

SOUS LA DIRECTION DE
JEAN-FRANÇOIS DESBIENS, CECÍLIA BORGES, CARLO SPALLANZANI

J'ai mal à mon stage

PROBLÈMES ET ENJEUX
DE LA FORMATION PRATIQUE EN ENSEIGNEMENT



21
CAS ÉTUDIÉS

 Presses
de l'Université
du Québec

*J'ai mal
à mon stage*

Membre de
L'ASSOCIATION
NATIONALE
DES ÉDITEURS
DE LIVRES

Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone : 418 657-4399 – Télécopieur : 418 657-2096

Courriel : puq@puq.ca – Internet : www.puq.ca

Diffusion/Distribution :

Canada : Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7

Tél. : 450 434-0306/1 800 363-2864

France : Sodis, 128, av. du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France – Tél. : 01 60 07 82 99

Afrique : Action pédagogique pour l'éducation et la formation, Angle des rues Jilali Taj Eddine
et El Ghadfa, Maârif 20100, Casablanca, Maroc – Tél. : 212 (0) 22-23-12-22

Belgique : Patrimoine SPRL, avenue Milcamps 119, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél. : 02 7366847

Suisse : Servidis SA, Chemin des Chalets, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.32



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

J'ai mal à mon stage

PROBLÈMES ET ENJEUX
DE LA FORMATION PRATIQUE EN ENSEIGNEMENT

21
CAS ÉTUDIÉS

SOUS LA DIRECTION DE
JEAN-FRANÇOIS DESBIENS
CECÍLIA BORGES
CARLO SPALLANZANI



Presses de l'Université du Québec

*Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec
et Bibliothèque et Archives Canada*

Vedette principale au titre:

J'ai mal à mon stage: problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-3504-6

1. Stages pédagogiques. 2. Stagiaires (Éducation). 3. Enseignants – Formation.
4. Stages pédagogiques – Cas, Études de. I. Desbiens, Jean-François. II. Borges, Cecilia.
III. Spallanzani, Carlo, 1953-

LB2157.A3J3 2012

370.71'1

C2012-940974-X

Les Presses de l'Université du Québec reconnaissent l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Fonds du livre du Canada et du Conseil des Arts du Canada pour leurs activités d'édition.

Elles remercient également la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC) pour son soutien financier.

Mise en pages: Info 1000 mots

Couverture – Conception: RICHARD HODGSON

– Photographies: ISTOCKPHOTO.COM et GOODLUZ-FOTOLIA.COM

2012-1.1 – Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2012, Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 3^e trimestre 2012 – Bibliothèque et Archives nationales du Québec /

Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada

Table des matières

INTRODUCTION

Tendances actuelles en formation des enseignants. . . .	1
Le stage en enseignement : apport d'une vieille idée toujours d'actualité au développement personnel et professionnel du stagiaire.	3
L'importance de l'accompagnement pour le développement du stagiaire	4
Positionnement et description de l'ouvrage	6
Comment lire et utiliser cet ouvrage ?	7
Références.	9

THÈME 1

SUPERVISER ET PILOTER LES INTERACTIONS EN CLASSE: POSER DES CONDITIONS POUR FAIRE APPRENDRE	13
Références.	15

CAS N° 1

Le stagiaire d'éducation physique « transparent »	17
<i>Denis Loizon</i>	
La préparation du deuxième stage pour favoriser la réussite	18
La conclusion du stage	19
Quelques questions soulevées par la situation décrite	19
Retour sur...	
Le cas du stagiaire d'éducation physique qualifié de « transparent »	20
Pour en savoir plus...	21

CAS N° 2

Le stage terminal: tremplin ou terminus?	23
<i>Monica Cividini</i>	
Quelques questions soulevées par la situation décrite	25
Retour sur...	
La situation où l'équipe de supervision se demande si l'expérience que vit le stagiaire le propulsera au sein de la profession ou si, au contraire, elle l'amènera plutôt à prendre le bus vers une autre destination.	26
Pour en savoir plus...	27

CAS N° 3

Évaluer: à la recherche d'un regard équilibré sur le développement du stagiaire	29
<i>Jean-François Desbiens et Carlo Spallanzani</i>	
Quelques questions soulevées par la situation décrite	30
Retour sur...	
La difficile recherche d'équilibre dans l'évaluation des stagiaires et de leur développement comme enseignants	31
Pour en savoir plus...	32

CAS N° 4

Coformation et soutien aux apprentissages d'un stagiaire	33
Une histoire de succès impliquant les agents de la triade	33
<i>Cecília Borges et Carole Séguin</i>	
Quelques questions soulevées par la situation décrite	34
Retour sur...	
L'encadrement et la prise en main d'une situation difficile par la triade dans une logique de coformation et de soutien aux apprentissages d'un stagiaire	35
Pour en savoir plus...	37

THÈME 2

LORSQUE LES CROYANCES ET LES REPRÉSENTATIONS FONT OBSTACLE AU DÉVELOPPEMENT DU STAGIAIRE	39
Références	40

CAS N° 5

Dépasser une difficulté	41
Fluctuation des émotions et rapport à l'innovation	41
<i>Guillaume Serres</i>	
Quelques questions soulevées par la situation décrite	43
Retour sur...	
Le cas de la stagiaire qui hésitait devant l'occasion d'innover	44
Pour en savoir plus...	45

CAS N° 6

Être ou ne pas être enseignant... Là est la question!	47
<i>Claudia Gagnon</i>	
Quelques questions soulevées par la situation décrite	48
Retour sur...	
La situation où la personne enseignante associée choisit d'interpeller le système de représentations du métier de la stagiaire.	49
Pour en savoir plus...	50

CAS N° 7

L'établissement de règles de vie dans un groupe 51
Claudia Gagnon

Quelques questions soulevées par la situation décrite 52

Retour sur...
 Le cas du stagiaire mécontent qui jette du sable
 dans l'engrenage de son séminaire de retour de stage 53

Pour en savoir plus... 54

CAS N° 8

**Attentes divergentes: une difficile conciliation
 entre l'enseignant associé et le superviseur
 dans l'encadrement d'un stagiaire 55**
Cecília Borges et Carole Séguin

Quelques questions soulevées par la situation décrite 57

Retour sur...
 Les difficultés de la concertation et de la conciliation
 des points de vue entre la personne enseignante associée
 et la personne superviseure 57

Pour en savoir plus... 59

CAS N° 9

**Le stage, l'école et l'université:
 les défis de la médiation entre la réalité discursive
 de l'université et la réalité pragmatique de l'école. 61**
Samuel de Souza Neto et Larissa Cerignoni Benites

Quelques questions soulevées par la situation décrite 63

Retour sur...
 La médiation requise de la personne superviseure pour faciliter
 le passage entre l'université et l'école aux stagiaires 63

Pour en savoir plus... 64

CAS N° 10

**Socialisation professionnelle: les défis d'une vision
 partagée du stage en enseignement. 65**
Samuel de Souza Neto et Larissa Cerignoni Benites

Quelques questions soulevées par la situation décrite 66

Retour sur...
 Les défis d'une vision partagée du stage
 en enseignement 66

Pour en savoir plus... 68

CAS N° 11	
« Ce n'est pas à moi... C'est à vous! »	69
<i>Robert Goyette</i>	
Quelques questions soulevées par la situation décrite	71
Retour sur...	
La situation où l'enseignant associé choisit de se dissocier de la décision d'attribuer un échec au stagiaire.	72
Pour en savoir plus....	73
THÈME 3	
CES MANIÈRES D'ÊTRE QUI DÉRANGENT	75
Références.	77
CAS N° 12	
Trouver l'enseignant en soi : lorsque ce n'est plus seulement une question de temps	79
<i>Nadia Cody, Monique L'Hostie et Monica Cividini</i>	
Quelques questions soulevées par la situation décrite	81
Retour sur...	
La situation où l'enseignante associée est à la recherche de l'enseignant chez le stagiaire	81
Pour en savoir plus....	82
CAS N° 13	
Le parti pris	83
<i>Michel Lepage et Colette Gervais</i>	
Quelques questions soulevées par la situation décrite	84
Retour sur...	
La situation où la personne superviseure universitaire prend le parti de sa stagiaire à l'encontre de son enseignante associée	85
Pour en savoir plus....	86
CAS N° 14	
Une médiation infructueuse	87
<i>Michel Lepage et Colette Gervais</i>	
Quelques questions soulevées par la situation décrite	88
Retour sur...	
La situation de médiation infructueuse ayant conduit à l'échec du stagiaire	89
Pour en savoir plus....	90

CAS N° 15

Il faut savoir entendre les signaux annonciateurs 91
Jean-François Desbiens et Carlo Spallanzani

Quelques questions soulevées par la situation décrite 93

Retour sur...
 Le cas du stagiaire d'éducation physique dont les antécédents
 auraient dû agiter des drapeaux rouges 93

Pour en savoir plus... 94

CAS N° 16

Enseigner, c'est interagir avec des êtres humains 95
Jean-François Desbiens et Carlo Spallanzani

Quelques questions soulevées par la situation décrite 96

Retour sur...
 Le cas du stagiaire d'éducation physique dont les interactions
 avec les autres membres du personnel de l'école
 et les élèves n'étaient pas adéquates 97

Pour en savoir plus... 98

THÈME 4

**ÉVALUER ET RESPONSABILISER POUR DÉVELOPPER
 L'AUTONOMIE ET FAVORISER L'ATTEINTE
 DES BUTS ATTENDUS 99**

Références 101

CAS N° 17

**Le début du stage:
 une étape cruciale pour la réussite 103**
Claudia Gagnon

Quelques questions soulevées par la situation décrite 104

Retour sur...
 La situation où la personne enseignante associée
 ne semble pas avoir mis en place dès le début du stage
 les conditions propices à l'évaluation
 et à la responsabilisation du stagiaire 105

Pour en savoir plus... 106

CAS N° 18

Un exemple de coformation réussie du stagiaire	107
<i>Michel Lepage et Colette Gervais</i>	
Quelques questions soulevées par la situation décrite	108
Retour sur...	
Le cas du stagiaire désorganisé mais coopératif	109
Pour en savoir plus...	109

THÈME 5

**DIFFÉRENCIER LES CONDITIONS DE RÉALISATION
DU STAGE POUR RÉPONDRE AUX BESOINS
DU STAGIAIRE**

	111
Références	113

CAS N° 19

Prendre appui sur le langage et la réflexion pour donner de la texture à son expérience de stage	115
<i>Monica Cividini et Ahmed Zourhlat</i>	
Quelques questions soulevées par la situation décrite	117
Retour sur...	
Le cas du stagiaire qui manifestait de la difficulté à donner du relief à son expérience	117
Pour en savoir plus...	118

CAS N° 20

Gérer la dyade hétérogène	119
<i>Cecília Borges et Carole Séguin</i>	
Quelques questions soulevées par la situation décrite	121
Retour sur...	
Les défis des stages en dyades	121
Pour en savoir plus...	123

CAS N° 21

Divergences de vues sur l'échec d'un stagiaire: place à la réflexion sur le travail de coformation de l'enseignante associée et du superviseur	125
<i>Cecília Borges et Carole Séguin</i>	
Quelques questions soulevées par la situation décrite	126

Retour sur...
Le cas où l'enseignante associée et le superviseur
divergent quant à l'issue du stage 127
Pour en savoir plus... 129

Conclusion 131

Références 135

Notes biographiques 141

Tendances actuelles en formation des enseignants

On attend beaucoup des enseignants. Peut-être davantage que jamais auparavant. Comme le note l'OCDE (2005), le spectre des fonctions qu'ils ont à remplir s'est considérablement élargi. Il leur faut simultanément tenir compte du développement personnel des élèves, s'occuper de la gestion des processus d'apprentissage en classe, participer au développement de la communauté scolaire et établir des liens avec la collectivité immédiate et la société au sens large. Vaste et ambitieux programme!

Afin de préparer les nouvelles générations d'enseignants à remplir leur mission, des réformes menées au cours des 20 dernières années dans la plupart des pays industrialisés ont cherché à professionnaliser la formation à l'enseignement en adoptant des approches basées sur l'appropriation de compétences de haut niveau (Boutin, 2004). Dans son acception plus contemporaine, cette approche insiste à la fois sur l'apprentissage par l'expérience et sur la pratique réflexive (Guillemette et Gauthier, 2008). Elle cherche à intégrer les aspects comportementaux et

cognitifs pour parvenir à une meilleure compréhension de l'action professionnelle des enseignants de même qu'à une meilleure articulation entre théorie et pratique.

La notion de compétence est au cœur des orientations actuelles pour la formation à l'enseignement. Cependant, elle demeure relativement floue. Plusieurs définitions parfois assez différentes les unes des autres coexistent, de sorte qu'il n'est pas toujours facile de s'y retrouver (Boutin, 2004; Brahimi, Farley et Joubert, 2011; Coulet, 2011). Pour Tardif (2006), la compétence fait appel à des ressources nombreuses et variées. Sa mobilisation et sa mise en scène fait appel à des arrangements différenciés. En ce sens, elle a un caractère intégrateur et combinatoire. La compétence se construit dans le temps et n'est jamais tout à fait achevée. Sa maîtrise croît par raffinement et par complexification: loin d'être figée, la compétence évolue dans le temps. Enfin, elle est toujours mise en acte à l'intérieur de contextes par rapport à des situations ou à des classes de situations professionnelles, comme par exemple, gérer l'entrée en classe par le déclenchement de routines appropriées, superviser le travail autonome des élèves ou encore présenter de la matière à l'ensemble du groupe tout en maintenant l'attention des élèves.

Selon l'approche par compétences, devenir compétent en enseignement implique d'acquérir, de mobiliser ou de solliciter des ressources, c'est-à-dire des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, des « savoir-faire-faire », mais aussi des personnes et des artefacts susceptibles de soutenir les actions de l'enseignant. Ces acquisitions s'effectuent au travers d'expériences de formation diversifiées, mais comme le souligne Cusset (2011), si la formation initiale et l'expérience peuvent jouer un certain rôle dans le développement de l'efficacité des enseignants, elles sont loin d'expliquer l'essentiel des différences observées à ce chapitre. De plus, la capacité d'intervenir efficacement se construit dans les interactions avec les élèves. Compte tenu de ce qui précède, il est facile de comprendre que les nouveaux programmes de formation à l'enseignement ne puissent plus faire l'économie d'expériences concrètes et prolongées de la pratique professionnelle visant à familiariser les futurs enseignants avec le fonctionnement des écoles et des classes de même qu'à atténuer le choc de la confrontation avec la réalité du quotidien (OCDE, 2005). C'est en ce sens, d'ailleurs, que les stages en formation initiale à l'enseignement prennent toute leur importance.

LE STAGE EN ENSEIGNEMENT : APPORT D'UNE VIEILLE IDÉE TOUJOURS D'ACTUALITÉ AU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL ET PROFESSIONNEL DU STAGIAIRE

La conception selon laquelle les compétences se développent en cours d'exercice et non en marge du travail n'est pas récente. Feyfant (2010), par exemple, rappelle qu'en France au XIX^e siècle, l'idée d'un stage professionnel en enseignement secondaire était perçue par certains comme un moyen d'écartier les candidats inaptes et d'améliorer les compétences professionnelles, de cultiver des « qualités natives par l'étude de la pédagogie » (p. 8). Guillemette et Gauthier (2008) constatent, à leur tour, que la conviction quant à la valeur formative du stage animait déjà l'approche par compétences dans les années 1960-1970. « Acquérir de nouvelles compétences n'est donc plus une activité antérieure au travail ou qui se déroule à côté du travail. Elle se réalise au cours même du travail et par son intermédiaire » (p. 3).

Le stage supervisé constitue fréquemment la première occasion véritable pour le futur maître de se mettre dans la peau d'un enseignant et de commencer à réfléchir comme lui, de se confronter à de véritables problèmes d'apprentissage et d'enseignement. Pour ces raisons, il est souvent considéré comme l'activité la plus signifiante de la formation préparatoire à l'exercice du métier d'enseignant (Conderman, Morin et Stephens, 2005 ; Portelance, 2009 ; Kaldi, 2009), comme l'une de ces expériences qui marquent durablement le stagiaire tant par la durée que par l'intensité de ce qu'il a l'occasion d'y vivre (Tardif et Lessard, 1999).

Considéré comme la pierre angulaire de la formation à l'enseignement à visée professionnelle, le stage supervisé est une entreprise remplie de défis. C'est un moment qui peut être stressant, voire, pour certains, anxiogène ; un véritable test d'endurance (Kosnik, 2009 ; Kaldi, 2009). Durant cette période plus ou moins prolongée et intensive, selon le degré d'avancement dans la formation et l'orientation des programmes de formation, le stagiaire tentera, tant bien que mal, de rencontrer des attentes souvent irréalistes ; d'établir des relations significatives avec les élèves de même qu'avec sa personne enseignante associée ; de performer ; de recadrer des visions idéalistes de lui-même comme enseignant confronté à des enjeux qui le dépassent, qui interrogent sa personnalité, ses valeurs, ses savoirs, son identité

et ses aspirations. Le ciel au-dessus de la tête des stagiaires n'est donc pas toujours bleu clair. Il y a des obscurcies, parfois de l'orage!

Malo (2008) rappelle d'ailleurs que les recherches menées au cours des deux dernières décennies dans le champ de la formation à l'enseignement ont produit des conclusions contradictoires quant à l'apport du stage au développement du savoir professionnel des stagiaires. Ce n'est pas une panacée, mais un moyen de formation qui peut être bien ou mal utilisé. C'est seulement dans la mesure où les conditions ainsi que les ressources appropriées sont mises en place par l'équipe d'encadrement de même que par le milieu d'accueil, et que l'engagement du stagiaire est suffisant, tant en qualité qu'en quantité, que le stage supervisé pourra s'avérer un puissant levier de son développement personnel et professionnel (Donnay et Charlier, 2008), un moyen de formation déterminant au service de la construction et du raffinement de son plus précieux outil de travail: sa personne. Dans le cas contraire, cette expérience risque de devenir une source d'inconfort, d'épuisement (Kosnik, 2009) et de confusion (Chaliès et Durand, 2000; Holvast, Wubbels et Brekelmans, 1993). L'absence de conditions favorables à la réalisation du stage risque de créer, dans l'esprit du stagiaire, de la difficulté à concilier les conceptions du savoir véhiculées par l'école et par l'université, nécessaires à l'enseignement, en accentuant la discontinuité de ce processus en plus de creuser davantage le fossé qui sépare les modes d'appropriation du savoir enseigner entre ces deux milieux. Il importe donc d'être extrêmement attentif aux conditions de préparation et de réalisation du stage dans le but de vraiment former une relève enseignante de qualité.

L'IMPORTANCE DE L'ACCOMPAGNEMENT POUR LE DÉVELOPPEMENT DU STAGIAIRE

Que ce soit sous l'angle du nombre de crédits qui leur est accordé, de la quantité de temps qui leur est alloué ou des activités de formation qui lui sont adjoindes, le stage occupe désormais une place centrale au sein d'un nombre considérable de programmes de formation initiale en enseignement à travers le monde. Pour le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 1995, p. 3), par exemple, le stage en enseignement constitue «un ensemble

d'activités éducatives supervisées par l'université en collaboration avec le milieu scolaire. Par un entraînement systématique et réfléchi, il permet au futur enseignant de développer sa capacité d'intégrer et de mettre en application, dans un milieu réel, les principes qui fonderont sa pratique quotidienne.» Cette conception du stage met de l'avant l'idée que le stagiaire ne devrait pas être livré à lui-même, qu'il ne devrait pas être seul à ramer dans cette galère, que des personnes devraient être là pour l'accompagner dans cette aventure, l'aider à diriger le navire à bon port et à réussir son accostage. Ces personnes, le superviseur représentant de l'université et, au premier chef, l'enseignant associé, ont pour fonction de médiatiser la relation du stagiaire à la réalité du travail et d'agir à la manière de modèles, de formateurs ou de parrains qui l'encouragent, le conseillent et le soutiennent dans son projet de carrière.

Au Québec, notamment, mais ailleurs aussi, des travaux ont mené à l'élaboration de cadres de référence pour la formation des personnes enseignantes associées (Portelance, 2009). Ces efforts pour qualifier ces intervenants témoignent d'une reconnaissance croissante de leur fonction et des savoirs professionnels requis pour l'exercer. Ils montrent aussi la préoccupation de plus en plus affirmée de leur fournir des assises pour la conception de même que l'animation d'activités de formation visant le développement de la professionnalité de l'enseignant associé en tant que formateur de terrain, le développement professionnel du stagiaire et une meilleure concertation entre l'enseignant associé et le superviseur universitaire. Il faut toutefois déplorer que, pour toute une gamme de raisons, les activités de formation demeurent encore inégalement développées et accessibles.

L'accroissement de la place faite aux stages a toutefois une contrepartie : bien que des précautions soient prises par les institutions responsables de la formation pour bien entourer et encadrer les stagiaires, il y en a de plus en plus qui, à un moment ou à un autre et pour une foule de raisons se chevauchant souvent, vivent des difficultés en formation pratique (Knowles et Sudzina, 1994). Combien d'entre eux échouent effectivement ? Combien réussissent leur stage alors qu'ils n'auraient pas dû ? Difficile à estimer. Nous savons toutefois que ces candidats au cheminement chaotique concentrent beaucoup d'énergie et de ressources de la part des autres acteurs du stage, pensons notamment aux

enseignants associés qui les accueillent dans leur classe, aux superviseurs universitaires de même qu'aux responsables administratifs de la coordination des stages. Avec quels résultats ?

Particulièrement pour ces stagiaires, mais aussi pour ceux n'ayant pas trop rencontré de houle sur leur chemin, l'importance d'un accompagnement attentif, bienveillant et structurant peut faire une différence. En effet, les futurs maîtres sont hésitants ou résistants à modifier leurs visions initiales de l'enseignement et de l'apprentissage. Celles-ci ont une influence sur la manière dont ils se représentent leurs responsabilités professionnelles (Holdman et Shaeffer, 2006). Sans un accompagnement attentif par lequel ils sont interpellés sur des enjeux d'importance du travail enseignant et invités à considérer les choses sous d'autres angles, les enseignants novices tendent à reproduire des pratiques d'enseignement vécues lorsqu'ils étaient élèves à moins d'être amenés à agir ou à voir autrement par une remise en question de leurs propres conceptions du métier (OCDE, 2005).

POSITIONNEMENT ET DESCRIPTION DE L'OUVRAGE

Voir les choses autrement ! Accepter d'y réfléchir et de s'engager à se transformer par la pratique concrète de l'enseignement, mais également par celle de l'accompagnement des novices et de la collaboration avec d'autres partenaires de formation. Voilà bien l'objet de cet ouvrage qui, par la présentation de 21 cas, se veut résolument tourné vers la réalité du stage supervisé et ancré dans des situations qui décrivent des difficultés rencontrées par des stagiaires sans manquer d'interpeller au passage les conceptions et les pratiques de ses accompagnateurs.

Les cas décrits relatent des situations mettant en scène au moins une personne stagiaire qui rencontre des difficultés durant un stage supervisé, une personne enseignante associée et, parfois aussi, une personne superviseure universitaire ainsi qu'une personne de la direction d'établissement. Ces cas s'ancrent dans des contextes d'intervention variés sans toutefois leur être spécifiques. Douze d'entre eux concernent l'enseignement de l'éducation physique, quatre touchent des situations rencontrées en enseignement professionnel, trois autres proviennent de l'ensei-

gnement au secondaire tandis que deux décrivent des situations en enseignement au primaire. Les cas ont été regroupés sous cinq thèmes :

1. superviser et piloter les interactions en classe : des conditions pour faire apprendre ;
2. lorsque les croyances et les représentations font obstacle au développement du stagiaire ;
3. ces manières d'être qui dérangent ;
4. évaluer et responsabiliser pour développer l'autonomie et favoriser l'atteinte des buts attendus ;
5. différencier les conditions de réalisation du stage pour répondre aux besoins du stagiaire.

Cette manière de procéder n'en n'est qu'une parmi d'autres. En effet, le lecteur constatera à mesure qu'il découvrira les cas que les difficultés ne sont jamais unidimensionnelles et que, par exemple, le contexte des stages de même que les différents acteurs qui y interviennent contribuent de différentes manières à en définir l'issue.

L'exposé de chacun des cas sera immédiatement suivi d'un court texte empruntant une paire de lunettes particulière afin d'en interpréter le sens, d'envisager des pistes d'action pour accompagner le stagiaire ou pour mieux collaborer avec les autres partenaires du stage. Enfin, quelques références sont proposées au lecteur curieux et désireux d'approfondir certains des aspects abordés.

COMMENT LIRE ET UTILISER CET OUVRAGE ?

