseur (2)
38. Poursuivre son développement professionnel par son ouverture aux apports du stagiaire (2)
40. Encadrer le stagiaire en tenant compte des exigences universitaires (2)
41. Favoriser le dépassement professionnel du stagiaire (2)