De par la nature de son contenu, cet ouvrage peut être consulté et utilisé de plusieurs manières. Afin d'en maximiser les retombées au plan de la formation, nous proposons de travailler selon une approche en quatre temps : 1) la préparation individuelle ; 2) la discussion en petits groupes ; 3) la rédaction d'un rapport consensuel ; 4) la discussion en grand groupe.

Le premier temps consiste à se familiariser avec le cas sur une base individuelle. Celui-ci peut être complexe et sujet à controverse. Chaque cas doit être perçu comme une occasion de mettre au défi sa capacité de distinguer l'information pertinente de celle qui ne l'est pas, de différencier un fait d'une opinion,

d'interpréter l'information et d'en arriver à une ligne de conduite découlant d'une démarche de résolution de problème. Dans ce premier temps, nous suggérons de franchir les étapes suivantes :

1. lire le cas une première fois rapidement ;
2. dégager les principales dimensions du problème ou l'aspect discuté (objectifs poursuivis, définition du problème) ;
3. dégager, en s'inspirant de l'analyse subjective comparée (Brunelle *et al.*, 1988), les aspects avec lesquels vous êtes en accord, ceux avec lesquels vous êtes en désaccord et ceux qui vous questionnent ;
4. identifier les avenues de solutions possibles ;
5. évaluer le réalisme des solutions possibles, leurs avantages et leurs inconvénients respectifs ;
6. prendre connaissance des réflexions de l'auteur ou des auteurs de chacun des cas ;
7. réviser sa démarche personnelle ;
8. proposer un plan d'action pour l'intervention et anticiper les résultats ;
9. arrêter une manière d'évaluer les retombées du plan d'action proposé.

Le deuxième temps consiste à échanger en petits groupes de travail sur les éléments des neuf étapes précédentes. Durant une discussion de cas, il faut s'attendre à ce que les participants expriment plusieurs opinions différentes ou encore qui semblent se répéter. Ceci est souvent inévitable, spécialement au début du processus. C'est ce qui en fait la richesse. La méthode de cas représente une occasion de choix pour pratiquer des habiletés de communication et particulièrement la capacité d'écoute. Par ailleurs, il faut que chacun des membres soit professionnel et diplomate dans ses interventions. La dynamique de groupe va être influencée par différents facteurs, certains plus importants que d'autres. Par exemple, le nombre de participants, l'état d'esprit qui les anime, la diversité des expériences de travail de chacun des membres ainsi que l'entente entre eux. L'efficacité d'une discussion de cas en petits groupes peut être accrue substantiellement en s'assurant que :

1. chacun des participants se présente à la rencontre avec son analyse de cas suffisamment approfondie ;
2. le nombre de participants soit limité à quatre ;

3. la participation active de chacun à la discussion soit encouragée;
4. une personne soit chargée de réguler les échanges;
5. une personne soit chargée de colliger les idées nouvelles, les positions conflictuelles, les points d'accord, les éléments qui demeurent mal compris, incertains;
6. une personne soit chargée d'obtenir des compléments d'information;
7. une personne soit chargée de rédiger et éventuellement d'exposer la position consensuelle du groupe.

Le troisième temps consiste à rédiger le rapport du cas. Le rapport qui tient sur une page doit refléter une position consensuelle quant à l'interprétation du problème et quant à la démarche de résolution du problème préconisée.

Le quatrième temps est facultatif bien que très profitable. Il s'agit de comparer en grand groupe les interprétations et les démarches formalisées par chacun des petits groupes de travail. C'est l'occasion de voir comment s'expriment les convergences et les divergences de même que les orientations particulières adoptées fréquemment par de petits groupes formés sur une base affinitaire.

L'utilisation de cet ouvrage selon l'approche en quatre temps, proposée ici, nous permet de préconiser l'émergence du dialogue au sein de communautés de formateurs par rapport à des situations de stage supervisé en enseignement et ainsi de contribuer à la construction d'un savoir sur l'accompagnement de futurs enseignants et même d'enseignants déjà en exercice.

RÉFÉRENCES

- BORGES, C. et DESBIENS, J.-F. (dir.) (2003). *Savoir, former et intervenir dans une éducation physique en changement*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- BOUTIN, G. (2004). « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », *Connexions*, 81 (1), 25-41.
- BRAHIMI, C., FARLEY, C. et JOUBERT, P. (2011). *L'approche par compétences. Un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec*, Québec, Institut national de santé publique du Québec.

- BRUNELLE, J., DROUIN, D., GODBOUT, P. et TOUSIGNANT, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*, Boucherville, Gaëtan Morin.
- CHALIÈS, S. et DURAND, M. (2000). « L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants », *Recherche et formation*, 35, 145-180.
- CONDERMAN, G., MORIN, J. et STEPHENS, J. T. (2005). « Special education student teaching practices », *Preventing School Failure*, 49 (3), 5-10.
- COULET, J.-C. (2011). « La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences », *Le travail humain*, 74 (1), 1-30.
- CUSSET, P.-Y. (2011). « Que disent les recherches sur l'effet enseignant ? », *Centre d'analyse stratégique*, 232, 1-11, <<http://www.strategie.gouv.fr>>.
- DESBIENS, J.-F., BORGES, C. et SPALLANZANI, C. (dir.) (2009). « La supervision pédagogique en enseignement de l'éducation physique », *Éducation et francophonie*, XXXVII (1).
- DONNAY, J. et CHARLIER, É. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*, 2^e éd., Namur, Presses universitaires de Namur.
- FEYFANT, A. (2010). « L'apprentissage du métier d'enseignant », *Dossier d'actualité de la veille scientifique et technologique de l'INRP*, 50 (janvier), 1-11.
- GUILLEMETTE, F. et GAUTHIER, C. (2008). « L'approche par compétences (APC) en formation des maîtres : Analyse documentaire et critique », *Recherches & éducations*, <<http://recherches.educations.revues.org/index84.html>>.
- HOLDMAN, L. M. et SHAEFFER, M. (2006). « Personalizing the interstate new teacher assessment and support consortium : Teacher candidate self-perceptions of performance », *Teacher Education and Practice*, 19 (3), 338-350.
- HOLVAST, A.-J., WUBBELS, T. et BREKELMANS, M. (1993). « Socialization in student teaching », dans T. Wubbels et J. Levy (dir.), *Do You Know What You Look Like ? Interpersonal Relationships in Education*, Londres, Falmer Press, 136-145.
- KALDI, S. (2009). « Student teachers' perceptions of self-competence and emotions/stress about teaching in initial teacher education », *Educational Studies*, 35 (3), 349-360.

- KNOWLES, G. et SUDZINA, M. (1994). «*Failure*» in *Student / Practice Teaching: A Skeleton in the Teacher Education Closet*, A paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, Atlanta, 12-15 février.
- KOSNIK, C. (2009). «It is not just practice: Conflicting goals, unclear expectations», dans F. J. Benson et C. Riches (dir.), *Engaging in Conversations About Ideas in Teacher Education*, New York, Falmer Press, 65-71.
- MALO, A. (2008). «Le stagiaire comme praticien réflexif. Un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement», dans E. Correa-Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 103-124.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT – MELS (1995). *La formation à l'enseignement. Les stages*, Québec, Gouvernement du Québec.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES – OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Paris, Éditions OCDE.
- PORTELANCE, L. (2009). «Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois. La supervision pédagogique en enseignement de l'éducation physique», *Éducation et Francophonie*, XXXVII (1), 26-49.
- TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation.
- TARDIF, M. et LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Superviser et piloter les interactions en classe

Poser des conditions
pour faire apprendre

L'essentiel du travail de l'enseignant consiste à entrer dans une classe et à déclencher un programme d'interactions avec les élèves (Tardif et Lessard, 1999). La trajectoire imprimée par cette première action n'a toutefois pas une forte inertie : le vent peut aisément tourner, amenant ainsi la situation à se dégrader, à perdre son potentiel éducatif. Ainsi, pour devenir un enseignant efficace, non seulement le stagiaire doit-il apprendre à concevoir et à mettre en place son activité de manière structurée, mais il lui faut aussi apprendre à en réguler l'évolution en fonction des buts éducatifs qu'il a explicités (Cusset, 2011). Cette régulation passe par l'accomplissement de deux fonctions pédagogiques hiérarchiquement liées l'une à l'autre et se chevauchant dans le temps : la supervision et le pilotage.

La supervision est une fonction plus englobante que celle de pilotage. Elle consiste pour le stagiaire à signifier sa présence, sa disponibilité, sa vigilance ; à maintenir le groupe d'élèves en alerte. En supervisant l'activité des élèves, il voit à rendre l'environnement prévisible et sécuritaire, à ajuster l'organisation matérielle

et sociale, à mettre en place un climat relationnel agréable et à gérer les comportements des élèves qui, on le sait, peuvent mener à une réduction parfois considérable des occasions d'apprendre et nuire à la réalisation des apprentissages scolaires (Desbiens, Turcotte, Spallanzani, Roy, Tourigny et Lanoue, 2010). Plus spécifique, la fonction de pilotage ne peut être véritablement accomplie que lorsque celle de supervision est bien engagée. Lorsqu'il pilote la situation, le stagiaire suscite et soutient un haut niveau d'engagement de la part des élèves en leur signifiant des attentes élevées, en leur apportant des corrections et des encouragements de même qu'en proposant au besoin des adaptations au rythme du cours de même qu'aux activités afin que tous y trouvent leur compte selon leur niveau d'habileté.

Comme nous venons de le voir, certains actes posés par les stagiaires peuvent contribuer à mieux gérer les programmes d'interactions. Gardons toutefois en tête que l'enseignement est un processus interpersonnel essentiellement fondé sur la communication (Altet, 1997). Conséquemment, il est très dépendant des styles communicationnels adoptés ainsi que des perceptions des acteurs en présence. En clair, le même acte posé dans les mêmes circonstances, auprès du même public par deux intervenants différents pourrait ne pas engendrer les mêmes effets. Des travaux récents menés au Québec auprès de stagiaires finissants en éducation physique et dans le secteur de la santé au secondaire (Desbiens, Spallanzani, Roy, Turcotte, Lanoue et Tourigny, 2011) ont montré que l'établissement de conditions favorables à l'engagement approprié dans les tâches et donc à l'apprentissage est associé simultanément à la perception par les élèves d'un degré très élevé de soutien, mais aussi de contrôle. Fait intéressant, ces résultats convergent avec ceux de Wubbels, Créton, Levy et Hooymayers (1993) obtenus en classe régulière. Ils contribuent à déconstruire le mythe selon lequel ces deux construits s'opposent l'un à l'autre sur un même continuum et soutiennent plutôt l'idée que l'efficacité de l'enseignement dépend autant de la capacité de l'enseignant à se montrer coopératif que de sa capacité à se montrer dominant.

RÉFÉRENCES

- ALTET, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, Presses universitaires de France.
- CUSSET, P.-Y. (2011). « Que disent les recherches sur l'effet enseignant ? », *Centre d'analyse stratégique*, 232, 1-11, <<http://www.strategie.gouv.fr>>.
- DESBIENS, J.-F., SPALLANZANI, C., ROY, M., TURCOTTE, S., LANOUE, S. ET TOURIGNY, J.-S. (2011). « L'instauration d'un climat favorable à l'apprentissage : un défi pour des stagiaires finissants en éducation physique et à la santé », dans P. Maubant, J. Clénet et D. Poisson (dir.), *Débats sur la professionnalisation des enseignants. Les apports de la formation des adultes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 57-88.
- DESBIENS, J.-F., TURCOTTE, S., SPALLANZANI, C., ROY, M., TOURIGNY, J.-S. et LANOUE, S. (2010). « Comment des stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé (ÉPSa) réagissent-ils face à l'indiscipline de leurs élèves ? », *Science & Motricité*, 73, 39-54.
- TARDIF, M. et LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- WUBBELS, T., CRÉTON, H., LEVY, J. et HOOYMAYERS, H. (1993). « The model for interpersonal teacher behavior », dans T. Wubbels et J. Levy (dir.), *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*, Londres, Falmer Press, 13-28.

Le stagiaire d'éducation physique « transparent »

Denis Loizon

IUFM de Bourgogne, France

Il s'agit du cas d'un enseignant stagiaire français en éducation physique qui redouble l'année de stage concluant cinq années d'études universitaires dont deux en formation à l'enseignement à cause d'un échec qualifié de « relationnel ». En tant que fonctionnaire stagiaire¹, il avait des classes en responsabilité toute l'année et recevait concomitamment une formation à mi-temps à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM)².

À la fin de sa première année, le rapport final refusant sa titularisation faisait état du sérieux et de la pertinence de ses préparations et bilans de séances. Les contenus proposés aux élèves étaient bien adaptés, mais la conduite de la classe était

-
1. En France, les stagiaires sont des fonctionnaires de l'État qui ont passé un concours national. Ils sont recrutés et titularisés à la fin de leur année de stage durant laquelle ils terminent leur formation professionnelle.
 2. Les IUFM sont des Instituts universitaires de formation des maîtres où sont formés les professeurs des écoles primaires et ceux du secondaire pour les collèges et les lycées.

problématique avec des incidents disciplinaires qui se multipliaient au fil des séances du fait de sa difficulté à être présent parmi ses élèves. Du coup, la gestion des contenus et leur régulation didactique s'avéraient inopérantes, car les élèves n'écoutaient pas les différentes consignes. Ce stagiaire avait été caractérisé par ses formateurs comme étant « transparent » aux yeux de ses élèves et de ses collègues de l'établissement.

LA PRÉPARATION DU DEUXIÈME STAGE POUR FAVORISER LA RÉUSSITE

Les conditions du dispositif d'aide mis en place par les formateurs en éducation physique reposaient sur des hypothèses d'action précises pour permettre à ce futur enseignant de réussir son année. Premièrement, un conseiller pédagogique expérimenté et formé au conseil lui a été assigné. Celui-ci avait développé au fil des années des compétences d'écoute, de questionnement, de clarification et d'aide à la décision. La formation à l'entretien d'explicitation l'avait particulièrement fait évoluer en modifiant ses relations avec les stagiaires et ses questions ouvertes, davantage centrées sur les procédures plutôt que sur les justifications. Sa posture visait surtout à comprendre son jeune collègue pour l'aider à avancer progressivement en tenant conseil plutôt qu'en lui donnant des conseils. Deuxièmement, un établissement avec une équipe administrative et une équipe d'enseignants motivés, conviviaux et habitués de travailler avec des enseignants débutants, surtout au plan de l'accueil dans l'établissement, a été identifié. Chacun pouvait trouver sa place. Cet établissement développait également des projets originaux en direction des enfants présentant des handicaps moteurs. Troisièmement, des activités physiques et sportives à enseigner, bien maîtrisées par le stagiaire, surtout en début d'année, ont été arrêtées. Cela devait lui permettre d'asseoir son autorité de compétence et cela lui laissait aussi le temps de se former à l'enseignement de nouvelles activités comme l'escalade. Quatrièmement, des visites supplémentaires du formateur de l'IUFM ont été prévues pour mettre en évidence le développement progressif des compétences professionnelles et pour travailler de concert avec le conseiller pédagogique (la personne enseignante associée). Cinquièmement, une formation spécifique à l'analyse de sa pratique a été incorporée au travers de

son mémoire professionnel³ avec une aide importante à la mise en mots par l'apprentissage de la description de son activité et de celle de ses élèves, et surtout à la formulation d'hypothèses explicatives multiples face aux situations professionnelles rencontrées devant les élèves. Enfin, sixièmement, des suggestions ont été faites en vue de favoriser le développement personnel du stagiaire avec une proposition d'inscription à une chorale, mais surtout par la proposition d'un suivi psychologique auprès d'un psychothérapeute pour tenter de débloquer ce problème relationnel.

LA CONCLUSION DU STAGE

L'ensemble de toutes ces mesures (dispositif, conseils, formation en centre, formation personnelle) a permis à ce jeune enseignant stagiaire de se transformer progressivement au fil de l'année tant au plan professionnel, avec la construction d'une nouvelle identité professionnelle, qu'au plan personnel avec une affirmation plus importante de sa personnalité. Le suivi psychologique de début d'année lui a redonné confiance en lui. Finalement, il est devenu un enseignant.

Quelques questions soulevées par la situation décrite

1. Comment favoriser le développement professionnel ?
2. Comment favoriser le développement personnel ?
3. Dans quelle mesure ces deux formes de développement sont-elles liées l'une à l'autre ?
4. Quelle(s) posture(s) les formateurs peuvent-ils adopter en vue d'aider un stagiaire ou un enseignant débutant à développer des compétences ?

3. Le mémoire professionnel est un écrit obligatoire qui doit rendre compte avec précision des réponses théoriques et pratiques apportées à une question professionnelle posée par le stagiaire durant son activité.

RETOUR SUR...

Le cas du stagiaire d'éducation physique qualifié de « transparent »

Dans ce cas du stagiaire d'éducation physique qualifié de « transparent », trois questions s'imposent immédiatement : comment favoriser le développement professionnel et le développement personnel des stagiaires ? Peut-on voir ces deux formes de développement de façon indépendante ? Quelle(s) posture(s) les formateurs peuvent-ils adopter en vue d'aider un stagiaire ou un enseignant débutant à développer des compétences en enseignement ?

Ces questions semblent vastes. Cependant, réfléchir à l'accompagnement constitue une manière d'apporter des pistes de réponse à ces questions. L'accompagnement est une *relation d'aide* en « côte à côte », aussi bien du côté du formateur de centre en IUFM que de celui du conseiller pédagogique (personne enseignante associée) en établissement. Dans les deux cas, il s'agit d'avancer à la vitesse du stagiaire et de l'aider à trouver réponse à ses questions tout en essayant de se situer dans le « faisable » et pas dans une prescription qui pourrait relever de l'« infaisable » parce que trop difficile à mettre en œuvre sur le long terme.

L'accompagnement d'un jeune collègue constitue une *aide personnalisée* tout au long du stage. C'est une aide au développement des compétences professionnelles, mais aussi personnelles puisque ces deux dimensions ne peuvent être dissociées. Il s'agit aussi pour l'accompagnateur de le soutenir lorsqu'il a des interrogations sur ses compétences professionnelles, lorsque le doute surgit parce qu'il s'aperçoit qu'il ne réussit pas autant qu'il le souhaiterait, mais aussi lorsqu'il se remet en question en tant que personne. En ce sens, cette aide se veut à la fois affective et didactique dans la mesure où il s'agit de travailler avec le jeune collègue sur sa motivation pour l'exercice du métier et sur la définition qu'il se forge à propos de ses conceptions de l'enseignement de l'éducation physique. Ce travail d'accompagnement va au-delà des savoirs et des compétences. Il s'inscrit dans une relation longue, une relation qui doit permettre à l'autre de prendre de la distance par rapport à son métier d'enseignant et de se définir.

Pour en savoir plus...

BEAUVAIS, M. (2009). « Penser l'accompagnement et la formation à l'accompagnement », *Revue TransFormations*, (2), 221-238.

DONNAY, J. et CHARLIER, É. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*, 2^e éd., Namur, Presses universitaires de Namur.

PAUL, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris, L'Harmattan.

PELPEL, P. (2003). *Accueillir, accompagner, former des enseignants. Guide de réflexion et d'action*, Lyon, Chronique sociale.

Le stage terminal Tremplin ou terminus ?

Monica Cividini

Université du Québec à Chicoutimi, Canada

Jean entreprend son stage IV (terminal) en univers social, en deuxième année du secondaire (premier cycle). Les rapports de ses deux derniers stages font état de ses difficultés en gestion de classe. Pourtant, ces derniers ainsi que le premier ont été des réussites. Autre fait important à signaler, Jean fait face pour la première fois à un groupe d'élèves du premier cycle.

Le stagiaire manifeste des faiblesses évidentes par rapport à plusieurs compétences du référentiel prescrit par le ministère. Il ne maîtrise pas suffisamment les contenus de sa discipline. Ses connaissances en planification ne sont pas efficaces, et il a beaucoup de difficultés à maintenir un climat approprié aux apprentissages. En outre, il collabore peu avec les enseignants de son école sous prétexte qu'il a besoin de calme pour préparer ses cours.

Dès les premières observations, il est constaté qu'il demeure collé à ses notes, qu'il ne répond pas aux questions qui ne sont pas dans le manuel, qu'il est incapable de proposer des activités de rechange et que, dans la gestion de sa classe, il oscille entre le laissez-faire et l'autoritarisme. Ses planifications, d'à peine

quelques lignes, ne contiennent pas les éléments qui pourraient l'aider (contenus, activités de remplacement, organisation du groupe, etc.) pour le déroulement de son enseignement.

Lors de la première triade, l'équipe de supervision (le superviseur universitaire et l'enseignant associé) signale au stagiaire ses faiblesses et lui signifie l'importance primordiale de s'investir à fond dans ce stage pour les corriger. L'équipe suggère à Jean de chercher les informations qui pourraient nourrir les contenus de ses cours pour accroître sa maîtrise des contenus. Ceci facilitera son enseignement et lui permettra de bâtir des planifications détaillées à court et à moyen terme, de penser à d'autres possibilités de situations d'apprentissage pour susciter l'intérêt des élèves et, enfin, de proposer des stratégies de gestion de classe pour créer et maintenir un environnement propice à l'apprentissage, notamment parce que plusieurs des jeunes élèves dont il a la charge sont en difficulté. Pour l'aider dans son parcours, l'équipe de supervision multiplie les observations en classe et les rétroactions, lui suggère des lectures complémentaires à propos de la planification des activités d'enseignement et de la gestion de classe et, finalement, consacre le deuxième séminaire⁴ au traitement de la question de la planification. Toutefois, l'équipe de supervision fait face à un autre problème de taille : Jean n'assume pas ses erreurs, il les met sur le compte de ses élèves ou de la conjoncture du moment.

Étant donné la nature des problèmes et les difficultés que rencontre Jean, l'équipe de supervision se demande s'il ne serait pas judicieux de lui suggérer d'abandonner le stage. À l'analyse de son dossier, il s'est avéré qu'il a tout de même réussi ses stages antérieurs et en considération de son parcours, il a été décidé que le stage avec des élèves du premier cycle dans des classes régulières lui serait bénéfique. Nous pourrions questionner cette décision et penser qu'elle est risquée. Néanmoins, il a été estimé que dans la mesure où Jean sera capable de surmonter les problèmes avec notre encadrement, il finira par remplir les tâches d'un professionnel de l'enseignement. L'équipe de supervision a tenu à informer Jean de ses difficultés et des défis qu'il devra surmonter, ainsi que de sa détermination à l'accompagner dans ses efforts pour parfaire ses compétences. Malgré l'engagement de l'équipe,

4. Les séminaires sont des activités prévues à l'horaire qui réunissent tous les stagiaires et tous les enseignants associés qui travaillent avec un même superviseur universitaire.

Jean n’a pas su relever les défis identifiés. Des changements suffisants dans ses attitudes et dans ses connaissances n’ont pas été constatés.

Aux problèmes de Jean, qu’il ne peut surmonter, s’ajoutent aussi des plaintes d’autres professeurs et d’élèves à son endroit. Suite à ces plaintes, la directrice adjointe rencontre le stagiaire et le somme d’améliorer sa gestion de classe, faute de quoi elle recommandera l’échec du stage. Jean, affecté par la situation, met au courant son superviseur, lequel organise une réunion avec la direction de l’école et l’enseignant associé pour rappeler les rôles de chacun (le directeur n’étant pas responsable de l’évaluation) et, aussi, pour parler ouvertement du déroulement du stage.

Au terme de cette réunion, l’équipe de supervision rencontre le stagiaire et l’avise qu’il risque l’échec dans ce stage, mais qu’il lui reste encore deux semaines pour démontrer un réel effort et convaincre qu’il peut remplir les tâches qu’exige le travail enseignant. Au cours de ces deux semaines, Jean fait preuve de quelques améliorations dans la planification de son enseignement et dans la gestion de sa classe, mais elles demeurent peu significatives. Il continue à adopter une posture très autoritaire, sans nuance, dans la gestion de sa classe et semble peu motivé pour la tâche. Malgré les suggestions de l’équipe de supervision, il reste isolé de l’ensemble des enseignants de l’école. En somme, en considération de ces faits, l’issue du stage est un échec.

Quelques questions soulevées par la situation décrite

1. Comment éviter qu’un stagiaire se rende à la quatrième année sans avoir acquis une très bonne connaissance du Programme de formation de l’école québécoise?
2. Comment dépister les faiblesses manifestes d’un stagiaire en matière de planification des cours et de gestion de classe avant qu’il ne parvienne à son dernier stage?
3. Comment établir des seuils de performance réalistes permettant véritablement d’orienter le travail d’accompagnement et d’évaluation des membres de la triade (stagiaire, personne enseignante associée et personne superviseure universitaire)?

RETOUR SUR...

La situation où l'équipe de supervision se demande si l'expérience que vit le stagiaire le propulsera au sein de la profession ou si, au contraire, elle l'amènera plutôt à prendre le bus vers une autre destination

Au terme de la présentation du cas de Jean, Monica Cividini se demandait quels moyens mettre en place en formation initiale pour éviter qu'un stagiaire ne parvienne à l'aube de son stage terminal sans qu'il n'ait acquis une très bonne connaissance du *Programme de formation de l'école québécoise*. Comment dépister plus tôt ces candidates et ces candidats qui présentent des faiblesses suffisamment importantes en matière de planification des cours et de gestion de classe au point de les conduire à l'échec en stage ?

La situation est complexe. Nous sommes face à l'apparente incapacité du stagiaire à modifier ses conduites et ses comportements. Une situation comme celle-ci interpelle, entre autres, notre responsabilité de formateurs et celles du stagiaire, le programme de formation à l'enseignement et la formation à l'accompagnement des enseignants associés et des superviseurs. Les réflexions, les actions et les prises de décision sont inspirées des travaux réalisés sur la professionnalisation de l'enseignement touchant l'acquisition de compétences et l'acquisition d'un statut reconnu socialement (Bourdoncle et Demailly, 1998; Tardif et Lessard, 2004). Ce dernier aspect nous semble particulièrement important dans le cas des stages, car les évaluations successives du stagiaire conduisent indéniablement à le reconnaître sur le plan social comme étant apte à exercer une occupation, celle d'enseignant. Cependant, le cas de Jean questionne, d'une part, le processus d'évaluation pendant les stages (instruments, progression, instances, etc.) et, d'autre part, la responsabilité sociale et la formation des acteurs formateurs (superviseurs, enseignant associé, directeurs d'établissement, institutions de formation, etc.). En somme, la situation de Jean ne manque pas de nous confronter à nos responsabilités individuelles et collectives de formateurs et de nous rappeler que l'évaluation engage des valeurs morales et des démarches

éthiques (Lecoïnte, 1997) et, à ce titre, nous impose une réflexion sur la portée de nos actions et de nos décisions lors de l'encadrement et de l'évaluation des stagiaires.

Néanmoins, devenir un véritable professionnel de l'enseignement implique de la part du stagiaire qu'il s'engage intensément dans la construction de son identité professionnelle et du développement d'une attitude professionnelle envers les différents défis de la profession (Gohier, 2007).

Pour en savoir plus...

BOURDONCLE, R. et DEMAILLY, L. (dir.) (1998). *Les professions de l'éducation et de la formation*, Lille, Presses universitaires du Septentrion.

GOHIER, C. (dir.) (2007). *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

LECOINTE, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*, Paris, L'Harmattan.

TARDIF, M. et LESSARD, C. (2004). *La profession enseignante aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Évaluer À la recherche d'un regard équilibré sur le développement du stagiaire

Jean-François Desbiens et Carlo Spallanzani
Université de Sherbrooke, Canada

Stéphanie est une étudiante très discrète, mais performante sur le plan scolaire. Ses notes sont clairement au-dessus de la moyenne de son groupe. Elle réalise son premier stage en enseignement au préscolaire et au primaire dans la classe d'une enseignante de sixième année très expérimentée et possédant une très bonne réputation. Ce stage se déroule durant la deuxième session de la première année de formation à raison d'une journée par semaine. Il est également supervisé à raison d'une visite durant tout le stage par un représentant du programme de formation de l'étudiante, un jeune professeur d'université qui, de toute évidence, dispose d'une expérience limitée en enseignement au primaire.

Lors de sa visite survenue deux semaines avant la fin de son stage, le superviseur universitaire qui connaît bien Stéphanie pour lui avoir déjà enseigné se rend l'observer en classe durant deux activités différentes. Ces observations se font en compagnie de l'enseignante associée qui souhaitait être présente. Malgré qu'elle en soit au début de sa formation, Stéphanie montre une bonne maîtrise des contenus d'enseignement ainsi que de belles

aptitudes à les planifier sur papier. Sa maîtrise de la langue d'enseignement à l'écrit est irréprochable. Toutefois, elle manifeste de grandes difficultés sur le plan de l'animation des activités. Elle ne parvient pas à bien les diriger. Son propos est syncopé, monotone et à peine audible. Ses yeux fixent l'horizon. Elle demeure devant la classe près du tableau, se retournant régulièrement vers celui-ci pendant de longues minutes et perdant le contact visuel avec les élèves. Le cours manque indéniablement de rythme et de vie. Lors de l'étape de la pratique autonome, sa supervision et son pilotage se révèlent peu efficaces puisqu'elle se positionne mal par rapport aux élèves et qu'elle ne distribue pas équitablement sa présence dans la classe. Du coup, des élèves décrochent, se mettent à parler d'autres choses, ce qui finit par nuire au climat d'apprentissage. Stéphanie ne semble pas prendre conscience de ces situations. Choisit-elle plutôt de les ignorer ?

Durant l'entretien qui suit le cours, Stéphanie révèle au superviseur qu'elle a toujours rêvé d'être enseignante au primaire et qu'elle ne se voit pas faire autre chose. Elle valorise beaucoup sa maîtrise des contenus et met sur le compte de l'inexpérience son manque de présence au groupe de même que son inhabileté à conduire les activités de façon rythmée, vivante. Du côté de l'enseignante associée, même son de cloche. À ses yeux, le stage de cette étudiante est une belle réussite. Elle déclare d'ailleurs qu'elle lui accordera un A+.

Quelques questions soulevées par la situation décrite

1. Sachant que la note A+ correspond à un rendement exceptionnel, comment cela risque-t-il d'être perçu par la stagiaire, par la personne responsable des stages et par de futures personnes enseignantes associées ?
2. Comment la personne superviseure peut-elle amener la personne enseignante associée à jeter un regard équilibré sur le travail de la stagiaire ?
3. Quels arguments peut-on invoquer pour nuancer la croyance à l'effet que l'expérience apportera des solutions viables aux difficultés des stagiaires ?

RETOUR SUR...

La difficile recherche d'équilibre dans l'évaluation des stagiaires et de leur développement comme enseignants

L'évaluation des stagiaires est un processus d'observation et d'interprétation de leurs capacités professionnelles actuelles mais aussi une projection dans le temps de la formation initiale du développement de leurs capacités futures. Comme l'illustre ce troisième cas, cette tâche obligée met les personnes enseignantes associées dans une position inconfortable, car leur fonction exige qu'elles accompagnent les futurs enseignants dès leurs premiers pas en enseignement tout en jugeant par l'imposition d'une note de l'évolution de leurs capacités (Camaraire et Cournoyer, 2002). Il est toutefois loin d'être évident que l'abdication d'une de ces responsabilités au profit de l'autre constitue la solution au problème.

Les personnes enseignantes associées se sentent mal outillées (Desbiens, Borges et Spallanzani, 2009) pour évaluer les stagiaires et cet aspect ressort clairement comme un besoin de formation chez elles. Gardons toutefois en tête qu'une évaluation aidante au plan du développement professionnel doit pouvoir faire régulièrement état des apprentissages réalisés, des forces consolidées et non consolidées ainsi que des défis qui restent à surmonter. Il faut aussi reconnaître que les difficultés ne sont pas toutes solubles à l'intérieur d'un même stage; la contribution des personnes enseignantes associées est sans doute ici de baliser un espace de formation et de le communiquer le plus clairement possible à celles qui prendront leur relève auprès des stagiaires dans les étapes ultérieures de leur formation en enseignement. Mais voilà que sont interrogées les conceptions que les personnes enseignantes associées ont de leurs rôles. Pourquoi font-elles ce qu'elles font comme elles le font ?

Pour en savoir plus...

CAMARAIRE, L. et COURNOYER, É. (2002). «L'évaluation des prestations des stagiaires – les perspectives des évaluateurs et des évalués», dans G. Boutin (dir.), *Formation pratique des enseignants et partenariat. État des lieux et prospective*, Montréal, Éditions nouvelles, 162-177.

DESBIENS, J.-F., BORGES, C. et SPALLANZANI, C. (2009). « Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel », *Éducation et Francophonie*, XXXVII (1), 6-25.

Coformation et soutien aux apprentissages d'un stagiaire

Une histoire de succès impliquant les agents de la triade

Cecília Borges et Carole Séguin
Université de Montréal, Canada

Une semaine avant le début des premières visites du stage terminal en éducation physique, la superviseure reçoit un courriel d'un enseignant associé. Ce dernier est anxieux et lui demande si elle peut devancer sa visite à l'école pour observer son stagiaire. Selon lui, ce dernier manifeste des lacunes majeures en matière de gestion de classe. Dans ce milieu, cela ne se pardonne pas ! De plus, le stagiaire ne semble pas percevoir l'importance de ses lacunes.

La superviseure devance la date de sa visite d'observation et ne peut, elle aussi, que constater la gravité de la situation : s'il n'y a aucun changement, le stagiaire se dirige vers un échec ! Ce double constat surprend le stagiaire qui s'en défend en rejetant les commentaires de l'enseignant associé et de la superviseure. Malgré tout, et bien que cela le contrarie, le stagiaire est invité à participer à l'élaboration d'un plan d'intervention personnalisé en triade (superviseure, stagiaire et enseignant associé) et à appliquer ce plan. Le plan est aligné sur la démarche suivante : le stagiaire sera filmé et fera initialement une autoanalyse d'une des séances

de la journée choisie par l'enseignant associé. Cette séance sera par la suite analysée par l'enseignant associé. Cette stratégie vise à comparer les points de vue du stagiaire et de l'enseignant associé, à amener le stagiaire à réfléchir sur sa propre démarche et à permettre à l'enseignant associé de cibler les forces et faiblesses de son apprenti. À partir de leurs analyses vidéographiques respectives, l'enseignant et le stagiaire ont conjointement déterminé les aspects à travailler prioritairement. La superviseure recevait deux enregistrements vidéo de séances chaque semaine et elle était tenue au courant de l'ensemble des démarches. Elle voyait avec eux à l'évolution du plan d'intervention afin d'assurer la maîtrise de l'ensemble des compétences attendues par le stagiaire.

Ce fut un encadrement très soutenu pendant les deux premières semaines. L'enseignant associé et la superviseure échangeaient fréquemment par courriel et par téléphone. Plus le stagiaire progressait, plus les échanges étaient distancés dans le temps. Après deux semaines, le stagiaire éprouvait encore des difficultés auprès de deux groupes d'élèves. Ainsi, les observations de l'enseignant associé et celles du stagiaire furent centrées sur cette problématique ainsi que sur la source de celle-ci. Après analyse, ils ont donc décidé d'adapter la planification séquentielle (situation d'apprentissage-évaluation) plus au niveau des élèves, afin de l'alléger, de la rendre plus accessible à ces derniers, car ces deux groupes étaient de loin les plus faibles en comparaison des autres groupes du même niveau.

Lors de la deuxième visite de la superviseure, le stagiaire était transformé : plus confiant, souriant, en contrôle. Il avait réussi à gagner une certaine autorité devant les groupes classe. La réussite du stage apparaissait désormais envisageable ! Le stagiaire a mentionné lors de la rencontre en triade qu'il a apprécié le plan d'intervention et que sans les efforts concertés de tous, il n'aurait pas réussi son stage.

Quelques questions soulevées par la situation décrite

1. Aussitôt le problème constaté, l'enseignant associé a réagi en contactant la superviseure. Son geste était-il précipité ? À quel moment l'enseignant associé doit-il faire appel à la superviseure ?

2. Le recours à l'analyse vidéographique devrait-il être systématique lorsqu'il apparaît clair que des stagiaires sont en difficulté? Si oui, comment gérer ce moyen de manière efficace et économique?
3. Quelle est l'importance d'impliquer le stagiaire dans le plan d'intervention personnalisé?

RETOUR SUR...

L'encadrement et la prise en main d'une situation difficile par la triade dans une logique de coformation et de soutien aux apprentissages d'un stagiaire

Dans ce quatrième cas, il est possible de constater qu'un stage difficile peut être la source d'un grand stress chez le stagiaire. Cela peut même parfois mener au *burnout*, car il s'agit d'un moment culminant et parfois éprouvant dans sa formation. C'est le moment de faire ses preuves et de montrer ses capacités en enseignement, alors qu'en même temps, comme le remarquent Fives, Hamman et Olivarez (2007), les stagiaires se trouvent dans une situation de vulnérabilité par rapport à leurs connaissances et à leurs compétences. Cette vulnérabilité tend à augmenter si le stagiaire vit une expérience difficile dont il a dû mal à se sortir.

Le stage de quatrième année, tout particulièrement, est fréquemment vécu comme une épreuve par plusieurs stagiaires: ils doivent se présenter une cinquantaine de jours consécutifs à l'école selon l'horaire régulier (à temps plein) de leur enseignant associé et parvenir à assumer la prise en charge complète des groupes. Ainsi, comme le mentionnait Kosnik (2009) dans l'article cité en introduction, lorsque le stage se termine, certains stagiaires sont à bout de forces. Cela est d'autant plus vrai lorsque le stage frôle l'échec. Par contre, s'il se conclut par une réussite, le stress ainsi que la fatigue sont absorbés et tout l'effort déployé semble en

avoir valu la peine. Ceci ressemble au cas du stagiaire décrit ci-haut qui, malgré son déni initial quant à ses faiblesses, termine son stage transformé, confiant et en contrôle de ses groupes d'élèves après avoir suivi le plan d'action construit en collaboration avec son équipe de supervision. D'ailleurs, il l'a reconnu lui-même, c'est grâce au soutien reçu qu'il a pu réussir son stage. Rappelons donc quelques éléments significatifs qui semblent avoir contribué à sa réussite : a) d'abord, le problème est identifié très tôt par l'enseignant associé qui n'a pas tardé à contacter le superviseur ; b) ensuite, une fois le constat confirmé par ce dernier, un plan d'action est élaboré et mis en œuvre lors de la triade, ce qui a permis au stagiaire de prendre conscience de ses lacunes et de bien se préparer pour y faire face ; c) enfin, l'enseignant associé et le superviseur ont entretenu une communication continue tout au long du stage.

Par ailleurs, signalons l'utilisation de l'analyse vidéo-graphique à des fins de formation, dans le cadre du plan d'intervention défini en triade. Cet outil, fort puissant, est de plus en plus utilisé à des fins de formation initiale ou continue (Brophy, 2007), car il permet au stagiaire de prendre conscience de ses actions et de ses comportements, ce qui n'est pas toujours évident dans le feu de l'action. Avec le recul, l'image enregistrée s'offre tel un miroir qui contribue à une prise de conscience. Combiné à l'encadrement offert par l'enseignant associé et la superviseure, il permet d'apporter des réajustements progressifs jusqu'à ce que le stagiaire soit confortable et en contrôle de la situation.

En conclusion, dès les premiers échanges, en passant par la mise en œuvre du plan d'action, des analyses successives des séances enregistrées jusqu'aux rencontres d'observation, un vrai travail de partenariat et de coconstruction des savoirs (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008) s'est établi entre l'enseignant associé et la superviseure au profit de la réussite du stagiaire.

Pour en savoir plus...

BROPHY, J. (2007). *Using Video in Teacher Education*, Londres, Elsevier.

FIVES, H., HAMMAN, D. et OLIVAREZ, A. (2007). « Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester », *Teaching and Teacher Education*, 23 (6), 916-934.

PORTELANCE, L., GERVAIS, C., LESSARD, M. et BEAULIEU, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires*, Rapport de recherche. Cadre de référence, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Lorsque les croyances et les représentations font obstacle au développement du stagiaire

Réprimander un élève équivaut-il à lui faire du mal ? Les stages sont-ils la seule vraie façon d'apprendre à enseigner ? Enseigner consiste-t-il à transmettre de l'information ? Peut-on présumer qu'une majorité des élèves du secondaire vont agir comme des personnes responsables face à leur apprentissage ? Faut-il développer des relations d'égal à égal avec les élèves ou, à l'opposé, doit-on plutôt adopter à leur endroit un style autoritaire, asymétrique et inflexible ? Peut-on faire abstraction de la gestion de l'indiscipline dans l'enseignement en contexte scolaire ? Ces questions interrogent les croyances des futurs enseignants. Les croyances sont des constructions relativement diffuses. Elles fournissent un arrière-plan culturel et des systèmes d'ancrage plus larges rendant possible, au travers de la communication et de l'interaction, la genèse de représentations (Apostolidis, Duveen et Kalampalikis, 2002). Les croyances se forment tôt dans la vie et tendent à persister malgré les contradictions. Elles agissent comme des filtres au travers desquels la nouvelle information est interprétée. Incorporées tôt dans la structure mentale

de l'individu, elles deviennent plus difficiles à changer de telle sorte qu'à l'âge adulte, les personnes tendent à s'y accrocher même si elles sont incorrectes ou incomplètes (Doyle, 1997 ; Matanin et Collier, 2003). On comprend alors que les croyances jouent un rôle central dans la façon dont les stagiaires interprètent les nouvelles connaissances et expériences proposées en cours de formation initiale en enseignement, surtout si elles entrent en conflit avec les conceptions véhiculées par le programme de formation. De fait, elles peuvent faire obstacle à de nouveaux apprentissages. Les travaux de Hollingsworth (1989) montrent qu'il est possible, moyennant certaines conditions favorables, d'amener les stagiaires à considérer les choses sous des angles différents. Par exemple, pour les formateurs, l'un des enjeux est d'amener les stagiaires à exprimer leurs croyances, à les rendre publiques afin de mieux les comprendre. Les occasions de partage et de débats entre stagiaires, enseignants associés et superviseurs doivent être valorisées parce qu'elles aident à clarifier certains aspects plus complexes relatifs à la vie en classe. Bien qu'elles puissent être la source de tensions plus ou moins importantes, les différences de points de vue entre les stagiaires et les enseignants associés peuvent aussi stimuler le dépassement de la simple reproduction des pratiques par modélisation et donner lieu à une réflexion approfondie sur l'enseignement, sur le développement des pratiques d'enseignement et sur l'identité enseignante. Doyle (1997) insiste toutefois sur le fait qu'il faut accepter que ces changements prennent du temps, de trois à cinq années. Devenir enseignant est donc une entreprise de longue haleine !

RÉFÉRENCES

- APOSTOLIDIS, T., DUVEEN, G. et KALAMPALIKIS, N. (2002). « Représentations et croyances », *Psychologie & Société*, 5, 7-11.
- DOYLE, M. (1997). « Beyond life history as a student: Preservice teachers' beliefs about teaching and learning », *College Student Journal*, 31 (4), 519-532.
- HOLLINGSWORTH, S. (1989). « Prior beliefs and cognitive change in learning to teach », *American Educational Research Journal*, 26 (2), 160-189.
- MATANIN, M. et COLLIER, C. (2003). « Longitudinal analysis of preservice teachers' beliefs about teaching physical education », *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 153-158.

Dépasser une difficulté Fluctuation des émotions et rapport à l'innovation

Guillaume Serres
IUFM d'Auvergne, France

Depuis le début de l'année scolaire, Caroline, stagiaire en éducation physique, installe le matériel de gymnastique sans l'aide des élèves. Elle estime ne pas pouvoir leur déléguer cette tâche sans s'exposer à des comportements d'indiscipline. Elle affirme cependant au cours d'un entretien d'autoconfrontation¹ ne pas être satisfaite de sa façon de procéder en évoquant la durée trop longue de cette installation (environ trente minutes) avant et après chaque cours.

Lors d'un entretien de formation post-leçon, le formateur de terrain interroge Caroline sur l'installation du matériel: « *Donc, tu installes tout le matériel avant la leçon, avant l'arrivée des élèves ?* »

1. L'autoconfrontation est une technique d'entretien, utilisée notamment dans le cadre des recherches mais aussi dans le cadre d'activités de formation, consistant à faire verbaliser l'enseignant sur la base des traces de son activité (notes d'observation du déroulement de la leçon, plan de leçon, visionnement d'enregistrements audiovisuels de son activité) afin qu'il puisse exprimer son vécu professionnel.

La professeure stagiaire répond : « Mmm... Oui, je n'ai pas réussi à leur apprendre à installer seuls le matériel, c'est quelque chose que j'appréhende, les élèves sont dissipés et le matériel lourd peut être dangereux... » La remarque du formateur lui procure un sentiment de malaise qu'elle exprime lors de l'entretien d'autoconfrontation : « Je suis mal à l'aise parce que je sens bien qu'il me suggère que c'est pas normal de procéder de la sorte. En plus, au fond de moi, je sais que c'est pas comme ça que je vais leur apprendre à être autonomes. » Le formateur lui fait une proposition : « Tu pourrais, sans tout leur faire installer, leur déléguer l'installation d'une partie du matériel... » La professeure stagiaire accueille favorablement cette proposition : « C'est pas mal, ça peut être une première étape ! », se dit-elle.

Suite à cet épisode, elle s'interroge à plusieurs reprises : « L'histoire du matériel, j'y ai repensé en sortant de l'entretien, puis les jours avant de préparer ma leçon et le jour où j'ai rédigé sur ma feuille mon plan de leçon. » Elle envisage au moment de la rédaction de son plan de leçon d'exploiter la connaissance qu'ont les élèves de la disposition du matériel et constitue des couples d'élèves complémentaires : un élève calme et un plus excité, ou un élève autonome et un autre ayant besoin d'être guidé. Cette répartition des élèves est pour elle une façon de déléguer l'installation d'une partie du matériel (les tapis légers et peu dangereux) et de maintenir le contrôle de la classe.

Au cours de la leçon suivante, Caroline, munie du plan de leçon rédigé lors de la préparation, s'adresse aux élèves. Elle indique le rôle des élèves répartis en couples qui, à mesure qu'ils sont nommés, se dirigent vers le matériel qu'ils mettent en place sans incident : « Là, j'envoie les élèves chercher le matériel... Je ne suis pas à l'aise, j'appréhende, même si j'ai tout préparé... » Une fois les rôles distribués, elle intervient ponctuellement à distance tout en restant à proximité des élèves non impliqués dans cette installation. Finalement, cette nouvelle façon d'intervenir s'accompagne d'un sentiment de satisfaction : « Là, une fois que le matériel est en place, je me dis que c'est pas si mal, c'est même bien. » La stagiaire valide la connaissance construite au cours de la préparation de la leçon, même si elle considère qu'il reste des points à améliorer.

L'analyse de ces divers épisodes successifs rend compte du développement de l'activité de la stagiaire au gré des diverses situations gravitant autour du stage. Depuis le début de l'année, elle était face à des préoccupations contradictoires : conserver le contrôle et assurer la sécurité de la classe en n'impliquant pas

les élèves dans l'installation du matériel avec, en contrepartie, une fatigue importante pour elle, ou les impliquer en prenant des risques sur le plan de la sécurité des élèves. Elle a privilégié la première option, mais aucune des deux n'était satisfaisante à ses yeux. Le formateur a mis au jour l'inadéquation de cette activité et lui a proposé une solution. Le professeur stagiaire a retenu cette dernière et y a réfléchi à plusieurs reprises. Elle a ainsi précisé son activité au cours de la préparation de la leçon et a concrétisé cette réflexion par l'inscription de couples d'élèves complémentaires sur son plan de leçon. Cette activité a fait intervenir des connaissances issues de ses expériences en situation d'enseignement : connaissances relatives aux caractéristiques des élèves ; connaissances relatives au fait que les élèves présents lors de la leçon précédente ont des repères sur l'emplacement du matériel. C'est dans cet entre-deux, hors des contextes de formation et de classe, que le professeur stagiaire a créé les conditions favorables à cette délégation de la gestion du matériel. La sélection d'un groupe d'élèves et leur répartition en couples complémentaires ont réduit, pour elle, les risques de perte de contrôle en classe lors de cette installation du matériel.

Quelques questions soulevées par la situation décrite

1. Quels sont les éléments soulevés dans cette situation qui apparaissent primordiaux afin d'aider au dépassement de la difficulté rencontrée par la stagiaire ?
2. De quelle façon qualifier l'évolution des émotions de la stagiaire au cours de cette succession de moments d'enseignement en stage et d'entretiens de formation ?

RETOUR SUR...

Le cas de la stagiaire qui hésitait devant l'occasion d'innover

Dans ce cinquième cas, nous cherchions à identifier les éléments qui apparaissent primordiaux afin d'aider au dépassement de la difficulté rencontrée par la stagiaire. Nous nous demandions aussi comment évoluent les émotions de la stagiaire au cours de cette succession de moments d'enseignement en stage et d'entretiens de formation.

Les travaux en analyse de l'activité peuvent servir d'appui pour les formateurs de terrain qui souhaitent mieux comprendre, par exemple, la part des émotions dans les processus de formation professionnelle des enseignants débutants et les difficultés qui peuvent découler d'un accès limité à ces dernières.

L'analyse de l'activité réalisée à partir du cas relaté plus haut montre que le développement de l'activité repose sur des processus de validation pratique de la proposition du formateur, de précisions successives propices à la création d'une intervention singulière. Il repose également sur la validation en situation d'exercice professionnel de cette dernière en fonction de son efficacité éprouvée. Le développement de l'activité professionnelle s'accompagne d'une fluctuation émotionnelle allant de l'insatisfaction provoquée par le formateur à l'inquiétude de devoir changer son intervention jusqu'à la satisfaction liée à son efficacité en classe.

L'innovation est abordée par les stagiaires avec une grande prudence et suppose des passages difficiles. Les transformations de l'intervention en classe au cours du stage génèrent de l'incertitude et prennent la forme de « retouches » successives apportées à des procédures testées par le passé.

Les méthodologies d'analyse de l'activité peuvent faciliter l'accès à l'expérience des stagiaires et ainsi permettre une compréhension des obstacles rencontrés par les débutants lors des stages au cours desquels ils cherchent à stabiliser leur pratique alors que les formateurs tentent, eux, de les amener à en tester de nouvelles. Un exemple de méthodologie peut être pris avec les entretiens d'autoconfrontation

dont le questionnement vise à faire décrire par les acteurs leurs situations d'enseignement pas à pas, telles qu'ils les vivent. Trop souvent, cette étape est laissée de côté en raison notamment d'un manque d'outils permettant de percevoir les bonnes raisons des débutants d'agir de telle ou telle façon en stage. L'accès à cette description subjective de la situation semble être une entrée favorable au contournement des difficultés rencontrées. Lors de l'entretien avec le formateur, la mise en mots des émotions ressenties en classe semble d'une importance capitale pour désamorcer une situation difficile. Le rôle du formateur consiste essentiellement à accompagner un passage à risque, un moment de transition potentiellement difficile entre deux pratiques de classe.

Pour en savoir plus...

- LEBLANC, S., RIA, L., DIEUMEGARD, G., SERRES, G. et DURAND, M. (2008). « Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive », *@ctivités*, 1 (5), 58-78, <<http://www.activites.org/sommaires/v5n1.html>>.
- SERRES, G. (2009). « Analyse de l'activité de supervision au regard de ses effets sur les trajectoires de formation des professeurs stagiaires », *Éducation et francophonie*, XXXVII (1), 107-120, <<http://www.acelf.ca/c/revue/sommaire.php?id=25>>.
- SERRES, G., RIA, L. et ADÉ, D. (2004). « Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation », *Revue française de pédagogie*, 149, 49-64, <http://www.inrp.fr/edition-electronique/archives/revue-francaise-de-pedagogie/web/fascicule.php?num_fas=404>.

Être ou ne pas être enseignant... Là est la question !

Claudia Gagnon
Université de Sherbrooke, Canada

Geneviève est une jeune enseignante en coiffure. Elle a quitté son métier pour avoir un horaire plus adapté à sa vie familiale, partager son expérience et, il faut l'avouer, être en vacances tout l'été. Ayant été embauchée dans un centre de formation professionnelle sur la base de son expertise en coiffure, elle effectue à temps partiel son baccalauréat afin d'obtenir son brevet d'enseignement. Rapidement, son enseignante associée détecte quelques problèmes. L'étudiante a de grandes difficultés en ce qui a trait à la planification de l'enseignement. Elle ne comprend pas le sens de celle-ci, ne fait pas la distinction entre objectifs et contenu, et ne saisit pas la place ni la pertinence de l'utilisation de différentes stratégies d'enseignement-apprentissage. Ancrée dans une relation négative face à l'école et reposant sur une faible scolarité, sa représentation du métier d'enseignant se limite à « parler devant la classe » en situation d'enseignement « théorique ». En formation pratique, elle a l'impression de retrouver son salon de coiffure et elle gère les élèves de sa classe comme des employés. Après plusieurs tentatives de la part de l'enseignante associée d'aider la

stagiaire à planifier des leçons dans lesquelles elle intégrerait différentes stratégies d'enseignement-apprentissage, cette dernière continue d'endormir ses étudiantes en parlant trois heures durant devant la classe, sans réelle interaction. L'enseignante associée décide de rencontrer sa stagiaire et de discuter avec elle de questions de fond. Ensemble, elles ont pris le temps de définir ce qu'est un enseignant et quels sont ses rôles. Tout au long de la discussion, l'enseignante associée a pris le temps d'identifier, à partir des observations qu'elle avait faites, les comportements de la stagiaire qui relèvent d'une enseignante, et les comportements de la stagiaire qui relèvent d'une coiffeuse. À la fin de la rencontre, l'enseignante associée a invité sa stagiaire à réfléchir, maintenant qu'elle connaît quelques éléments de distinction entre être une coiffeuse et être une enseignante en coiffure, sur ce qu'elle souhaite véritablement être : coiffeuse ou enseignante ? Cet élément de réflexion sur son identité professionnelle a fait en sorte de susciter l'engagement de l'étudiante dans sa formation et de l'amener à développer, peu à peu, ses compétences en enseignement.

Quelques questions soulevées par la situation décrite

1. Comment le fait de questionner les représentations du métier détenues par les stagiaires peut-il les aider à construire progressivement leur identité professionnelle d'enseignants ?
2. Quels dispositifs mettre en place et quelles expériences proposer durant la formation et au moment de l'insertion professionnelle pour stimuler le développement identitaire des nouveaux enseignants ?

RETOUR SUR...

La situation où la personne enseignante associée choisit d'interpeller le système de représentations du métier de la stagiaire

Dans le sixième cas, on se demandait de quelle manière assister les futurs enseignants dans la construction progressive de leur identité professionnelle d'enseignant, mais aussi par quels dispositifs favoriser leur développement identitaire.

L'identité professionnelle des étudiants en formation à l'enseignement a fait l'objet de nombreux travaux depuis le début des années 1990. Ces travaux s'inscrivent dans un mouvement de professionnalisation de la formation, en éducation comme dans d'autres secteurs. L'identité professionnelle désigne notamment ce qui relie le praticien à son groupe d'appartenance et les savoirs ainsi que les compétences propres aux actions spécifiques de l'enseignant. Un problème dans le *développement d'un sens du soi* dans le rôle de l'enseignant a par ailleurs été identifié comme un des facteurs permettant d'expliquer les faibles performances en stage, alors que l'alternance en formation, telle qu'elle est vécue en formation à l'enseignement, constitue un espace privilégié d'expression des tensions identitaires. À cet égard, plusieurs ont souligné l'importance de travailler sur les représentations et les conceptions du métier d'enseignant pour favoriser le développement de l'identité professionnelle (Baillauquès, 1998; Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001). D'autres indiquent que « la définition de soi en tant que professionnel suppose une reconnaissance d'autrui fondée sur des retours étayés, argumentés et constructifs légitimant l'entrée progressive du stagiaire dans le monde enseignant » (Perez-Roux, 2007, p. 147), ce qui renvoie à l'importance du rôle de l'enseignant associé et du superviseur pour aider le stagiaire à réfléchir à sa propre pratique.

Pour en savoir plus...

- BAILLAUQUÈS, S. (1998). « Le travail des représentations dans la formation des enseignants », dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck Université, 41-61.
- GOHIER, C., ANADON, M., BOUCHARD, Y., CHARBONNEAU, B. et CHEVRIER, J. (2001). « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif », *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII (1), 3-32.
- PEREZ-ROUX, T. (2007). « Accompagnement des enseignants en formation initiale : le point de vue des formés sur la relation tuteur-stagiaire », *Recherche et formation*, 55, 135-150.
- RIOPEL, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

L'établissement de règles de vie dans un groupe

Claudia Gagnon

Université de Sherbrooke, Canada

Martha est superviseure de stage en enseignement professionnel. Les stagiaires qu'elle encadre enseignent différents métiers tout en poursuivant leurs études en enseignement à l'université les fins de semaine. Les samedis matins sont réservés à des séminaires de retour de stage où les étudiants sont amenés à partager ce qu'ils ont fait dans le cadre des différentes activités de stage proposées et à analyser leurs pratiques en lien avec le contenu du cours auquel ils sont inscrits. Dans son groupe de douze étudiants, quatre personnes ressortent clairement : deux infirmières, qui comprennent tout très vite et « dévorent » littéralement tout ce qui a trait à la pédagogie, un enseignant en cuisine très dynamique, qui parle abondamment de ce qu'il a vécu, ce que certains trouvent ennuyant, et un enseignant en conduite de véhicules lourds qui avance dans sa formation de peine et de misère et qui est très frustré de devoir venir à l'Université toutes les trois semaines, en plus de trouver inutiles les retours de stage du samedi matin. Il se plaint continuellement, est constamment en désaccord avec les autres, ne voit pas la pertinence d'écouter

les expériences d'enseignement des autres domaines (santé, cuisine ou autre), n'a pas remis ses travaux de stage et dénigre la formation à l'enseignement. Après un premier séminaire, les étudiants motivés sont frustrés et ont l'impression de tourner en rond avec cet étudiant qui critique constamment. Ceux qui étaient plus ou moins motivés au départ semblent tranquillement se rallier du côté de l'étudiant « détraqueur » et considérer inutile le retour de stage. Constatant cela, Martha décide de prendre le taureau par les cornes ! Au séminaire de retour de stage suivant, elle expose aux étudiants la situation problématique et ses répercussions sur l'apprentissage, sur les participants et sur elle-même en tant que superviseure. Elle rappelle aux étudiants l'objectif des séminaires et leur propose ensuite de se donner des règles de fonctionnement en groupe afin que chacun y trouve son compte et ait du plaisir les samedis matins. Elle en profite pour indiquer aux étudiants que dans l'enseignement tout comme dans la supervision, l'établissement de règles de fonctionnement dès le début est un outil important pour gérer un groupe. Ensemble, les étudiants déterminent leur façon de faire et se donnent des règles afin d'éviter les comportements et situations désagréables.

Quelques questions soulevées par la situation décrite

1. Comment changer la dynamique d'un groupe de stagiaires et amener chacun vers la réussite et le plaisir d'apprendre ?
2. Comment faire en sorte que le séminaire de retour de stage soit un moment d'échanges et de partage d'expériences constructif favorisant le développement professionnel en enseignement ?
3. Comment gérer un « étudiant difficile » et l'amener à s'engager dans le groupe et dans sa formation ?

RETOUR SUR...

Le cas du stagiaire mécontent qui jette du sable dans l'engrenage de son séminaire de retour de stage

Dans le septième cas, nous soulevons le défi que pose le rétablissement d'une dynamique de groupe qui promeut la réussite, le développement professionnel et le plaisir d'apprendre en communauté.

Le groupe de codéveloppement professionnel « mise sur le groupe et les interactions entre les participants pour favoriser l'atteinte de l'objectif fondamental : améliorer la pratique professionnelle » (Payette et Champagne, 2010, p. 7). Il a cependant des exigences particulières : la confiance, l'esprit de coopération, l'établissement d'un contrat et de règles du jeu définissant les conditions de confidentialité et d'engagement des participants.

En véritable meneuse et démocrate, Martha a fait le choix de l'affrontement et de la collaboration pour résoudre la situation conflictuelle (Guérard, 2008). Elle a su guider son équipe vers l'établissement de règles de fonctionnement permettant le bon déroulement des séminaires de retour de stage. Dans les moments de doute ou de désaccord au sein du groupe, elle a eu le courage de décider et d'imposer certaines règles.

L'établissement de règles de fonctionnement claires a permis d'encadrer et de gérer le stagiaire difficile qui faisait preuve d'une attitude négative, d'un manque de motivation et d'un manque d'engagement en limitant l'émergence de comportements discordants nuisibles au développement du groupe (Drolet et Douville, 2004).

Pour en savoir plus...

DROLET, M. et DOUVILLE, M.-J. (2004). *Comment gérer un employé difficile*, Montréal, Transcontinental.

GUÉRARD, G. (2008). *Les conflits organisationnels. Restez maître du jeu!*, Cowansville, Les Éditions Yvon Blais.

PAYETTE, A. et CHAMPAGNE, C. (2010). *Le groupe de codéveloppement professionnel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Attentes divergentes Une difficile conciliation entre l'enseignant associé et le superviseur dans l'encadrement d'un stagiaire

Cecília Borges et Carole Séguin
Université de Montréal, Canada

André réalise son stage de deuxième année en enseignement de l'éducation physique dans une école réputée pour la qualité de son enseignement, de ses infrastructures, de sa clientèle et de ses enseignants. Sa nature introvertie, les contenus à enseigner au secondaire, la gestion de classe d'une clientèle pourtant très autonome, le style de l'enseignant associé qu'il prend comme modèle constituent pour lui de véritables défis. Lors des séminaires, il fait part de ses apprentissages, du besoin de s'ajuster et de sa satisfaction par rapport à l'ensemble de l'expérience. L'évaluation formative de l'enseignant associé indique cependant que le stagiaire ne possède pas la plupart des compétences visées, mais que celles-ci sont en développement. Cette évaluation semble réaliste pour le superviseur, considérant qu'à peine une semaine sur 17 jours de stage s'est écoulée.

En se rendant à l'école pour la visite d'observation, le superviseur est interpellé par l'enseignant associé qui voit la situation sous un tout autre angle. Selon lui, le stagiaire manque d'initiative, prend énormément de temps pour effectuer les tâches

demandées, n'intègre pas rapidement les corrections à son enseignement, n'approfondit pas assez les contenus à faire apprendre, a une gestion de classe défaillante vis-à-vis d'élèves très autonomes et, enfin, néglige quelque peu la sécurité en classe.

Le superviseur est surpris par les commentaires de l'enseignant associé. En observant lui-même le stagiaire, il constate que l'étudiant répond aux attentes d'un stage de deuxième année et que les attentes de l'enseignant associé lui semblent trop élevées. Malgré le besoin d'ajustements quant à la sécurité, aux transitions, au pilotage et à la supervision des élèves, il est capable de gérer la classe, de communiquer clairement avec les élèves, d'explorer adéquatement l'espace et le matériel et de faire appel à des outils visuels. De plus, il maîtrise le contenu qu'il rend intéressant par des repères culturels ainsi que par l'utilisation d'outils éducatifs appropriés. Somme toute, les élèves suivent une bonne progression considérant le niveau de complexité élevé de la séance. Cette perception n'est toutefois pas, partagée par l'enseignant associé qui ne voit que les erreurs commises par le stagiaire.

Lorsqu'ils sont en triade, le superviseur cherche à connaître le point de vue du stagiaire. Malgré le stress, celui-ci se dit très satisfait de sa séance et conscient du besoin de s'améliorer sur plusieurs aspects. Il considère avoir beaucoup progressé depuis le début du stage et avoue se sentir parfois un peu dépassé par certaines exigences de l'enseignant associé. À son tour, l'enseignant continue de mettre l'accent sur les faiblesses du stagiaire. Pour sa part, le superviseur soutient que les attentes de l'enseignant associé sont démesurées. Il choisit de se concentrer sur les forces du stagiaire. Finalement, cherchant un compromis, le superviseur propose à l'enseignant associé de réviser certaines de ses exigences et au stagiaire d'être plus à l'écoute et surtout plus proactif. Ils définissent un plan d'action afin d'aider le stagiaire à mieux répondre à certaines remarques de l'enseignant associé. Le stage se termine par une réussite. Malgré la mention succès, l'évaluation de l'enseignant associé reste très sévère à l'endroit du stagiaire.

Quelques questions soulevées par la situation décrite

1. Comment prévenir les divergences entre les attentes de la personne enseignante associée et celles de la personne superviseure par rapport au degré de compétence effectivement atteint par le stagiaire ?
2. Le superviseur avait-il raison de soutenir le stagiaire ou aurait-il dû remettre en question son propre jugement ? Pourquoi ?
3. Quels sont les outils du superviseur pour tenter de rétablir la situation entre les deux partenaires ?

RETOUR SUR...

Les difficultés de la concertation et de la conciliation des points de vue entre la personne enseignante associée et la personne superviseure

La concertation entre l'enseignant associé et le superviseur dans l'encadrement des stagiaires est l'un des enjeux de la supervision pédagogique (Boutet et Pharand, 2008 ; Boutet et Rousseau, 2002). Pour que la concertation soit réussie, ils doivent communiquer clairement leurs attentes, en informant et en partageant leurs points de vue jusqu'à établir un consensus. D'ailleurs, l'une des compétences attendues à l'endroit des enseignants associés et des superviseurs dans l'encadrement des stagiaires relève de l'établissement d'un bon climat de travail par la création de conditions nécessaires aux échanges professionnels en vue de la coconstruction des savoirs liés à la profession (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008). Parfois, la conciliation souhaitée de leurs positions est quelque peu difficile *notamment* du fait des perceptions qu'ils détiennent à propos de leurs rôles

respectifs (Correa Molina, 2008). En ce sens, la concertation devient primordiale et celle-ci doit reposer sur des buts communs partagés, dans une perspective de réciprocité quant à la responsabilité de la formation du stagiaire.

Dans un « partenariat de réciprocité » (Gervais, 2008), l'établissement d'une vision commune est nécessaire, car les exigences divergentes à l'égard du stagiaire peuvent le confondre et nuire à son développement. Les rencontres de concertation entre superviseurs et enseignants associés contribuent ainsi à combler cette lacune. En général, les enseignants associés sont invités à des rencontres de concertation. Cela constitue une première occasion d'échanger avec le superviseur sur la dynamique du stage, les attentes de chacun, les critères d'évaluation, les attentes et règlements de l'institution de formation à l'endroit du stagiaire, etc. Ce moment permet de partir du bon pied, en établissant une complicité entre les deux formateurs et les bases de leur communication qui doit se prolonger tout au long du processus d'encadrement du stagiaire.

En se reportant au huitième cas décrit ci-haut, nous pouvons faire l'hypothèse d'un manque de communication entre les membres de la triade ainsi que de l'absence d'exigences partagées dès le début du stage à l'endroit du stagiaire. Ce cas renvoie donc au besoin de concertation et de communication entre la personne superviseure et la personne enseignante associée mais aussi entre elles et le stagiaire. Une bonne communication doit aussi figurer au cœur des échanges au sein des dyades entre enseignant associé et stagiaire, superviseur et stagiaire et au sein des triades entre stagiaire, enseignant associé et superviseur. Si, d'un côté, l'enseignant associé et le superviseur doivent créer un climat empreint de respect et propice aux échanges avec le stagiaire, ce dernier doit, de l'autre, adopter une posture proactive en cherchant à communiquer ses attentes, ses besoins, ses inconforts. À cet égard, on peut se demander pourquoi le stagiaire a évité de parler au superviseur de ses inconforts. Avait-il peur de montrer ses faiblesses ou peur de couler son stage? Se sentait-il en confiance pour exprimer ses craintes? Quant au compromis trouvé par le superviseur, s'agissait-il d'une bonne solution au problème étant donné qu'au départ, ils ne partageaient pas les mêmes

attentes? Bref, dans le cas d'une impasse entre superviseur et enseignant associé, d'autres ressources seraient à mobiliser comme, par exemple, solliciter l'avis du responsable pédagogique des stages, fixer une rencontre entre l'enseignant associé et le responsable pédagogique des stages afin de clarifier les exigences de l'institution de formation et, enfin, convenir d'une nouvelle observation du stagiaire en commun accord avec le responsable des stages, l'étudiant et l'enseignant associé.

Pour en savoir plus...

BOUTET, M. et PHARAND, J. (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

BOUTET, M. et ROUSSEAU, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

CORREA MOLINA, E. (2008). « Perception des rôles par le superviseur de stage », dans M. Boutet et J. Pharand, *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 73-89.

GERVAIS, C. (2008). « Pour une formation des stagiaires en concertation : le rôle des superviseurs », dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 91-108.

PORTELANCE, L., GERVAIS, C., LESSARD, M. et BEAULIEU, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires*, Rapport de recherche. Cadre de référence, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Le stage, l'école et l'université

Les défis de la médiation
entre la réalité discursive
de l'université et la réalité
pragmatique de l'école²

Samuel de Souza Neto et Larissa Cerignoni Benites
*Universidade Estadual Paulista – UNESP,
campus de Rio Claro, Brésil*

Les étudiants inscrits au programme de formation à l'enseignement en éducation physique de l'UNESP, campus de Rio Claro au Brésil réalisent deux stages pendant leur formation initiale de quatre ans. Le premier stage d'observation et d'accompagnement est réalisé au cinquième semestre. Il totalise 120 heures et vise l'observation et l'élaboration d'un projet pédagogique, et ce, dans une perspective de démarche scientifique incluant une collecte de données à l'école et une consultation de sources documentaires sur l'école et sur l'éducation physique. Le deuxième stage en est un de prise en charge. Il dure 90 heures et se réalise au sixième semestre de la formation. Il vise notamment l'initiation à l'enseignement.

2. Il existe au Brésil approximativement 860 programmes de formation initiale qui forment des futurs enseignants et des intervenants dans le domaine de l'éducation physique.

Les étudiants d'éducation physique de l'État de Sao Paulo sont formés dans le cadre des programmes qui visent une formation professionnelle différenciée ainsi qu'une médiation entre l'école et la formation universitaire. Au terme de leur formation, ils doivent agir à titre de professionnels capables de transformer (dans le sens d'améliorer) l'éducation physique scolaire, l'école et la société. Cette idéologie qui traverse la plupart des programmes de formation initiale de cette région du pays est d'autant plus forte à l'UNESP, campus de Rio Claro, dont le programme est l'un des cinq programmes les mieux évalués du Brésil. Deux problèmes découlent de ce contexte: les stagiaires arrivent à l'école très sûrs d'eux-mêmes, croyant fermement à la qualité de la formation reçue; cette assurance a un effet pervers puisqu'ils pensent qu'ils ont peu ou pas de choses à apprendre du milieu scolaire, qu'ils considèrent de mauvaise qualité. Selon eux, les enseignants associés ne sont pas compétents, car certains n'ont pas été formés dans des programmes de bonne qualité et ne sont pas investis dans leur travail. Le milieu scolaire, d'après les stagiaires, s'est figé dans le temps et ne répond plus aux enjeux et aux défis de la société actuelle. En conséquence, ils croient fermement qu'ils doivent se distinguer de leurs enseignants associés, qu'il leur faut leur dévoiler les innovations en enseignement plutôt que de voir le stage comme un moment de développement professionnel. Ils assument une attitude rédemptrice en voulant «sauver» l'école de ses misères éducatives. Une situation de rivalité s'installe ainsi entre enseignants associés et stagiaires. Cette rivalité s'aggrave en fonction du manque de définition claire du rôle des premiers dans le cadre de la formation des seconds.

Les enseignants associés n'agissent pas non plus comme des tuteurs, des mentors, engagés de la formation des futurs enseignants, de sorte que les stagiaires ne reconnaissent pas les enseignants associés comme des formateurs et ne cherchent pas à établir des rapports plus étroits avec eux. En résumé, ils considèrent que les enseignants associés apporteront peu à leurs apprentissages. Cette façon de voir le stage, cependant, est bouleversée quand les stagiaires vivent leurs premières difficultés à l'école (élèves difficiles, gestion de la classe défaillante, enseignements mal planifiés, etc.). Cela met en évidence leurs difficultés à comprendre les problèmes de la réalité scolaire auxquels ils sont confrontés en plus d'exposer leur fragilité par rapport à leurs interventions dans la pratique.

Quelques questions soulevées par la situation décrite

1. Dans les situations ci-dessus, que peut-on faire pour changer les conceptions des stagiaires ?
2. Dans ce cas, quel serait le rôle du formateur universitaire dans sa supervision du stage ?
3. Quel est le rôle de l'enseignant collaborateur face à cette réalité vécue par le stagiaire ?
4. Cette faible reconnaissance des milieux scolaires notamment par l'université est-elle propre à la réalité brésilienne ? Comment les acteurs du stage peuvent-ils contribuer à modifier cette perception ?

RETOUR SUR...

La médiation requise de la personne superviseure pour faciliter le passage entre l'université et l'école aux stagiaires

Dans les programmes de formation initiale à l'enseignement au Brésil, les conditions socio-culturelles, les familles éclatées et appauvries économiquement ainsi que les enseignants sont souvent montrés du doigt comme les sources de l'échec scolaire des élèves. Renforcés par un marché éditorial qui soutient le discours de l'incompétence notamment chez les enseignants, les stagiaires ont, comme nous avons pu le voir dans l'exposé du neuvième cas, tendance à reproduire ce discours très critique.

Historiquement, l'école et l'université sont toujours restées cloisonnées dans leur univers particulier. Or, depuis les dernières années, cette situation a commencé à changer en dépit du fait que l'université et l'école constituent des cultures particulières. Comme le dit bien Scheffler (1974), à l'école l'enseignement est un « art pratique ». Un « art du

faire», complète Certeau (1994), en rapport à des savoirs qui, la plupart du temps, sont invisibles et méconnus. Du côté de l'université, la culture partagée est plutôt d'ordre discursif plus proche des disciplines scientifiques et appuyée sur des modes spécifiques de production et de diffusion des savoirs (Sarti, 2008). Les distinctions entre ces deux univers sont soulignées par Chartier (2007, p. 53), selon qui «le monde des pratiquants retrouve sa cohérence dans l'enchaînement des gestes professionnels et le monde théorique aurait comme pratique discursive une forme théorique ou théorisante».

Faciliter la réunion de ces deux solitudes constitue un défi d'importance pour la personne superviseure (formateur universitaire dans le cas de l'UNESP de Rio Claro). En effet, il lui revient la délicate tâche d'opérer la médiation entre la culture académique et la culture scolaire tout en présentant l'école comme le *locus* (lieu) de la formation. De ce cas, reconnaissons aussi que non moins cruciale est la tâche qui consiste à favoriser un dialogue constructif entre la personne enseignante associée et le stagiaire.

Pour en savoir plus...

CERTEAU, M. (1994). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*, Petrópolis, Vozes.

CHARTIER, A. M. (2007). «A ação docente entre saberes práticos e saberes teóricos», trad. F. Sarti et M. T. Van Acker, dans *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*, Belo Horizonte, CEALE / Autêntica.

SARTI, F. M. (2008). «O Professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar», *Educação: Teoria e Prática*, 18 (30), 47-66.

SCHEFFLER, I. (1974). *A Linguagem da Educação*, São Paulo, Edusp / Saraiva.

Socialisation professionnelle

Les défis d'une vision partagée du stage en enseignement

Samuel de Souza Neto et Larissa Cerignoni Benites
*Universidade Estadual Paulista – UNESP,
campus de Rio Claro, Brésil*

Le stage de prise en charge est marqué par plusieurs défis. Chez certains acteurs du milieu scolaire de Rio Claro comme les directions d'établissement et les enseignants associés, le défi consiste à voir les stagiaires tels des professionnels en devenir plutôt que de simples étudiants ou auxiliaires d'enseignement. Chez les stagiaires, il s'agit d'abandonner graduellement son identité d'élève pour adopter celle d'enseignant. Pour certains, cela n'est pas facile ! Des stagiaires s'identifient plutôt aux élèves auxquels ils enseignent qu'aux enseignants qui les accompagnent. D'ailleurs, ils préfèrent partager les pauses ou les moments de la récréation avec les élèves. Lorsque questionnés sur cette situation, ils répondent qu'ils se sentent plus proches d'eux que de leurs enseignants associés.

Cette situation reflète l'expérience vécue par Ana, Julia, Penélope et Pedro, quatre enseignants stagiaires qui se retrouvaient en stage de coopération auprès d'une clientèle de 11 à 14 ans, dans une école publique. Manifestant une pensée très critique, ces stagiaires remettaient en question les pratiques de

leur enseignant associé et essayaient d'établir leur autorité face aux élèves par la construction de liens affectifs avec eux. L'un des stagiaires, plus revendicateur, essayait de confronter l'enseignant à ses idées, ce qui lui a permis de gagner une certaine autonomie quant à sa manière d'enseigner en se distanciant du modèle de son enseignant associé.

Finalement, s'il y a eu des avancées dans les pratiques de ces stagiaires et de leurs enseignants associés dans le sens où ils ont pu réviser et adapter leurs pratiques, par leur participation entre autres à des séminaires à l'université, les étudiants ont continué de manifester leur mécontentement et leur désenchantement par rapport au stage et à leurs interventions dans cette école.

Quelques questions soulevées par la situation décrite

1. Comment développer une compréhension partagée de la mission du stage entre l'université et le milieu scolaire ?
2. En quoi la manière dont les acteurs scolaires se représentent les stagiaires en enseignement peut-elle devenir un facteur favorisant leur insertion professionnelle ?
3. En quoi la manière dont les stagiaires se représentent les acteurs scolaires peut-elle compliquer leur processus d'insertion dans la fonction enseignante ?

RETOUR SUR...

Les défis d'une vision partagée
du stage en enseignement

La « vision scolaire » des stages dans la formation initiale empêche les agents scolaires et notamment les enseignants associés (appelés collaborateurs au Brésil) d'avoir une « vision professionnelle ou professionnalisante » du stage

en formation initiale. Même les étudiants sont obnubilés par cette vision scolaire. Cela semble découler de l'absence d'une conception partagée des rôles de l'école et de l'université, des enseignants associés, des superviseurs et des étudiants.

Malgré la réglementation récente mise de l'avant par le ministère de l'Éducation pour définir les responsabilités mutuelles, les universités n'ont pas l'habitude d'entretenir des rapports étroits avec les écoles qui reçoivent des stagiaires. En ce sens, une activité de formation des formateurs d'enseignants en éducation physique a été mise sur pied pour rapprocher les universitaires et le milieu scolaire. Lors de cette activité, les enseignants associés qui y participaient ont reconnu leur méconnaissance du processus de formation des stagiaires et ont déclaré reproduire avec les stagiaires les expériences qu'ils avaient eux-mêmes vécues en tant qu'étudiants, c'est-à-dire l'apprentissage sur le tas, par essai-erreur. De leur côté, les universitaires participant à la rencontre ont reconnu que le stage ne peut pas être considéré uniquement comme le lieu d'application des connaissances apprises à l'université, ou comme un chemin à voie unique. Au contraire, l'apprentissage de l'enseignement est une voie à double sens entre l'école et l'université, un espace d'échanges, de négociation et de gestion de conflits. Pour sa part, la carrière enseignante est aussi marquée de moments, de passages et de conflits puisque l'enseignant procède au travers de phases plus ou moins longues qui affectent positivement ou non son travail (Huberman, 1992).

Aussi déterminantes soient-elles, les expériences vécues lors des stages ne suffisent pas à apporter toute l'aisance et toute la confiance dont ont besoin les futurs enseignants pour affronter les incertitudes de l'insertion dans la réalité professionnelle. Ces expériences nourrissent toutefois ce processus qui doit être compris comme « une période d'initiation [...] à des activités, des modes d'agir et de penser qui possèdent des règles intrinsèques par rapport auxquelles il est possible d'agir, de penser et de ressentir avec divers degrés de compétence, de pertinence, de goût... » (Peters, 1979, p. 125, traduction libre). Ainsi, en envisageant le stage comme un processus d'initiation, l'accent est mis sur la réflexion dans et sur les pratiques d'enseignement à partir

d'une perspective d'analyse critique (Smyth, 1992) dans les discussions qui ont lieu à l'université. Dans cette perspective, il est envisageable d'ouvrir une voie de communication progressive, une porte vers l'équilibration entre la réalité discursive et la réalité pragmatique, dans la mesure où se développe le dialogue pédagogique entre la personne enseignante associée, le stagiaire et la personne superviseuse (Pieron, 1996).

Pour en savoir plus...

- HUBERMAN, M. (1992). « O ciclo de vida profissional dos professores », dans A. Nóvoa (dir.), *Vidas de professores*, Porto, Porto editora, 31-61.
- PETERS, R. (1979). « Educação como iniciação », dans R. D. Archambault (dir.), *Educação e análise filosófica*, São Paulo, Saraiva, 101-30.
- PIERON, M. (1996). *Formação de Professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*, Lisboa, Faculdade de motricidade humana.
- SMYTH, J. (1992). « Teacher's work and the politics of reflection », *American Educational Research Journal*, 29 (2), 267-300.

« Ce n'est pas à moi... C'est à vous! »

Robert Goyette
Université de Sherbrooke, Canada

Frédéric est un étudiant finissant qui, depuis le début de son parcours de formation en éducation physique, est identifié comme un candidat qui démontre peu d'engagement dans sa formation. Sa réputation le précède autant au sein de son programme universitaire que dans les milieux où il a réalisé des laboratoires ou d'autres stages.

Malheureusement, ses attitudes professionnelles et la piètre qualité de ses préparations de cours dans le cadre des stages ont été rarement rapportées dans les rapports d'évaluation de stages précédents. Ces aspects ont, la plupart du temps, été communiqués verbalement à un superviseur ou au responsable des stages. Il n'existe aucune trace écrite de ces aspects dans ses rapports d'évaluation.

Frédéric est rencontré à ce sujet par le responsable de la formation pratique à l'université qui appréhende ce dernier stage. Le choix de l'enseignant qui verra à l'inciter à se remettre sur les rails est devenu critique. L'institution de formation veut l'inciter à revoir avec sérieux ses motivations et ses attitudes professionnelles.

Après avoir fait plusieurs démarches auprès de collègues du milieu scolaire pour assurer cet accompagnement délicat, le service de placement de la commission scolaire propose au responsable des stages un enseignant qui accepte de l'accompagner. Souhaitant avoir des précisions sur les exigences du stage, ce dernier demande aussi plusieurs précisions sur les caractéristiques de Frédéric. Afin d'éviter que l'enseignant ne soit influencé par ces informations, le responsable des stages lui propose de rencontrer le stagiaire d'abord et, suite à ce premier contact, de rediscuter des stratégies à entreprendre. La rencontre de Frédéric se fera à l'école, question de lui présenter le milieu rapidement.

Suite à cette rencontre, une réunion de concertation est organisée entre le responsable des stages, le superviseur et l'enseignant associé afin de faire le point. À la lumière des propos échangés, ce dernier voit plutôt positivement l'amorce de cet accompagnement et considère que les problèmes anticipés avec ce stagiaire par le responsable des stages ne devraient pas entacher le déroulement du stage terminal. Ils s'entendent sur des obligations que le stagiaire devra assumer dans le but de démontrer sa capacité à se prendre en main. L'enseignant, réputé pour la qualité de son enseignement, se dit confiant de pouvoir amener le stagiaire à se reprendre en main et à adopter des attitudes plus représentatives de celles qui sont attendues d'un professionnel de l'éducation.

Après la première semaine d'un stage qui en prévoit huit, l'enseignant associé constate que d'importantes difficultés sont manifestes chez Frédéric, particulièrement en ce qui a trait à sa méconnaissance des programmes, à la pauvreté de ses connaissances au regard des contenus d'apprentissage à faire acquérir et, en l'occurrence, à sa grande difficulté à planifier leur enseignement. Cette difficulté engendre d'importants problèmes d'organisation et affecte le climat des relations entre les élèves.

Très préoccupé par ces dimensions, l'enseignant associé décide de redresser la situation seul à seul avec le stagiaire. Afin d'éviter que les élèves ne soient pénalisés et dans le but de permettre au stagiaire de se retrouver plus souvent en situation gagnante, il offre à Frédéric de partager l'enseignement de ses groupes. De cette manière, tant les élèves que le stagiaire pourront mieux apprendre. Après tout, pense-t-il, *« ce qui importe, c'est que les élèves profitent de leur période d'éducation physique [...] La présence de deux enseignants saura mieux les servir. »*

Au milieu de la deuxième semaine, le superviseur contacte l'enseignant associé et le stagiaire pour établir la date d'une première visite. Sachant que ce moment sera déterminant pour la suite du stage, l'enseignant associé propose un moment où les groupes sont particulièrement collaborateurs et incite les élèves à adopter des conduites irréprochables afin d'aider Frédéric au moment « où il sera évalué par le Monsieur de l'université ».

Au moment de réaliser ses prestations d'enseignement, rapidement le superviseur constate que les difficultés observées antérieurement chez Frédéric prennent le dessus. Malgré les mesures préventives prises par l'enseignant, l'organisation des groupes observés se révèle préoccupante. Manifestement, les ententes de fonctionnement n'ont pas été respectées et les apprentissages qui devaient en découler ne sont pas maîtrisés par le stagiaire.

Le superviseur fait état de plusieurs constats à l'enseignant associé. Il exprime son inconfort et pose des questions à ce dernier qui, de guerre lasse, avoue que pour maintenir le plaisir des élèves à participer à ses cours, il avait choisi d'investir dans le soutien que pouvait leur apporter Frédéric. De son point de vue, Frédéric est victime du laxisme du programme. Il n'a pas l'intention de le faire échouer. Comme il le dit lui-même : « *Après tout, je ne suis qu'un maillon de la chaîne, je ne suis pas responsable de ce qui ne s'est pas fait avant...* » Le superviseur informe le responsable des stages de la situation. Ce dernier contacte l'enseignant associé pour l'informer que le stagiaire sera retiré du milieu et qu'un autre milieu lui sera assigné.

Quelques questions soulevées par la situation décrite

1. Comment devrait s'établir le plan d'intervention au cours de la formation lorsqu'un étudiant présente des attitudes incompatibles avec ce qui est attendu en milieu professionnel ?
2. Quelles questions auraient dû être abordées entre le responsable des stages, le superviseur et l'enseignant associé avant d'orienter les actions destinées au stagiaire ?
3. Qu'entend-t-on par « complicité de formateurs » ? Quelles actions y sont associées par les deux responsables de la formation des enseignants ?

RETOUR SUR...

La situation où l'enseignant associé choisit de se dissocier de la décision d'attribuer un échec au stagiaire

Plus haut, dans la présentation du onzième cas, nous demandions quoi faire pour établir le plan d'intervention lorsqu'un étudiant présente des attitudes incompatibles avec ce qui est attendu en milieu professionnel. Nous nous interrogeons aussi quant aux questions qui auraient dû être abordées par le responsable des stages, le superviseur universitaire et l'enseignant associé avant d'orienter les actions destinées au stagiaire. Enfin, nous cherchions à identifier les gestes concrets qui traduisent la complicité entre les formateurs pendant leur formation professionnelle.

Cette complicité de formation représente un souhait exprimé de longue date et soutenu par plusieurs publications, colloques, congrès et articles qui veulent participer à un meilleur arrimage de la formation initiale avec une pratique qui, elle aussi, devrait s'inscrire – ou du moins se sentir inscrite – dans cette formation initiale.

Bien que la loi sur l'instruction publique indique l'obligation pour chacun des enseignants d'assurer leur propre développement professionnel et de collaborer à assurer la qualité de la relève³, il appert, malheureusement, que ces responsabilités soient encore laissées au bon vouloir de chacun. Les enjeux socioprofessionnels qui sous-tendent la qualité de la formation des enseignants ne peuvent être ignorés dans le contexte actuel. Les transformations qui se vivent présentement en milieu scolaire (réforme des curricula scolaires, modifications des pratiques, entrée massive de nouveaux diplômés, etc.) sont, plus que jamais, des sources potentielles de disparités. Ces constats, combinés à ceux que souligne le COPFE (2005) relativement à la reddition

3. La loi sur l'instruction publique stipule clairement qu'il est du devoir de l'enseignant, non seulement de veiller à assurer son propre développement professionnel, mais qu'il lui incombe aussi de veiller à « collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière » (Gouvernement du Québec, Loi sur l'instruction publique, article 22.6.1^o de la *Loi sur l'instruction publique*).

de comptes attendue concernant l'utilisation des fonds destinés à la formation à l'accompagnement de stagiaires, contribuent certainement à accentuer les objets de division, de fractionnement, d'incompréhension et, comme le soulignait Boutin (2002), témoignent, à maints égards, d'une ignorance pure et simple des visées de la formation initiale.

Malgré des efforts remarquables en recherche et développement issus de toutes les universités responsables du mandat de la formation enseignante et des sommes substantielles injectées annuellement avec cette intention de conciliation, il ne semble pas que les enjeux précédemment soulignés soient aussi partagés qu'il ne le serait souhaité. Peu d'études portent sur la qualité des mécanismes de concertation visant à harmoniser plus efficacement les rouages du recrutement, de la formation et de l'évaluation des superviseurs et des enseignants associés (Gervais, Garant, Gervais et Hopper, 1998).

Il devient urgent que des formules à géométrie variable (COFPE, 2005 ; CCFPE, 2006) puissent faciliter l'établissement d'une triade d'accompagnement du stagiaire (les organisations de placement universitaire et du milieu professionnel, les superviseurs universitaires et les enseignants proposés) qui se développe dans un esprit de cohérence et de recherche de complémentarité. Il est non moins essentiel que les balises de la réussite en stage en enseignement soient clairement entendues, partagées et assumées par les différents acteurs qui y contribuent.

Pour en savoir plus...

BOUTIN, G. (2002). « L'université sous tension : la formation pratique, souci ou défi », dans G. Boutin (dir.), *Formation pratique des enseignants et partenariat : État des lieux et prospective*, Montréal, Éditions Nouvelles, coll. « Éducation », 42-50.

COMITÉ-CONSEIL SUR LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT – CCFPE (2006). *La formation en milieu de pratique. De nouveaux horizons à explorer – Avis complémentaire*, Québec, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, Gouvernement du Québec.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT – COPFE (2005). *La formation en milieu de pratique. De nouveaux horizons à explorer*, Québec, Gouvernement du Québec.

GERVAIS, C., GARANT, C., GERVAIS, F. et HOPPER, C. (1998). *Formation des maîtres, entre cours et stages... un partenariat INTRA-universitaire ?*, Sherbrooke, Éditions du CRP.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT – MELS (2008). *La formation à l'enseignement: Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*, Québec, Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT – MELS (2002). *Encadrement des stagiaires: de la formation à l'enseignement – Rapport d'évaluation de programme*, Québec, Gouvernement du Québec.

Ces manières d'être qui dérangent

Quotidiennement, le stagiaire en enseignement s'engage dans des interactions à caractère professionnel soutenues avec divers acteurs de l'école tels que la direction d'établissement, les autres enseignants, les personnels de soutien, sa personne enseignante associée et, bien sûr, les élèves. Ces relations qui s'établissent entre le stagiaire et les autres acteurs scolaires sont scrutées avec attention parce que la communication entre les membres d'un groupe telle une équipe-école est considérée comme la base de toute forme de coopération et de fonctionnement en équipe (Robidoux, 2007).

Les répercussions de la communication sont considérables puisqu'elle exprime d'autres dimensions comme le respect mutuel et le partage. Il y a plus de 20 ans, Johnson (1988) affirmait que les habiletés sociales telles que la façon de se présenter, d'entrer en relation avec les autres et de collaborer sont celles qui déterminent le plus fortement le succès dans la carrière. Il notait également qu'assez peu de personnes sont congédiées en raison de leur incompétence professionnelle mais plutôt que, dans 90 %

des cas, les motifs de congédiement touchent l'inadéquation de la tenue vestimentaire et des comportements en général, le mauvais état d'esprit et le caractère négatif des relations entretenues sur une base régulière avec les collègues.

Les habiletés sociales sont apprises au sein de la famille, de l'école, des groupes d'amis ou des milieux de travail. L'école s'attend à ce que lorsqu'il arrive en stage, le futur enseignant sache déjà établir avec les personnes en place des rapports adaptés aux normes du milieu. Ce n'est malheureusement pas toujours le cas. En effet, nous avons constaté depuis longtemps déjà que certaines caractéristiques personnelles telles que l'incapacité d'accepter la critique, le manque de professionnalisme, l'engagement insuffisant, le manque d'enthousiasme, la trop grande discrétion voire la timidité maladive et l'inadéquation des compétences sociales sont des facteurs associées à des échecs en stage (Harwood, Collins et Sudzina, 2000).

Ainsi, loin d'être prise pour acquise, la dimension relationnelle fait l'objet d'une attention particulière de la part des programmes de formation à l'enseignement. Certaines institutions produisent même des documents élaborés rappelant aux stagiaires que, par leurs gestes, leurs paroles et leurs attitudes, ils doivent désormais assumer un rôle de modèle et refléter les valeurs du milieu scolaire, de l'enseignement et de la société dans laquelle ils évoluent et qu'ils aspirent à servir.

S'assurer d'utiliser un langage approprié, respecter les règlements, politiques, objectifs et valeurs du milieu d'accueil; montrer de l'ouverture, du respect et de la courtoisie dans ses relations avec les élèves, les enseignants, les parents, la direction et les différents intervenants du milieu scolaire; éviter tout type de familiarité avec les élèves, les enseignants, les parents, la direction et les différents intervenants du milieu scolaire figurent parmi les comportements que les stagiaires sont appelés à manifester s'ils veulent s'insérer avec succès dans le monde scolaire. Mais ces attentes devraient-elles concerner uniquement les stagiaires ?

RÉFÉRENCES

- CENTRE DE FORMATION INITIALE DES MAÎTRES (2011, automne). *Guide du stage EDU 1112*, Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, <<http://stages.scedu.umontreal.ca>>.
- HARWOOD, A. M., COLLINS, L. et SUDZINA, M. (2000). *Learning from Student Teacher Failure: Implications for Program Design*, Conférence présentée au congrès de l'AERA, 24-28 avril à La Nouvelle-Orléans, Louisiane.
- JOHNSON, D. W. (1988). *Les relations humaines dans le monde du travail*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique inc.
- ROBIDOUX, M. (2007). *Cadre de référence. Collaboration interprofessionnelle. École en chantier – Oser construire ensemble*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

Trouver l'enseignant en soi Lorsque ce n'est plus seulement une question de temps

Nadia Cody, Monique L'Hostie et Monica Cividini
Université du Québec à Chicoutimi, Canada

Louis, un étudiant de première année, entreprend un stage de quatre semaines en milieu scolaire au primaire. Après seulement quelques jours, l'enseignante associée exige qu'il quitte définitivement sa classe car, selon elle, ses comportements en classe et dans l'école de même que son manque de connaissances sont tout à fait inacceptables de la part d'un futur enseignant. Rencontré à cet effet par le superviseur universitaire, Louis se dit incapable de poursuivre son stage avec cette enseignante associée qu'il juge trop « *drastique* » et qui, selon lui, « *manque d'ouverture* ». Le stagiaire est retiré de ce premier milieu et une seconde enseignante associée accepte de l'accueillir trois semaines dans sa classe afin qu'il puisse poursuivre et compléter ce premier stage, toujours accompagné du même superviseur universitaire.

Dès le début du stage dans le second milieu, l'enseignante associée remarque que Louis manque énormément de maturité et de confiance en lui (p. ex., il lui pose plusieurs fois une même question, il ne prend aucune initiative, etc.); il affiche des attitudes « *étranges et naïves* » (p. ex., il s'habille comme un enfant et

non comme un adulte, il révèle des éléments de sa vie personnelle qui normalement devraient demeurer privés, etc.). L'enseignante questionne également sa capacité d'introspection. Lorsque vient le temps de nommer des points forts et des points à améliorer en regard de sa propre pratique, il en est incapable. De plus, même s'il semble posséder un potentiel intellectuel plutôt élevé, il arrive très difficilement à expliquer clairement aux élèves les contenus du programme. Louis éprouve aussi de grandes difficultés à entrer en contact avec les adultes. Il ne se rend pratiquement jamais à la salle du personnel et lorsqu'il s'y trouve, il ne parle à personne. Enfin, il remet ses travaux de stage en retard et admet avoir besoin de l'aide de sa conjointe pour les réaliser. Même si l'enseignante associée reconnaît que Louis ne soit rendu qu'à son premier stage et qu'il soit en période d'apprentissage, elle considère qu'il ne possède pas les qualités personnelles et professionnelles requises pour devenir enseignant.

En compagnie du superviseur universitaire, l'enseignante rencontre Louis à plusieurs reprises pour le rassurer et lui permettre de développer son autonomie et sa confiance en lui. Comme cette démarche ne donne pas les résultats attendus, tous deux l'amènent à se questionner et à réfléchir sur le bien-fondé de la poursuite de ses études en enseignement. Ils tentent de lui faire comprendre qu'un enseignant se doit d'être confiant lorsqu'il se retrouve devant ses élèves, qu'il doit travailler en partenariat avec les membres du personnel de l'école, communiquer avec les parents, etc. Autant d'aspects de la profession qui semblent rendre Louis très mal à l'aise. L'enseignante associée souhaite que ce stagiaire prenne conscience qu'il n'a peut-être pas choisi une profession qui lui convient.

Le stagiaire reconnaît que ses études universitaires, et particulièrement ce premier stage, lui occasionnent un très grand stress. Il refuse néanmoins de remettre en question son choix de carrière. Lors de l'évaluation sommative, l'enseignante associée estime que Louis mérite un échec car, selon elle, sa performance ne correspond pas au niveau de maîtrise attendu pour le premier stage et ce, en lien avec la majorité des 12 compétences attendues d'un futur enseignant. Or, considérant le fait qu'il en est à son premier stage, le superviseur universitaire décide de lui laisser une chance, donc de lui attribuer la mention « succès ». Même si elle est en désaccord avec cette décision, l'enseignante associée consent à signer le rapport d'évaluation mais elle communique

avec la direction du programme universitaire concerné pour l'informer de cette divergence d'opinion au regard de la note finale attribuée à l'étudiant pour son stage.

Quelques questions soulevées par la situation décrite

1. Qu'est-ce qui peut conduire un enseignant associé à questionner le choix de carrière d'un stagiaire ?
2. Comment intervenir sur une telle question touchant à la fois l'identité professionnelle et personnelle ?
3. À quelle(s) condition(s) un superviseur universitaire peut-il accorder un succès malgré un avis contraire de l'enseignant associé ?

RETOUR SUR...

La situation où l'enseignante associée est à la recherche de l'enseignant chez le stagiaire

Dans le douzième cas présenté les auteurs se demandaient ce qui peut conduire un enseignant associé à questionner le choix de carrière d'un stagiaire. Comment aborder une telle question avec le stagiaire ? Comment gérer les avis divergents du superviseur universitaire et de l'enseignante associée face à l'issue du stage d'un stagiaire ?

La décision de l'enseignante découle de son analyse et de son interprétation de la situation. Le stagiaire n'arrivant pas à se percevoir ni à se comporter comme un enseignant en devenir, l'enseignante émet l'hypothèse que celui-ci n'a peut-être pas fait le bon choix de carrière. Elle décide en conséquence d'intervenir, avec le concours du superviseur de stage, en accompagnant Louis dans un questionnement

liant ses caractéristiques individuelles et son orientation professionnelle. Ce faisant, l'enseignante associée démontre *un agir compétent situé* (Masciotra et Medzo, 2009) parce qu'elle interroge la situation et tente de lui donner du sens de manière à se positionner pour aider le stagiaire à établir son identité professionnelle. Étant donné son expérience et sa connaissance approfondie du milieu scolaire, l'enseignante agit en mobilisant les ressources pertinentes à sa disposition. Elle fait notamment appel à ce que Boutin et Camaraire (2001) nomment la dimension psychologique du rôle de l'enseignant associé. Elle aurait pu aussi, si elle avait connu l'ouvrage, consulter Forest et Lamarre (2009), qui proposent une série d'actions et de démarches de développement professionnel pouvant être utilisées pour aider le stagiaire à réfléchir sur sa pratique, à dialoguer avec ses collègues, ce que Louis s'est avéré incapable de faire. Or, malgré toutes ces difficultés et en dépit de l'avis contraire de l'enseignante associée, il a tout de même réussi son stage, le superviseur en ayant décidé ainsi. Il est vrai que les universités confèrent un pouvoir formel au superviseur en matière d'évaluation ; c'est donc à lui que revient bien souvent la décision finale. Cette décision quasi unilatérale est-elle justifiée ? Quelles peuvent en être les conséquences sur le plan de la collaboration professionnelle ultérieure entre ces deux acteurs ? Il s'agit de questions qui méritent d'être posées et débattues.

Pour en savoir plus...

BOUTIN, G. et CAMARAIRE, L. (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire... Guide pratique à l'usage de l'enseignant-formateur*, Montréal, Éditions Nouvelles.

FOREST, L. et LAMARRE, A. (2009). *Accompagner des stagiaires vers la maîtrise des compétences en enseignement*, Montréal, Chenelière Éducation.

MASCIOTRA, D. et MEDZO, F. (2009). *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie*, Bruxelles, De Boeck.

Le parti pris

Michel Lepage et Colette Gervais
Université de Montréal, Canada

Dès la deuxième semaine du stage en enseignement du français au secondaire et même si une visite à l'école est déjà prévue pour la semaine suivante, l'enseignante associée appelle le superviseur pour lui signifier qu'elle souhaite le rencontrer le plus rapidement possible. Rien ne va plus avec la stagiaire: elle n'est pas à l'écoute des conseils, le lien de confiance est brisé, l'échec semble inévitable. Le superviseur accourt. À l'écoute du récit des événements, ce dernier se rend compte qu'il y a bien peu de faits sur lesquels l'enseignante s'appuie pour justifier son verdict négatif: la non-disponibilité de la stagiaire et son indifférence apparente face à la rétroaction refroidissent l'ardeur de l'enseignante dans son accompagnement et ne permettent pas une évolution normale du stage. Fort de ces renseignements, le superviseur rencontre la stagiaire pour obtenir son point de vue. Une tout autre histoire lui apparaît alors. La stagiaire se sent harcelée, épiée par l'enseignante. Celle-ci semble sans cesse comploter avec ses collègues de bureau, se permettant d'évaluer son travail à voix haute et de remettre publiquement en question sa compétence. Après

avoir assisté à son cours qu'il qualifie de bijou de planification, il convient d'une rencontre en triade pour tirer la situation au clair. L'enseignante admet qu'elle discute du stage avec d'autres enseignants, mais comme il s'agit de sa première expérience en tant qu'enseignante associée, elle dit avoir besoin des conseils de ses collègues et elle rejette l'accusation de persiflage. Elle avoue, du même souffle, que la stagiaire est appréciée des élèves. Se peut-il que cette enseignante associée se sente menacée par la stagiaire ? Celle-ci, immigrante récente, est très scolarisée ; l'enseignante, très expérimentée, tolère peu la contestation de ses affirmations et de ses prises de position didactiques. Le problème en est un de relations interpersonnelles et non de compétences professionnelles. La décision du superviseur est prise : *« Je décide de prendre le parti de la stagiaire jusqu'à la fin, pour la sauver, en usant du plus de diplomatie possible et en marchant sur des œufs. »* Le stage se termine avec la mention succès. L'enseignante associée s'oppose à cette décision et demande à une collègue d'écrire une lettre à l'université condamnant l'attitude et le comportement de la stagiaire, et la complaisance du superviseur face à cette dernière.

Quelques questions soulevées par la situation décrite

1. Lorsque la relation avec la stagiaire s'avère difficile, quels sont les moyens dont disposent respectivement l'enseignante associée et la stagiaire ? À qui peuvent-elles faire appel ?
2. Quels sont les moyens à la disposition du superviseur pour rétablir la situation entre les deux partenaires ?
3. Le superviseur a-t-il bien agi en prenant le parti de la stagiaire ? Pourquoi ?

RETOUR SUR...

La situation où la personne superviseure universitaire prend le parti de sa stagiaire à l'encontre de son enseignante associée

La présentation du treizième cas illustre une situation bloquée où l'enseignante associée et la stagiaire sont en opposition. Quoi faire? Quels outils mobiliser? Vers qui se tourner pour rechercher des solutions satisfaisantes? La personne superviseure universitaire est souvent prise pour rétablir la situation entre les deux partenaires. Mais prendre parti pour l'étudiante ou encore contre l'enseignante associée est-il une solution viable à court, à moyen ou à long terme? C'est sans contredit délicat!

Lorsque des difficultés sont rencontrées, les relations entre l'enseignante et la stagiaire deviennent parfois tendues. La confiance étant brisée entre les partenaires, il est très difficile de rétablir les ponts, la stagiaire se sentant jugée et non plus aidée par l'enseignante associée qui ne semble pas capable de jouer son rôle convenablement. Quelle position le superviseur doit-il alors adopter? Celle de médiateur? Celle de bourreau? Celle d'avocat?

Mais que disent les faits au juste?

Certaines recherches laissent entrevoir que les rôles des deux accompagnateurs sont habituellement perçus comme complémentaires par les stagiaires (Beauchesne, 2000; Boutet, 2000) alors que d'autres font le constat de dyades souvent dysfonctionnelles (Boutin, 1993). Il est clair que, dans ce cas-ci, le superviseur est appelé à prendre parti. Il n'y a aucune coformation: le superviseur réussit à imposer sa vision et l'enseignante associée doit se rallier. Le rôle du superviseur est réduit à celui d'accompagnateur (observer la stagiaire, lui donner de la rétroaction...), sans possibilité réelle d'agir comme médiateur ou personne-ressource auprès des autres membres de la triade (Enz, Freeman et Wallin, 1996).

Pour en savoir plus...

- BEAUCHESNE, A. (2000). « Tirer parti de l'évaluation, mais mater le dispositif et le message: perspectives de stagiaires sur l'évaluation sommative des compétences », dans C. Lessard et C. Gervais (dir.), *L'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres: une compétence à développer*, Actes du sixième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres, Montréal, 13-14 novembre, Université de Montréal, 239-262.
- BOUTET, M. (2002). « Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade », dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 81-95.
- BOUTIN, G. (1993). « Les recherches sur la triade et leur contribution à la formation des enseignantes et des enseignants », dans H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 235-251.
- ENZ, B. J., FREEMAN, D. J. et WALLIN, M. B. (1996). « Roles and responsibilities of the student teacher supervisor: Matches and mismatches in perception », dans D. J. McIntyre et D. M. Byrd (dir.), *Preparing Tomorrow's Teachers: The Field Experience. Teacher Education Yearbook IV*, Association of Teacher Educators, Thousand Oaks, Corwin Press, 131-150.

Une médiation infructueuse

Michel Lepage et Colette Gervais
Université de Montréal, Canada

Tout semblait marcher comme sur des roulettes dans ce stage terminal en enseignement des mathématiques au secondaire. Bien sûr, il y a bien eu quelques problèmes normaux de stage, des éléments à surveiller, des points à améliorer, mais rien qui annonçait une catastrophe. « *L'enseignant parlait de progrès* », souligne le superviseur. Puis, à une semaine de la fin, le superviseur reçoit un appel du stagiaire : ça ne fonctionne plus et l'enseignant menace de mettre fin au stage. Le premier réflexe du superviseur est de prendre immédiatement rendez-vous avec l'enseignant associé afin de tirer l'affaire au clair. Les lacunes apparaissent alors insurmontables, au dire de ce dernier, au plan de la planification et de la gestion de classe ; le succès des élèves serait même compromis. La rencontre en triade qui suit permet de rétablir une certaine sérénité dans la relation entre les deux acteurs du stage, l'enseignant acceptant même de laisser le stagiaire faire une ultime tentative pour redresser la situation, avec un plan de travail visant à corriger les lacunes observées. Après trois jours, le verdict de l'enseignant tombe : le stage doit s'arrêter, c'est un échec. Comme

il possède peu d'éléments pour appuyer l'enseignant associé dans son évaluation et que le stagiaire crie haut et fort à l'injustice, le superviseur propose de mettre en place un comité spécial, prévu dans le guide de stage, appelé comité *ad hoc* d'évaluation dans les cas problèmes. Se réunissent donc, dans le milieu scolaire, le superviseur, deux responsables de l'université et deux directeurs de l'école face à l'enseignant associé et au stagiaire. Après avoir entendu le point de vue de chacune des personnes impliquées dans le quotidien du stage ainsi que le plaidoyer du stagiaire, les responsables universitaires rendent la décision finale. L'échec est maintenu, ce qui entraîne une confusion des sentiments chez le superviseur, qui estime avoir manqué à sa tâche en n'ayant pas exigé de la part de l'enseignant associé les évaluations hebdomadaires prévues dans le guide de stage. Il estime, par contre, que ce stagiaire plus âgé avait ses torts de n'avoir pas accepté les critiques de son enseignant et de lui avoir même reproché son manque de rigueur mathématique en plus d'avoir cherché des appuis à sa cause chez des collègues de l'école : *« S'il avait accepté plus la rétroaction, les conseils, les remontrances de son enseignant et s'il avait accepté plus humblement de corriger les choses, je pense que j'aurais pu l'aider »*, souligne le superviseur.

Quelques questions soulevées par la situation décrite

1. L'enseignant associé avait-il de bonnes raisons de mettre fin au stage à une semaine de la fin ? Quelle part de responsabilité le stagiaire a-t-il dans l'attitude de l'enseignant ?
2. Le superviseur aurait-il pu continuer à défendre le stagiaire ? A-t-il abdiqué devant l'enseignant associé ?
3. De quelle manière une collaboration plus étroite entre l'enseignant associé et le superviseur aurait-elle pu éviter cette situation à une semaine de la fin du stage ?
4. Quelle est la part respective de la personne enseignante associée et de la personne superviseure dans l'évaluation d'un stage ? Doit-il nécessairement y avoir consensus sur la décision finale ? Comment arbitrer les divergences éventuelles ?

RETOUR SUR...

La situation de médiation infructueuse ayant conduit à l'échec du stagiaire

Quelle est la légitimité de mettre un terme à un stage arrivé presque à sa conclusion? Devant le constat d'un désaccord irréductible entre les positions de la personne superviseuse et de la personne enseignante associée, comment envisager l'absence de consensus quant à l'issue du stage? Voilà des questions qui étaient posées dans ce quatorzième récit.

D'un point de vue purement technique, il convient tout d'abord d'examiner si l'enseignant associé apporte l'aide attendue par les responsables des stages. Les évaluations hebdomadaires prévues au guide de stage ne sont pas remplies. Il est difficile de connaître ses critères d'évaluation, qui semblent donner priorité à la performance du stagiaire plutôt qu'à la formation par le stage. Le superviseur devient alors le lien obligé entre l'un et l'autre; le défenseur des règles officielles.

Pour le superviseur, recevoir un appel à une semaine de la fin du stage pour se faire dire que rien ne va plus ne donne pas beaucoup d'appui à une décision d'évaluation qui se veut sérieuse et professionnelle. La révélation tardive du problème rend difficile la tentative de médiation qu'il met en place. Elle laisse peu de marge de manœuvre. Ce superviseur est le médiateur-type, celui qui veut réconcilier l'université et le milieu scolaire en demandant à l'enseignant associé de préciser les lacunes, puis de mettre en place un plan d'intervention. L'échec de cette stratégie l'amène alors à revenir aux règles universitaires en proposant une médiation extrême, si nous pouvons dire, par la formation d'un comité d'évaluation.

La position de l'enseignant associé prend donc le dessus, le superviseur étant contraint de l'accepter sans avoir beaucoup de marge de manœuvre. Ses interventions et ses tentatives de développer une vision commune n'ayant pas reçu de réponses favorables de la part de l'enseignant, il doit abdiquer, d'une certaine façon. Nous assistons alors à une concertation forcée (comité *ad hoc*) qui confirme le verdict de l'enseignant associé mais que le superviseur peine à accepter.

Sans un travail de concertation tout au long du stage, les retombées de l'expérience sont très limitées ou même négatives pour les membres de la triade (Gervais, 2008).

« Le travail de concertation de l'enseignant associé et du superviseur favorise la cohérence entre les interventions de l'un et de l'autre auprès du stagiaire » (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008, p. 94). Ici, l'enseignant semble faire appel au superviseur dans le but de sanctionner sa décision et de lui servir de caution morale : il est simplement informé de la situation et il n'a qu'à en prendre note (Lepage et Gervais, 2007).

Pour en savoir plus...

- GERVAIS, C. (2008). « Pour une formation des stagiaires en concertation : le rôle des superviseurs », dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 91-108.
- LEPAGE, M. et GERVAIS, C. (2007). « Accompagnement et évaluation d'un stagiaire en difficulté : parcours d'enseignants », *Mesure et évaluation en éducation*, 30 (1), 31-53.
- PORTELANCE, L., GERVAIS, C., LESSARD, M. et BEAULIEU, P. (2009). *Cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires*, Québec, Gouvernement du Québec.
- PORTELANCE, L., GERVAIS, C., LESSARD, M. et BEAULIEU, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires*, Rapport de recherche. Cadre de référence, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Il faut savoir entendre les signaux annonciateurs

Jean-François Desbiens et Carlo Spallanzani
Université de Sherbrooke, Canada

Depuis son entrée en formation à l'enseignement en éducation physique, Maxime s'est fait remarquer et distinguer de ses collègues de classe par son manque d'engagement, sa négligence et ses faibles performances. Son attitude est tellement singulière que des professeurs du volet intervention de son programme de formation à l'enseignement ont recommandé au coordonnateur des stages de l'avoir à l'œil. Même ses collègues étudiants se sont mis à s'en méfier! De leur côté, les personnes enseignantes associées avec lesquelles il a travaillé depuis son premier stage lui ont aussi reproché sa mauvaise attitude professionnelle (manque de ponctualité, de dynamisme et d'aisance, faible qualité du français parlé et écrit, respect variable des règles de l'école), son faible degré d'organisation, sa gestion déficiente du temps et de l'indiscipline. Pendant quatre ans, il semble qu'il soit parvenu à se faufiler entre les mailles de l'immense filet constitué des nombreuses évaluations subies, se contentant apparemment du minimum pour réussir. Jamais il n'a échoué! Maxime amorce son stage IV (terminal) d'une durée de sept semaines dans une école

secondaire auprès d'un enseignant modérément expérimenté. Celui-ci doit toutefois quitter pour un congé de maladie un mois plus tard afin de subir une chirurgie. Il est remplacé par une enseignante récemment retraitée qui connaît bien l'école. Fait à noter, la superviseure universitaire n'est pas intervenue de quelque façon que ce soit dans cette transition. Selon les documents écrits très sommaires laissés par le premier enseignant associé, Maxime semblait avoir des pratiques acceptables et se diriger vers une réussite. L'arrivée dans le portrait de cette nouvelle intervenante change toutefois la donne pour le stagiaire. En effet, cette dernière n'a pas les mêmes règles de fonctionnement ni les mêmes critères d'appréciation de la performance du stagiaire que son prédécesseur. Elle le trouve peu réceptif à ses commentaires et constate peu de changements dans sa prestation d'ensemble. Selon son rapport, le travail du stagiaire est insatisfaisant au plan de l'évaluation. Il est également signalé qu'il manque beaucoup d'organisation, qu'il montre peu de dynamisme, qu'il gère mal son matériel et qu'il n'assure pas le maintien de son intégrité. Selon cette enseignante associée, son attitude s'apparente davantage à celle d'un animateur de parc qu'à celle d'un enseignant d'éducation physique. Cette enseignante associée n'ira toutefois pas jusqu'à recommander l'échec du stage. Elle se contentera... de ne rien recommander.

Devant des points de vue divergents, la superviseure universitaire qui a été largement absente de ce stage a révélé n'avoir pas su comment trancher. Elle, aussi, a choisi de ne rien recommander et de laisser à l'institution la tâche d'imposer une note. Les deux rapports sont faiblement documentés. Des entretiens réalisés par le coordonnateur (joint au dossier) avec les deux personnes enseignantes associées et la superviseure universitaire rapportent des appréciations beaucoup plus sévères que ce qu'indiquent les rapports et deux des répondants se disent d'avis que le stagiaire n'a pas réussi son stage.

Après l'analyse des rapports de stage et des entretiens, il est décidé par les autorités du programme que la note E (Échec) est attribuée au stagiaire. Cette note sera âprement contestée par celui-ci. Il sera finalement réadmis dans son programme plus tard en vue d'une reprise du stage.

Quelques questions soulevées par la situation décrite

1. Par quels moyens aurait-il été possible pour le coordonnateur de stage, la superviseure universitaire et les enseignants associés de prévenir cette issue fâcheuse ?
2. Quelles sont les responsabilités des personnes enseignantes associées en matière d'évaluation des stagiaires ?
3. Comment les programmes de formation des enseignants peuvent-ils mieux soutenir les personnes enseignantes associées dans l'exercice de leurs fonctions ?
4. Peut-il y avoir des moments critiques dans un stage où celui-ci peut prendre une tout autre orientation, favorable ou non ? Comment les reconnaître ? Que faire pour les encadrer adéquatement ?

RETOUR SUR...

Le cas du stagiaire d'éducation physique dont les antécédents auraient dû agiter des drapeaux rouges

Le cheminement des étudiants inscrits en formation à l'enseignement est l'affaire de toutes les personnes (professeurs, chargés de cours, enseignants associés, superviseurs universitaires, administrateurs, autres) engagées au sein d'un programme de formation professionnelle dans ce domaine. Comme le suggère l'exposé du quinzième cas, le danger, c'est que cette responsabilité commune ne devienne finalement la responsabilité de personne et qu'un étudiant négligeant parvienne en fin de formation sans qu'aucun drapeau rouge n'ait été vraiment agité. Le modèle d'action du formateur de maître n'est pas celui de l'avocat de la poursuite ou du juge en cour criminelle. Le premier agit d'abord pour susciter des transformations chez le stagiaire en vue

d'en faire un bon enseignant. S'il semble inacceptable de condamner d'emblée à l'échec un étudiant dont l'histoire est entachée d'irrégularités de toutes sortes, il est certainement possible de concevoir des conditions de réalisation des stages et de mettre en place des mécanismes d'évaluation et de responsabilisation qui soient cohérents avec les buts visés. Voilà sans doute ce qui a manqué dans la situation décrite plus haut. Lors de litiges, il faut aussi déplorer le fait qu'il soit très difficile de soutenir l'imposition de conditions particulières ou même un verdict d'échec quand, dans les rapports disponibles, les appréciations des personnes enseignantes associées sont inexistantes, imprécises, lacunaires parce que trop laconiques. La collaboration entre les divers acteurs de la formation pratique est une des compétences ciblées par le Cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois (Portelance, 2009). Cette collaboration peut emprunter des formes diverses incluant les traces écrites qui sont laissées par le biais des cahiers de stage (Desbiens, Borges et Spallanzani, 2009).

Pour en savoir plus...

- CAMARAIRE, L. et COURNOYER, É. (2002). «L'évaluation des prestations des stagiaires – les perspectives des évaluateurs et des évalués», dans G. Boutin (dir.), *Formation pratique des enseignants et partenariat. État des lieux et prospective*, Montréal, Éditions nouvelles, 162-177.
- DESBIENS, J.-F., BORGES, C. et SPALLANZANI, C. (2009). «Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel», *Éducation et francophonie*, XXXVII (1), 6-25.
- PORTELANCE, L. (2009). «Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois», *Éducation et francophonie*, XXXVII (1), 26-49.

Enseigner, c'est interagir avec des êtres humains

Jean-François Desbiens et Carlo Spallanzani
Université de Sherbrooke, Canada

Gaëtan veut devenir éducateur physique. Il a déjà réalisé deux stages, l'un au primaire et l'autre au secondaire. Ces deux premiers stages ont été sans histoire ou presque, si ce n'est que dans son cahier d'évaluation du stage II, la personne enseignante associée a, sans faire de recommandation explicite ni précise, suggéré au stagiaire de doser avec davantage de soins les commentaires et les interventions qu'il fait auprès des autres membres du personnel de l'école, que ce soit lors des récréations, de la pause du midi ou pendant les réunions des enseignants. Il n'est pas clair si cet aspect a été abordé directement avec le stagiaire ou s'il s'agit de sa seule intervention à ce sujet. Toujours est-il que sur le plan administratif aucun traitement n'a été fait de cette remarque, de sorte que Gaëtan s'est présenté à son stage III sans en avoir fait un objectif de formation à proprement parler et sans que cela n'ait été abordé avec sa nouvelle personne enseignante associée, un enseignant comptant plusieurs années d'expérience.

Le stage de sept semaines s'amorce donc comme si de rien n'était. Rapidement, la personne enseignante associée constate que le stagiaire manque d'aisance dans sa manière d'animer et de gérer la classe, qu'il lui arrive de manquer de respect envers les élèves et de réagir de façon démesurée face à leurs manifestations d'indiscipline. Cette manière pour le moins explosive de réagir aux événements s'observe même dans ses interactions avec les autres membres du personnel de l'école qui, de plus en plus, tendent à l'éviter, à le marginaliser. Un malaise s'installe. À quelques reprises, la personne enseignante associée intervient auprès de Gaëtan pour le sensibiliser au fait qu'il doit se montrer moins frondeur, qu'il lui faut montrer davantage de discernement dans ses propos, qu'il doit éviter de critiquer ouvertement les collègues et de discréditer leurs interventions. Un matin, durant la troisième semaine de son stage, Gaëtan, qui est occupé au photocopieur du secrétariat, se permet d'émettre une critique à l'endroit d'un des surveillants de l'école. Le directeur adjoint qui était tout près saisit cette occasion pour l'inviter à passer le soir à son bureau. Il veut aborder avec lui cette fâcheuse habitude qu'il a de critiquer tout un chacun. Très rapidement, ce qui se voulait une discussion dégénère en altercation verbale au cours de laquelle Gaëtan aura des propos irrévérencieux et très durs. C'en est trop! Il est sommé de ramasser ses affaires et de quitter l'école sur le champ. La personne enseignante associée est avisée immédiatement de cette décision car elle doit prendre la relève. Pour leur part, le superviseur universitaire et le coordonnateur des stages ne seront avisés de cette décision unilatérale et sans appel qu'en fin d'avant-midi.

Quelques questions soulevées par la situation décrite

1. Est-il ou non souhaitable que les personnes enseignantes associées et les personnes superviseuses aient accès en tout ou en partie aux rapports des stages antérieurs d'un étudiant?
2. Quelle attitude la personne enseignante associée doit-elle adopter face à un stagiaire qui semble avoir un déficit marqué sur le plan de ses compétences sociales?

3. Devant la nature des difficultés du stagiaire, mais aussi de leur effet sur les relations avec les élèves et avec les membres du personnel de l'école, quel avantage y aurait-il eu pour la personne enseignante associée à solliciter plus rapidement la collaboration d'autres intervenants clés du stage tels le superviseur universitaire, le coordonnateur des stages et la direction d'établissement afin d'aider le stagiaire ?

RETOUR SUR...

Le cas du stagiaire d'éducation physique dont les interactions avec les autres membres du personnel de l'école et les élèves n'étaient pas adéquates

Comme l'indique le seizième récit, les personnes enseignantes associées reçoivent des stagiaires dont elles ne connaissent plus souvent qu'autrement que très peu de choses. Voilà pourquoi il vaut la peine de mettre en place des conditions d'accueil des stagiaires qui permettent non seulement de les orienter dans l'école, de savoir où se trouvent les clés de la remise du matériel et le photocopieur, de les aider à se familiariser avec le matériel didactique, de leur faire rencontrer les personnes susceptibles de les aider durant leur séjour, mais surtout de mieux les connaître. Quelles sont leurs motivations ? Où sont leurs zones de confort et d'inconfort (Mongeau et Tremblay, 2002) ? Que savent-ils à propos de la vie d'une école au quotidien ? Que connaissent-ils des attentes du milieu scolaire à leur endroit ? Que connaissent-ils d'un élève et d'une classe ? À quel niveau de développement professionnel se situent-ils (Martinez, 1995) ? À quoi aspirent-ils ? Quelles sont vos attentes respectives (Villeneuve, 1995) ? Ces questions ne sont pas anodines puisqu'elles permettent de jeter les bases des interactions professionnelles et interpersonnelles à venir, de planifier les conditions d'apprentissage de l'enseignement auxquelles il

faudra le soumettre, et peut-être même d'anticiper certaines difficultés. Former un stagiaire, c'est aussi travailler sur ses capacités d'interagir avec les différents acteurs scolaires (Portelance, 2009). Comment l'accueil de Gaëtan s'était-il passé au juste ? Que savait la personne enseignante associée à son sujet à ce moment ?

Pour en savoir plus...

MARTINEZ, C. (1995). *Former l'enseignant réflexif*, Intervention aux journées de la recherche en EPS, Nice (France).

MONGEAU, P. et TREMBLAY, J. (2002). *Survivre. La dynamique de l'inconfort*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

PORTELANCE, L. (2009). «Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois», *Éducation et Francophonie*, XXXVII (1), 26-49.

VILLENEUVE, L. (1995). *Cahier d'encadrement du stage supervisé*, Montréal, Éditions Saint-Martin.

Évaluer et responsabiliser pour développer l'autonomie et favoriser l'atteinte des buts attendus

Les idées d'évaluation et de responsabilisation désignent les actions posées par les enseignants pour savoir ce que chaque élève fait en classe, comment chacun réagit et progresse. Cela consiste également à émettre des signaux qui laissent entendre que ce que font les élèves sera examiné et apprécié d'une manière ou d'une autre par l'enseignant et que, selon les attentes explicites et les circonstances, des conséquences positives ou négatives en découleront (Evertson, Emmer, Clements et Worsham, 1997 ; Charles, 1997).

Cela peut sembler un peu « carcéral », mais là n'est surtout pas l'intention. Il s'agit plutôt de reconnaître qu'en l'absence de mécanismes de responsabilisation efficaces, l'accomplissement du travail par les élèves ne dépend plus que de leurs propres intérêts ou de leur enthousiasme (Siedentop, 1988). Comme l'ont montré Tousignant et Siedentop (1983), en enseignement de l'éducation physique le degré de responsabilité exigé des élèves varie d'un enseignant à l'autre. Dans certaines classes, par exemple, les élèves ne sont tenus qu'à une participation minimale se résumant

à se présenter dans une tenue convenable et à bien se conduire. Dans d'autres classes, les élèves sont responsables de faire des efforts sans toutefois qu'ils soient tenus d'atteindre un degré spécifié de connaissance ou d'habileté. Enfin, certains enseignants tiennent les élèves responsables d'obtenir un niveau minimal de performance. C'est dans ces derniers groupes que nous pouvons remarquer une plus grande spécificité des réponses des élèves ainsi qu'une réduction des comportements de non engagement dans les tâches.

Les idées d'évaluation et de responsabilisation sont transférables en milieu de travail dans les entreprises ou dans les autres organisations mais aussi lorsqu'il est question d'accompagnement de stagiaires en enseignement. Eux aussi peuvent parfois se montrer moins enthousiastes, moins motivés et poursuivre des objectifs moins relevés, voire incompatibles avec la maîtrise des compétences visées. Eux aussi peuvent ne pas savoir comment s'y prendre pour résoudre certains problèmes. Eux aussi, parfois, peuvent avoir besoin d'une intervention externe bienveillante de la part de leur enseignant associé pour les recadrer et leur donner une orientation qui les mènera vers la réussite. Des écarts parfois importants entre les attentes entretenues par l'enseignant associé, le superviseur universitaire et le programme de formation sur le plan du développement des compétences en enseignement peuvent créer de la dissonance dans l'esprit du stagiaire et l'amener à s'investir de manière déséquilibrée dans l'appropriation et la maîtrise des différentes dimensions de son savoir enseigner (Tillema, 2009). L'échafaudage de ce savoir professionnel repose sur la qualité de la supervision et de l'évaluation du stagiaire par l'équipe d'accompagnement. Celle-ci dépend en retour de la pertinence des rétroactions offertes au stagiaire, de leur capacité à susciter chez lui une réflexion professionnelle et à faire émerger dans son esprit des objectifs de développement auxquels il adhèrera.

RÉFÉRENCES

- CHARLES, C. M. (1997). *La discipline en classe. De la réflexion à la pratique*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique inc.
- EVERTSON, C. M., EMMER, E. T., CLEMENTS, B. S. et WORSHAM, M. E. (1997). *Classroom Management for Elementary Teachers*, 4^e éd., Boston, Allyn and Bacon.
- SIEDENTOP, D. L. (1988). *An Ecological Model for Understanding Teaching / Learning in Physical Education*, Conférence présentée au Congrès des Jeux Olympiques de Séoul, Séoul, Corée du Sud.
- TILLEMA, H.H. (2009). « Assessment for learning to teach », *Journal of Teacher Education*, 60 (2), 155-167.
- TOUSIGNANT, M. et SIEDENTOP, D. (1983). « The analysis of task structures in physical education », *Journal of Teaching in Physical Education*, 3 (1), 47-57.

Le début du stage Une étape cruciale pour la réussite

Claudia Gagnon
Université de Sherbrooke, Canada

Louis est un étudiant qui enseigne dans un centre de formation professionnelle en électricité depuis environ trois ans. Embauché sur la base de son expertise dans son métier, il a débuté le baccalauréat en enseignement professionnel à temps partiel au début de l'année dernière et il a terminé son premier stage, qui, aux dires de l'enseignant associé qui l'a accompagné, fut pénible et difficile. Le commencement de la relation avec son nouvel enseignant associé a été chaotique : Louis fait une première demande d'accompagnement, après laquelle il ne retourne pas voir l'enseignant associé, un collègue enseignant en électricité. La direction du centre de formation exerce des pressions afin que Louis poursuive sa formation universitaire et puisse renouveler son contrat. Louis rencontre à nouveau l'enseignant associé et ensemble ils décident de commencer réellement le stage, qui, dans les faits, se déroule dans la classe dans laquelle il enseigne déjà. Il doit cependant réaliser des activités spécifiques et en rendre compte à son enseignant associé. Au bout d'un certain temps, Louis n'est toujours pas revenu auprès de son enseignant associé. Ce dernier

soupçonne qu'il n'ait pas avancé dans la réalisation de ses activités et l'accuse de ne pas être très responsable. Ayant toujours accordé beaucoup d'importance à l'autonomie des stagiaires qu'il a accompagnés, il se questionne sur son rôle et sur ses responsabilités de même que sur celles de son stagiaire. Est-ce à lui de « pousser » Louis à faire ses activités de stage ou doit-il le considérer autonome et responsable – d'autant qu'il enseigne déjà – et le laisser se dépêtrer avec les conséquences éventuelles de son inaction (impossibilité de renouveler son contrat)? En prenant conseil auprès d'un autre enseignant associé, il se rend compte qu'il n'a pas établi clairement ses attentes auprès de Louis lors de la rencontre de début de stage. Il constate qu'il a peut-être une part de responsabilité dans la procrastination de Louis. Il décide de solliciter une nouvelle rencontre avec lui afin qu'ils établissent ensemble une façon de fonctionner.

Quelques questions soulevées par la situation décrite

1. Comment amener les accompagnateurs à assumer davantage leur rôle dès le départ du stage et à préciser leur structure d'accompagnement?
2. Comment amener les stagiaires à se responsabiliser face à leurs apprentissages?
3. Comment faire en sorte que les accompagnateurs et les stagiaires établissent une relation saine et travaillent ensemble vers la réalisation d'un même objectif?

RETOUR SUR...

La situation où la personne enseignante associée ne semble pas avoir mis en place dès le début du stage les conditions propices à l'évaluation et à la responsabilisation du stagiaire

La présentation du dix-septième cas soulève des questions d'importance au sujet des objectifs précis à atteindre. Comment amener les accompagnateurs à préciser très tôt dans le stage leur structure d'accompagnement en discutant ouvertement de leurs attentes et des objectifs visés avec leurs stagiaires? Comment faire en sorte que les stagiaires se responsabilisent davantage face à leurs apprentissages?

L'accompagnement suppose une démarche qui, bien qu'encore mal définie et variable d'un accompagnateur à l'autre (Paul, 2002), peut se résumer en trois temps: l'identification des besoins, des attentes et des objectifs de l'accompagnement ou le commencement de la relation; le déroulement de l'accompagnement proprement dit; et le dénouement de la relation (Houde, 1995), qui peut inclure, dans le cadre de la formation pratique en enseignement, l'évaluation.

Comme nous l'avons laissé entendre plus haut, loin d'être anodine, la rencontre de début de stage est souvent escamotée alors qu'elle constitue un moment essentiel dans le succès du stage. En effet, parmi les facteurs de réussite d'un stage, la communication dans la dyade stagiaire/enseignant associé, la clarification, dès le départ, des attentes et des rôles respectifs et l'ajustement de ceux-ci au fur et à mesure que se déroule l'accompagnement apparaissent comme cruciaux (Arpin et Capra, 2008). Ainsi, peu importe l'approche de l'accompagnement qui est privilégiée par l'enseignant associé – directive centrée sur le contrôle, directive centrée sur l'information, collaborative ou non directive – (Gervais et Desrosiers, 2005), le commencement de la relation est garant de la suite de l'accompagnement et il est important d'y accorder beaucoup d'attention. C'est le moment de discuter et de s'entendre avec le stagiaire sur les rôles et sur les responsabilités des différentes parties impliquées dans le stage (stagiaire, enseignant associé,

superviseur universitaire, etc.), d'établir les modalités de réalisation du stage qui peuvent comprendre, par exemple, le calendrier et l'horaire de réalisation du stage ainsi que les moments et les lieux de rencontres, d'observation, de rétroaction et de se communiquer les attentes mutuelles. Celles-ci peuvent être variées et renvoyer principalement aux comportements attendus, aux qualités personnelles recherchées, au type de communication et de soutien souhaité, à la disponibilité, à la qualité de la relation, à l'initiative, etc.

Pour en savoir plus...

ARPIN, L. et CAPRA, L. (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*, Montréal, Chenelière Éducation.

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

HOUDE, R. (1995). *Des mentors pour la relève*, Montréal, Éditions du Méridien.

PAUL, M. (2002). «L'accompagnement: une nébuleuse», *Éducation permanente*, 153 (4), 43-56.

Un exemple de coformation réussie du stagiaire

Michel Lepage et Colette Gervais
Université de Montréal, Canada

Peu après le début du stage de 3^e année en éducation physique au primaire, l'enseignante associée se présente à la rencontre de concertation, où les enseignants discutent ensemble des modalités du stage, pour annoncer à la superviseure que son stagiaire paraît déjà dépassé. Aucune planification digne de ce nom, objectifs non complétés, méconnaissance du guide de stage, etc. Ces propos mettent la puce à l'oreille de la superviseure et éveillent sa vigilance. Elle décide de s'attaquer au problème dès le premier séminaire, où elle donne des instructions très précises au stagiaire quant aux attentes à son égard dans le milieu scolaire et à l'université. Il doit apprendre à s'organiser, à respecter les échéanciers et à remettre les travaux requis : « *Mes premières visites de supervision commencent bientôt et tu es le premier sur ma liste* », lui annonce-t-elle. Lors de l'observation en gymnase, le manque d'organisation du stagiaire lui joue de vilains tours. Son extrême gentillesse et sa présence sympathique au groupe ne peuvent pas compenser les éléments manquants : aucune trace gardée des cours précédents, séquences incomplètes, aucune autoévaluation des activités.

Comme l'enseignante associée avait noté les mêmes problèmes, la superviseure met le stagiaire face à sa difficulté à se prendre en main et à l'urgence de réagir vite et bien. Des exemples de planifications efficaces lui sont donnés en même temps qu'un ultimatum : à la prochaine visite de la superviseure, ce problème doit être réglé. S'ensuit une correspondance soutenue, par courriel, entre les trois partenaires, faite de suggestions, de modèles, de descriptions de certaines tentatives d'ajustements... À la visite suivante, les deux accompagnatrices remarquent une nette amélioration : « *Le changement était radical. Il était devenu maître d'œuvre, un vrai prof* », souligne la superviseure. Le stage se termine donc par un succès, mais avec une note au dossier qui suggère au superviseur du prochain stage de porter une attention particulière au manque d'organisation. À la question « *Qu'est-ce qui l'a sauvé, d'après vous ?* », la superviseure répond, sans hésiter, « *La collaboration entre les trois. Il aurait pu se fermer, mais il a vu, à la longue, que ce que nous lui disions toutes les deux avait du sens.* »

Quelques questions soulevées par la situation décrite

1. Qu'est-ce qui a rendu possible la coformation du stagiaire ici ? Et de manière générale ?
2. Quelles attitudes de l'enseignante associée et de la superviseure peuvent encourager cette coformation ?
3. Quelles sont les attitudes d'un stagiaire permettant d'encourager une telle action des deux accompagnatrices ?

RETOUR SUR...

Le cas du stagiaire désorganisé mais coopératif

Il s'agit du stagiaire ayant finalement réussi à dépasser ses difficultés, non sans un soutien constant de la part de son équipe d'encadrement. Dans le dix-huitième cas, nous nous sommes interrogés sur les conditions ou facteurs qui ont rendu possible la coformation de ce dernier par les partenaires de formation.

D'abord, rappelons que le manque d'organisation et que les lacunes en gestion de classe du stagiaire ont été constatés au même moment par la superviseure et l'enseignante associée en début de stage, facilitant ainsi l'établissement de priorités de formation partagées. Dans cette situation, la coopération prend forme, dès le départ, dans le respect réciproque des compétences des partenaires. Elles ont défini conjointement le but poursuivi et se sont reconnues mutuellement compétentes (St-Arnaud, 2003). Elles ont mis en commun des observations, chacune dans leur lieu d'intervention principal. Elles ont échangé sur les lacunes pressenties et sur les points à travailler par le stagiaire. Les interventions planifiées et structurées, d'une même voix, vers une même cible, ont réaffirmé la raison d'être des formateurs dans le développement professionnel des stagiaires. S'appuyant sur des recherches antérieures, Portelance *et al.* (2009) soulignent que le manque de communication entre les formateurs ne peut que nuire à la formation du stagiaire, celui-ci étant alors placé face à deux visions parfois contradictoires des mêmes événements, d'où l'importance, pour les deux formateurs, de faire équipe, de s'appuyer l'un et l'autre dans l'atteinte d'un même objectif.

Pour en savoir plus...

PORTELANCE, L., GERVAIS, C., LESSARD, M. et BEAULIEU, P. (2009). *Cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires*, Québec, Gouvernement du Québec.

ST-ARNAUD, Y. (2003). *L'interaction professionnelle. Efficacité et coopération*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

Différencier les conditions de réalisation du stage pour répondre aux besoins du stagiaire

« Tous les élèves sont uniques. » « Les élèves n'ont pas tous les mêmes besoins, les mêmes capacités... » Ces phrases sonnent comme des assertions banales, évidentes. Toutefois, au quotidien, ces banalités et ces évidences se traduisent par la nécessité de différencier ses actions de formation. Cela constitue l'un des plus importants défis pédagogiques que rencontrent les enseignants de tous les ordres scolaires durant leur carrière. C'est l'histoire d'une « vie pédagogique » ! Combien d'articles, combien d'ouvrages y ont été consacrés ? Beaucoup !

Pour Guay, Legault et Germain (2006), la différenciation pédagogique consiste en l'analyse et en l'ajustement de ses pratiques d'enseignement ainsi que de l'environnement d'apprentissage de manière à tenir compte des préalables et des caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves au regard d'un objet d'apprentissage donné. Selon ces auteures, la différenciation peut être initiée dès qu'est constaté un apprentissage non optimal chez un élève, un sous-groupe ou un groupe d'élèves.

Évidemment, le défi de la différenciation ne se pose pas de la même façon selon qu'il s'agisse d'apprenants à l'école obligatoire ou en formation professionnelle en enseignement. Mais il se pose tout de même, car tous les futurs enseignants n'entament pas leur stage sur un pied d'égalité. Tous ne s'y présentent pas outillés de la même façon. Certains y sont beaucoup mieux préparés et s'adapteront plus facilement. D'autres, pour reprendre Montgomery (2007), expriment des difficultés d'ordre personnel et professionnel, semblent plus fatalistes devant les difficultés des tâches, manifestent un manque d'assurance, davantage de passivité et de dépendance face à leur accompagnateurs et recherchent des conditions d'enseignement idéales au cours desquelles ils vivront moins d'épisodes de confrontation avec les élèves. Ce manque apparent de maturité vocationnelle (Montgomery, 2007) semble révéler des conflits sur le plan du processus de construction identitaire se traduisant par la difficulté, pour certains stagiaires, de se forger une représentation d'eux-mêmes en tant qu'enseignants à l'intersection de la représentation qu'ils ont de leur personne et de celle qu'ils se forment à propos de la communauté des enseignants et de la profession (Gohier, Chevrier et Anadon, 2005).

Accompagner un stagiaire dont les apprentissages ne rencontrent pas ou rencontrent seulement partiellement les attentes du stage peut devenir très lourd et très complexe selon les circonstances. Pensons, par exemple, aux situations de stage en dyades où l'un des partenaires profite d'un vent favorable et vogue à toute allure sur des succès en cascade alors que l'autre peine à se maintenir à flot ou coule littéralement dans cette mer agitée qu'est la classe. Plusieurs types d'enjeux d'importance surgissent, se chevauchent, se bousculent. La démarche d'accompagnement est questionnée. Se peut-il qu'il faille proposer des conditions d'apprentissage de l'enseignement différentes aux deux partenaires? Différentes comment, en quoi? Avec quelles répercussions sur la nature des tâches que chacun devra remplir, la durée du stage de chacun, l'identification des conditions optimales différenciées d'apprentissage, leur évaluation en considération des objectifs visés quant au développement des compétences professionnelles? Est-ce que ce sera équitable? À partir de quand l'équipe d'accompagnement du ou des stagiaires pourra-t-elle conclure qu'il n'y a plus d'adaptation possible sans dénaturation importante des objectifs du stage?

Ces questions ne trouvent pas de solution technique ou strictement réglementaire. Elles ne concernent pas seulement la personne enseignante associée, la personne superviseuse ou encore celle qui coordonne les stages. Elles interpellent la concertation de toutes ces personnes à la fois, le partage de leurs conceptions de l'apprentissage du métier, de leurs jugements éthiques, de leurs ressources et notamment, la richesse de leur palette de stratégies et de pratiques d'accompagnement (Desbiens, Brunelle, Spallanzani et Roy, 2005).

RÉFÉRENCES

- DESBIENS, J.-F., BRUNELLE, J.-P., SPALLANZANI, C. et ROY, M. (2005). « Former les personnes enseignantes associées (PEA) pour améliorer la supervision des stagiaires de la Faculté d'éducation physique et sportive (FEPS) de l'Université de Sherbrooke », *Actes du 20^e congrès international de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU)* (Cd-rom), 27 au 30 mai, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- GOHIER, C., CHEVRIER, J. et ANADON, M. (2005). « La formation des maîtres au temps des réformes : l'identité professionnelle révisée par la posture pédagogique », dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 281-298.
- GUAY, M.-H., LEGAULT, G. et GERMAIN, C. (2006). « Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique », *Vie pédagogique*, 141, novembre-décembre, <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/numeros/141/vp141_Differenciation_Ped.pdf>.
- MONTGOMERY, C. (2007). « Discours réflexifs des stagiaires forts et faibles en enseignement », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10 (2), 89-109.

Prendre appui sur le langage et la réflexion pour donner de la texture à son expérience de stage

Monica Cividini et Ahmed Zourhlal
Université du Québec à Chicoutimi, Canada

Il s'agit du stage II en formation à l'enseignement professionnel, réalisé trois ans après le premier stage. Le stagiaire exerce son métier à temps plein tout en étant inscrit à temps complet à l'université. La principale difficulté rencontrée par ce stagiaire est de centrer ses réflexions sur les faits, de les analyser et de prendre des décisions pédagogiques éclairées en conséquence. Le stagiaire n'apparaît pas en mesure de donner une description détaillée et complète de son travail et encore moins de l'analyser. Ses commentaires sur le déroulement de son stage sont plutôt de l'ordre des perceptions et des sentiments, à savoir par exemple *qu'il est bon ou mauvais, qu'il se trouve drôle, qu'il est stressé ou énervé, qu'il aime telle partie du programme, etc.*

Lors de la première rencontre en triade, il a été proposé au stagiaire de tenir un journal (même si ce n'était pas un travail obligatoire pour le stage), où il devait décrire les événements de chaque journée en rapportant ce qui s'était passé et non ce qu'il ressentait par rapport à eux. Il lui a aussi été demandé de refaire son premier travail (Portrait des acquis en enseignement)

en lui précisant qu'il devait identifier et décrire quels étaient ses acquis réels en fonction du référentiel de compétences et éviter de se contenter de ne livrer que ses sentiments à propos de son travail. Après une semaine, toujours aucune nouvelle du stagiaire (ni courriel, ni téléphone). Il a alors été contacté par téléphone et a fini par révéler qu'il n'avait pas d'ordinateur à la maison, qu'il n'était pas très à l'aise avec l'informatique et qu'il écrivait son journal à la main. En prévision de la deuxième rencontre en triade, il lui a été signifié qu'il devait soumettre le journal produit sur un document informatique et que, pour ce faire, il pouvait utiliser les laboratoires disponibles de l'université.

Une fois le stagiaire rencontré, il est constaté que son journal, qui ne tient que sur deux pages, relate ses sentiments, ses émotions et des évaluations sans fondement : « *C'était très bon* », « *C'est beau* », « *C'est mauvais* », « *C'est poche* », « *J'avais peur* », etc. En plus, il avoue qu'en raison de ses difficultés en français et pour éviter de faire des erreurs, il n'écrit pas beaucoup. En ce qui concerne la partie pratique du stage, elle s'est déroulée relativement bien. Tout en étant encore en période d'observation, il a assumé des parties de tâches d'enseignement (expliquer une technique, répondre aux questions des élèves quand ils travaillent en petits groupes, aider à la réalisation de cours pratiques, préparer le matériel pour un cours).

En étant conscients des difficultés du stagiaire à décrire et à analyser les situations d'enseignement, en plus de ses difficultés en français, il lui a été suggéré de raconter oralement une situation d'enseignement vécue, tout en le guidant dans cette description à l'aide de questions : « *Comment as-tu fait ?* » « *Qu'est-ce que tu as fait en premier ?* » « *Comment as-tu su qu'ils avaient compris ?* », etc. Par la suite, il lui a été proposé de réutiliser ces questions pour raconter d'autres situations, mais par l'entremise de l'écrit. De cette manière, l'atteinte de quatre objectifs était visée : lui donner des outils pour analyser les différentes situations de sa pratique enseignante, l'aider à se détacher du ressenti, l'encourager à écrire et aussi le préparer pour le travail 3 : l'analyse vidéoscopique.

À la fin du stage, le stagiaire a réussi à décrire ses expériences d'enseignement, mais ses descriptions étaient toujours pimentées de ses sentiments. Il a montré qu'il était capable d'engager une réflexion et d'avoir un regard critique sur sa pratique. Aussi, l'exigence d'utiliser la vidéoscopie pour remplir les attentes des travaux demandés a été rencontrée dans le contexte d'un stage II, et ce, malgré ses difficultés initiales. Habituellement,

le stage II n'est pas très long (5 semaines), mais dans le cas de Claude, il s'est étalé sur une période de 8 semaines à raison de trois jours par semaine, ce qui a été un facteur non négligeable pour lui permettre de surmonter ses difficultés. Au terme de ce stage, il semble qu'il soit mieux outillé pour les prochains stages, mais il reste que ses difficultés sur les plans de l'écriture et de l'analyse de sa pratique persistent. Ce sont des éléments à retravailler et à améliorer. C'est ce qui a été souligné lors de son bilan de stage et consigné dans sa fiche d'évaluation.

Quelques questions soulevées par la situation décrite

1. Que faire lorsque les étudiants présentent des difficultés manifestes sur le plan de l'écriture de la langue, lorsqu'il est clair que le processus de réflexion est un exercice avant tout d'écriture, de structuration de la pensée et d'abstraction ?
2. Comment aider les stagiaires à entamer une réflexion sur leurs propres pratiques ?
3. Les étudiants en formation initiale et, tout particulièrement, les étudiants en formation initiale à l'enseignement professionnel sont-ils prêts à entamer une réflexion sur leurs propres pratiques ?

RETOUR SUR...

Le cas du stagiaire qui manifestait de la difficulté à donner du relief à son expérience

Comment faire pour aider les étudiants qui présentent d'importantes difficultés dans la maîtrise de la langue écrite, compte tenu du fait que la formation à la réflexivité est axée sur cette compétence transversale ? Comment aider les stagiaires à entamer une réflexion sur leurs propres pratiques ? Dans quelle mesure les étudiants en formation

initiale à l'enseignement professionnel sont-ils prêts à entamer une réflexion à propos du développement de leurs propres pratiques professionnelles ? Voilà quelques questions qui ont émergé du dix-neuvième cas présenté.

Afin d'aider ce stagiaire à décrire une situation d'enseignement, il a été proposé de regarder la situation à partir de l'analyse des pratiques (Donnay et Charlier, 2006) et, plus précisément, des aspects qui réfèrent à la description des savoirs du praticien afin que ses savoirs singuliers soient disponibles, accessibles, communicables et transférables à d'autres praticiens. Aussi, Donnay et Charlier (2006) proposent de recourir au concept d'*élucidation*, qui constitue le but de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2006). Éclaircir, selon Vermersch, implique d'établir une description « complète » d'une action particulière, de la rendre intelligible et de comprendre ses erreurs ou, au contraire, ce qui fait son efficacité. Cependant, comme l'exprime aussi Vermersch, distinguer les faits des jugements ou fournir une description précise d'une situation n'est pas une tâche facile. Dans le but d'y parvenir, nous avons besoin d'un apprentissage. L'une des techniques proposées par cet auteur est le *questionnement descriptif*. Il explique que pour être descriptif, le questionnement doit porter sur ce qui a pu faire l'objet d'une observation, que cette observation soit fondée sur la perception (basée sur les organes de sens) ou l'aperception (expérience de notre propre pensée). Ainsi, les questions descriptives vont privilégier les « Qu'est-ce que ? », le « Quoi ? », la localisation dans l'espace (« Où ? »), et le temps (« Quand ? ») ou des formules comme « Comment savais-tu que c'était difficile ? », « Comment as-tu reconnu que c'était évident ? », etc. Ce sont ces questions qui ont aidé Cividini et Zourhhal à guider ce stagiaire afin qu'il apprenne d'abord à décrire sa pratique pour ensuite pouvoir y réfléchir.

Pour en savoir plus...

DONNAY, J. et CHARLIER, É. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*, Sherbrooke, Éditions du CRP.

VERMERSCH, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*, 5^e éd., Issy-les-Moulineaux, ESF.

Gérer la dyade hétérogène

Cecília Borges et Carole Séguin
Université de Montréal, Canada

Marie et Jean effectuent leur stage de deuxième année en éducation physique en dyade. L'école secondaire où le stage a lieu est réputée pour le caractère multiethnique de sa clientèle, mais aussi pour ses installations et pour les projets mis sur pied par ses éducateurs physiques. Pour Marie, le défi est de surmonter la peur d'enseigner aux jeunes du secondaire. Pour Jean, à l'aise avec les jeunes, le défi est de garder une distance professionnelle avec eux, en adoptant une attitude d'enseignant et non de partenaire de jeu.

Ces deux stagiaires ont déjà fait un stage ensemble au primaire et tout s'est très bien déroulé au sein de la dyade. Comme il s'agit d'un stage d'observation et d'assistantat, l'enseignant associé prévoit une entrée graduelle en classe, mais les deux stagiaires sont assignés aux mêmes groupes d'élèves. Le duo s'entend à merveille et ils sont ravis de l'encadrement reçu par l'enseignant associé. Lors du deuxième séminaire, cependant, quelques incidents perturbent Marie. En fait, cette dernière travaille fort, mais elle sent qu'elle n'arrive pas à surmonter sa

peur devant les jeunes du secondaire, qu'elle n'a pas encore réussi à faire sa place. Elle constate, par contre, que Jean communique très bien avec eux, qu'il obtient facilement leur attention et qu'il sait se faire respecter. D'ailleurs, il vient parfois à sa rescousse, ce qui n'est pas pour la rassurer.

Le superviseur propose aux stagiaires d'équilibrer leurs interventions et à Marie de chercher à faire sa place auprès des jeunes. Le jour de l'observation arrive. Jean est le premier à enseigner. Il suit sans problème la routine de l'enseignant associé et mis à part quelques ajustements quant à sa gestion des élèves sur le terrain, la séance de *flag football* se déroule parfaitement, il a le contrôle total de sa classe! La séance de Marie suit. Les problèmes commencent en cascade dès la sortie du vestiaire, où elle arrive avec difficulté à obtenir le silence pour la prise des présences et la prise en main du groupe. Elle arrive à peine à transmettre ses consignes d'échauffement et de fonctionnement de la séance sur *l'ultimate frisbee*.

Une fois sur le terrain de jeu, l'échauffement ne fonctionne pas comme prévu car plusieurs élèves n'avaient pas compris les consignes. Elle doit donc expliquer à nouveau. De plus, deux élèves arrivent en retard et Marie doit appliquer la conséquence prévue par l'enseignant. Cela déconcentre la classe. Tout au long de la séance, elle doit se battre pour regrouper les élèves, leur expliquer les ateliers et les garder attentifs. De surcroît, sa voix porte mal dans un espace si grand. Marie continue son enseignement malgré tout et, jusqu'à la fin, elle lutte pour s'imposer au groupe.

Après les deux cours, une rencontre a lieu avec les deux étudiants afin de faire le bilan des séances observées et du stage. Normalement, ces rencontres se font en triade, enseignant associé, superviseur et stagiaire, mais les étudiants tenaient à faire les échanges en quatuor. Lorsque Marie prend la parole, elle éclate en sanglots; cette séance a été la pire de son stage! Son enseignant associé essaie tant bien que mal de mettre en évidence tous ses bons coups au long du stage, mais Marie est inconsolable. Par ailleurs, elle considère que Jean prend toute la place dans le stage, qu'il est plus *cool* et qu'il prend toujours le devant de la scène, même quand le groupe est sous sa responsabilité. Jean explique qu'en constatant la détresse de Marie, il cherchait à l'aider. L'enseignant associé constate enfin qu'il aurait dû porter plus d'attention aux difficultés de Marie et favoriser ses

prises en charge en l'absence de Jean. Finalement, ils décident de séparer les groupes classes entre les stagiaires afin de favoriser le maximum de prise en charge en solo. Le superviseur clôt la rencontre satisfait de cette médiation, d'autant qu'il craignait faire le bilan en présence des deux stagiaires et de gêner l'une ou l'autre partie. Il sentait qu'il était nécessaire que chacun puisse s'exprimer et apprendre de l'expérience.

Quelques questions soulevées par la situation décrite

1. En stage, la dyade présente plusieurs côtés positifs, mais aussi, comme nous venons de le voir, d'autres aspects plus sensibles, voire contre-productifs, qui sont d'ailleurs ressortis. Quels sont-ils? Comment les prévenir?
2. Comment Marie aurait-elle pu exprimer ses inconforts eu égard à la situation?
3. Le superviseur a-t-il pris un risque en faisant le bilan du stage en présence des deux stagiaires plutôt que de le faire en triade? Lors de la visite de supervision dans le contexte d'un stage en dyade, quelles sont les précautions à prendre?
4. Comment utiliser la dyade comme levier du développement professionnel de chacun des stagiaires?

RETOUR SUR...

Les défis des stages en dyades

Le stage en coopération est un moment très riche pour les stagiaires. Entre autres choses, il permet l'apprentissage de la coopération, une compétence de plus en plus sollicitée en enseignement. Généralement, les stagiaires sortent gagnants de ce type d'expérience, car ils échangent, ils s'observent mutuellement, ils se partagent les tâches et font des

recherches ensemble pour planifier, trouver des solutions à des problèmes, gérer les groupes classe, développer des projets, s'impliquer dans les activités scolaires et parascolaires. D'après certains enseignants associés, travailler en dyade ou en tandem contribue également à l'autonomie et au sentiment de sécurité chez les stagiaires (Fortin, Gervais et Desjardins, 1999).

Le stage en dyade pose toutefois son lot de problèmes et des risques sont soulevés aussi bien par les étudiants que par les superviseurs (Gervais et Desrosiers, 2005). Les étudiants mettent en évidence la compétition qui s'installe entre certains stagiaires, d'une part, car les prestations des deux stagiaires donnent lieu à d'inévitables comparaisons aussi bien de la part de l'enseignant associé que de celle des élèves, et il est probable qu'un stagiaire prenne plus de place que l'autre dans les activités de stage. Certains enseignants considèrent, d'autre part, que la tâche d'encadrement s'alourdit, surtout s'ils doivent temporiser, faire de la médiation, agir en tant qu'arbitre entre deux stagiaires qui ne s'entendent pas. Le plus difficile pour certains réside dans les situations où, bien que planifiée conjointement, la même séance est très réussie pour un étudiant et désastreuse pour l'autre. Or, comment faire la critique sans faire de comparaisons? Dans un autre ordre d'idées, comment choisir des duos réussis? Comment préparer le tandem de façon à minimiser les risques et à maximiser les chances d'avoir une expérience de stage enrichissante?

Si nous revenons au vingtième cas présenté plus haut, bien que les membres du duo se connaissaient déjà et qu'ils avaient déjà vécu une expérience réussie en stage de première année, le contexte ainsi que les défis à relever étaient cette fois différents pour chacun d'eux. Dans ce cas, apparemment, il ne s'agissait pas de compétition entre les étudiants, mais plutôt d'un problème de construction de l'espace identitaire de chacun, aggravé par le manque de communication entre eux. À cet égard, l'encadrement de l'enseignant associé s'avère fondamental: soit, pour bien répartir les tâches entre les stagiaires et permettre à chacun d'eux de se construire son propre espace, soit pour favoriser la communication afin de permettre la mise en mots, des inconforts et des difficultés vécus par chacun en

cours de route. La stratégie adoptée par le superviseur lors de la rencontre de supervision, bien que risquée, a permis aux stagiaires ainsi qu'à l'enseignant associé d'échanger sur le problème et d'y trouver une solution. En investissant dans la communication, cela a contribué à une prise en compte collective du problème tout en préservant l'espace de l'un et de l'autre.

Pour en savoir plus...

FORTIN, N., GERVAIS, C. et DESJARDINS, M. (1999). *Stage coopératif. Témoignages d'étudiants et témoignages d'enseignants*, Documents vidéo inédits, Montréal, Centre de formation initiale des maîtres, Université de Montréal.

GERVAIS, C. et DESROSIERS, P. (2005). *L'école, lieu de formation des enseignants*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Divergences de vues sur l'échec d'un stagiaire Place à la réflexion sur le travail de coformation de l'enseignante associée et du superviseur

Cecília Borges et Carole Séguin
Université de Montréal, Canada

Avant le début du stage terminal en enseignement de l'éducation physique au secondaire, le superviseur universitaire rencontre les enseignants associés lors d'une réunion de concertation afin d'établir des relations facilitatrices avec eux, de les informer des rôles de chacun dans l'encadrement des stagiaires, ainsi que de ses propres disponibilités à les aider. Cependant, malgré toutes ses démarches, le superviseur et les enseignants associés semblent parfois perdre le contact, se retrouvant devant un fait accompli lors de la visite d'observation.

Lors de la première visite dans le milieu, le superviseur est informé par l'enseignante associée de la gravité des lacunes en gestion de classe du stagiaire ainsi que de leurs répercussions sur son enseignement. L'observation effectuée par le superviseur a permis de confirmer ces difficultés. Cependant, le superviseur est d'avis que le stagiaire devra surmonter ces problèmes à mesure qu'il prendra de l'expérience en enseignement durant son stage.

Son avis s'appuyait sur la connaissance du stagiaire, qu'il avait déjà supervisé auparavant et qui, malgré sa timidité, gagnait en assurance à mesure que le stage progressait.

Lors de la deuxième visite du superviseur, l'enseignante associée est formelle: le stagiaire est en échec! Le stagiaire confesse, lors de la rencontre en triade, s'être désintéressé de son stage lorsque son enseignante associée a repris progressivement la gestion de ses groupes. Le superviseur prend donc la décision de demander à la responsable des stages de venir faire une observation supplémentaire dans le milieu. Ce qui a lieu quelques jours après.

L'observation supplémentaire démontre qu'après 52 jours de prise en charge, le stagiaire n'a pas réussi à établir le contrôle de son groupe: les élèves l'insultent, quittent les lieux... L'enseignante associée confirme que la situation perdure et s'envenime de cours en cours. Le superviseur pourtant se questionne encore sur l'échec imminent du stagiaire. Une rencontre suit. Le stagiaire est conscient que sa performance entraînera un échec: perte de contrôle, désintéressement des élèves, violence entre les élèves, etc. L'enseignante associée réitère qu'elle avait informé le superviseur et que celui-ci ne partageait pas son avis. Le superviseur est encore dans le doute, mentionnant que l'enseignante associée s'était imposée dans la gestion de classe du stagiaire en ne lui permettant pas d'asseoir son autorité. Mais l'évidence est concluante: l'étudiant est en échec.

La responsable pédagogique rencontre l'étudiant heureux que le stage soit enfin terminé. Lors de cette rencontre, il lui fait part d'événements renversants: les élèves l'ont bousculé, pincé, intimidé. Au début, il se croyait apte à redresser la situation, mais les choses se sont envenimées jusqu'à ce que l'enseignante associée reprenne en main ses élèves.

Quelques questions soulevées par la situation décrite

1. Par quels signaux la personne enseignante associée aurait-elle pu reconnaître qu'il était temps pour elle de demander l'assistance de la personne superviseuse universitaire dans le

- but de venir en aide à son stagiaire ? Comment favoriser la communication entre le superviseur et les enseignants associés ?
2. Le superviseur après sa première visite aurait-il dû être plus à l'écoute de l'enseignante associée et en informer la responsable pédagogique afin de prendre les dispositions nécessaires ? Quelle est sa part de responsabilité ?
 3. L'échec du stagiaire était-il évitable ? Par quels moyens ? Quelle a été l'implication des membres de la triade dans la situation d'échec ?
 4. Comment préparer un stagiaire à la reprise d'un stage qu'il a échoué ?

RETOUR SUR...

Le cas où l'enseignante associée et le superviseur divergent quant à l'issue du stage

L'échec en stage est une situation toujours troublante pour le stagiaire ainsi que pour l'enseignant associé et le superviseur. En stage de 4^e année, il s'agit d'un épisode d'autant plus bouleversant que l'échec remet en question l'ensemble du parcours du stagiaire. Comment s'est-il rendu en quatrième année malgré de si grandes lacunes ? Comment les superviseurs et les enseignants associés qui l'ont suivi n'ont-ils pas détecté de si graves difficultés ni entrepris un plan d'intervention afin de lui permettre de se reprendre en cours de route ?

L'échec est un sujet tabou chez les formateurs de terrain. Cela soulève des questions rattachées au contexte du stage proprement dit, notamment si le stage se déroule dans un milieu difficile, ou si le stagiaire entre en conflit avec la façon de procéder de son enseignant associé (Knowles et Sudzina, 1991, 1992 ; Sudzina et Knowles, 1993). En

outre, cela soulève la question des critères d'évaluation à l'aide desquels sont évaluées les forces et les faiblesses des stagiaires. Au sujet de l'évaluation lors des stages, il est important de rappeler le rôle de l'enseignant associé sur les plans du dépistage, de la formation et de la certification (Raths et Lyman, 2003).

Trois problèmes majeurs peuvent survenir lors de l'évaluation. Le premier découle de la difficulté d'attribuer un échec si l'évaluation formative ne fournit pas de pistes suffisantes afin de repérer clairement les critères sur lesquels se fonde l'évaluation sommative. Le deuxième renvoie à la participation limitée des enseignants associés à l'évaluation, car bien qu'ils suivent les étudiants de façon rapprochée sur le terrain, ces derniers ne sont pas présents sur le campus universitaire, leur participation reste donc amoindrie. Finalement, le dernier relève de l'incertitude à définir les compétences attendues chez un étudiant, surtout au moment d'attribuer ou non l'échec, lors d'une évaluation sommative ou certificative qui peut, notamment dans ce cas, retarder l'obtention du diplôme par le stagiaire.

Revenons donc à la situation exposée dans ce vingt-et-unième cas où deux problèmes semblent survenir. Le premier relève des critères d'évaluation. Bien que les compétences soient clairement décrites dans le guide de stage avec tous les indicateurs de manifestation de la compétence, l'enseignant, le superviseur et même l'étudiant ne semblent pas en partager une compréhension commune. Le deuxième revient au manque de communication entre l'enseignante associée, le superviseur et le stagiaire. Ce manque de communication se reflète dans les visions opposées qu'ils possèdent par rapport au problème, dans l'absence d'un plan d'intervention pour le stagiaire, élaboré immédiatement après la première rencontre en triade et, nous pourrions ajouter, dans le manque de communication du superviseur avec la responsable pédagogique des stages, avec qui il aurait pu partager ses doutes et échanger sur une démarche plus appropriée offrant ainsi un meilleur soutien au stagiaire.

Pour en savoir plus...

- KNOWLES, J. G. et SUDZINA, M. R. (1992). *Addressing Failure in Student Teaching: Some Practical and Ethical Issues*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- KNOWLES, J. G. et SUDZINA, M. R. (1991). *Skeletons in the Closet: Failure in Student Teaching*, Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators.
- RATHS, J. et LYMAN, F. (2003). « Summative evaluation of student teachers: An enduring problem », *Journal of Teacher Education*, 54 (3), 206-216.
- SUDZINA, M. R. et KNOWLES, J. G. (1993). « Personal, professional and contextual circumstances of student teachers who “fail” : Setting a course for understanding failure in teacher education », *Journal of Teacher Education*, 44 (4), 254-262.

Conclusion

J'ai mal à mon stage! À elle seule, cette exclamation exprime toute une gamme d'émotions et de sentiments que les stagiaires peuvent éprouver lorsque cette expérience déterminante pour leur développement personnel et professionnel prend une tournure inattendue, désagréable, voire déstabilisante. Elle colle parfois aussi aux personnes qui les accompagnent de près comme de loin, et qui doivent composer avec les soubresauts du parcours en stage lorsqu'ils surviennent.

Au Québec, plus de 700 heures de formation pratique par les stages sont prévues en formation initiale. L'accès au brevet d'enseignement en dépend. Le stage supervisé porte en lui un énorme potentiel de conflits entendus ici au sens de difficultés, pas uniquement d'ordre interpersonnel, résultant de la rencontre d'éléments, de sentiments ou d'actions entravant ou s'opposant à la poursuite d'un objectif. Comment pourrait-il en être autrement? La fonction d'éducateur est conceptualisée d'innombrables façons par autant de courants, de théories et de modèles pédagogiques

(Bertrand, 1998) au sein d'une organisation, l'école, porteuse de ses propres contradictions, traversée d'idéologies et confrontée à une crise de la culture et donc des valeurs (Tardif, 2005).

Tel que les cas présentés dans cet ouvrage l'ont illustré, les sources de conflits ne manquent pas en stage : gestion de classe déficiente, planifications non adaptées, organisation défaillante, procrastination dans l'accomplissement des tâches, représentations déficitaires du métier et interactions non appropriées avec les collègues ou avec les élèves en sont des exemples. La rencontre de conflits en stage offre des occasions riches sur le plan du développement professionnel, à condition que cela permette aux stagiaires d'apprendre quelque chose sur eux, sur ce qui les anime, sur les façons qu'ils ont d'assumer leurs responsabilités de professionnels de l'enseignement, d'apprendre leur métier, de se rapporter à l'autorité, de l'exercer eux-mêmes et d'entrer en rapport avec les autres acteurs du milieu scolaire. C'est un gros « si ».

Les effets pernicioeux de l'approche de la fosse aux lions qui préconise d'envoyer les stagiaires dans la mêlée sans égard à quelque condition défavorable que ce soit sont bien connus. Il ne s'agit pas ici d'en recommander la perpétuation en mettant les stagiaires dans des situations impossibles même pour des enseignants chevronnés. À l'opposé, la surprotection des stagiaires ou leur sous-exposition aux situations de la vie en classe et hors de la classe ne contribuent en rien au développement de leurs compétences professionnelles ni de leur connaissance du métier.

Si nous acceptons l'idée que pour les stagiaires comme pour les enseignants confirmés, les conflits sont inévitables, il nous apparaît que dans une perspective de formation à l'enseignement, la question est plutôt de reconnaître ces conflits qui sont à la portée des stagiaires, ceux qu'ils peuvent arriver à solutionner avec de l'aide et ceux qui sont au-delà de leurs capacités au moment où ils se manifestent. Ainsi, préparer les stagiaires à l'exercice du métier d'enseignant passe par une formation qui les amène à comprendre les réalités éducatives telles qu'elles s'expriment, à en reconnaître les enjeux, les espaces de conflits, à mobiliser les ressources appropriées de même qu'à objectiver leur posture d'intervenant lorsqu'ils les rencontrent. Selon cette perspective, la formation de professionnels de l'enseignement par le biais des stages doit se réaliser principalement dans des contextes interactifs au sein desquels stagiaires et personnes enseignantes

associées s'engagent dans une activité commune et se mobilisent vers un objectif commun : soutenir les élèves en vue de les faire apprendre (Kosnik, 2009).

En ce sens, si les situations de conflit ou de difficulté en stage nous conduisent à réfléchir sur l'expérience de stage et sur les différentes façons d'accompagner les stagiaires, ces situations nous mènent aussi à une réflexion approfondie au sujet de la participation des formateurs (personnes enseignantes associées, universitaires, superviseurs, etc.) à leur encadrement. Au-delà des compétences à encadrer et à guider les stagiaires, participer en tant que formateur dans le cadre des stages exige aussi une connaissance approfondie des visées et orientations des programmes de formation initiale, une vision qui doit être commune, sinon au moins minimalement partagée par l'ensemble des formateurs.

Cette proposition est tout à fait compatible avec le cadre de référence de la formation professionnelle en enseignement actuellement en vigueur, au moins au Québec, bien qu'elle en réaffirme la cible ainsi que la finalité : l'élève et ses apprentissages. Elle invite en outre à réfléchir plus avant à la façon dont les personnes qui accompagnent les stagiaires conçoivent cette intervention spécialisée en formation professionnelle à l'enseignement et aux conditions mises en place pour les préparer à médiatiser la relation des stagiaires aux réalités du travail enseignant.

Elle invite, enfin, à réfléchir à d'autres manières d'articuler le rôle des différents intervenants participant à l'encadrement de stagiaires, à explorer des formes plus collaboratives ou associatives permettant l'émergence du dialogue : un élément fondateur à la base de la collaboration en stage ou de l'accompagnement mentorale (Martineau, 2011). Comme le souligne Portelance (2011), le dialogue collaboratif reflète les échanges entre enseignant associé et stagiaire. Il est aussi le reflet de dynamiques collaboratives, entre autres, d'asymétrie, d'ajustement ou d'acquiescence. À cet égard, la collaboration devient la pierre angulaire des formateurs, la base sur laquelle pourrait s'édifier une nouvelle professionnalité enseignante dans le cadre des stages en formation initiale.

Références

- ALTET, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, Presses universitaires de France.
- APOSTOLIDIS, T., DUVEEN, G. et KALAMPALIKIS, N. (2002). « Représentations et croyances », *Psychologie & Société*, 5, 7-11.
- BERTRAND, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*, 4^e éd., Montréal, Éditions nouvelles.
- BORGES, C. et DESBIENS, J.-F. (dir.) (2003). *Savoir, former et intervenir dans une éducation physique en changement*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- BOUTIN, G. (2004). « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », *Connexions*, 81 (1), 25-41.
- BRAHIMI, C., FARLEY, C. et JOUBERT, P. (2011). *L'approche par compétences. Un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec*, Québec, Institut national de santé publique du Québec.

- BRUNELLE, J., DROUIN, D., GODBOUT, P. et TOUSIGNANT, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*, Boucherville, Gaëtan Morin.
- CENTRE DE FORMATION INITIALE DES MAÎTRES (2011, automne). *Guide du stage EDU 1112*, Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, <<http://stages.scedu.umontreal.ca>>.
- CHALIÈS, S. et DURAND, M. (2000). « L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants », *Recherche et formation*, 35, 145-180.
- CHARLES, C. M. (1997). *La discipline en classe. De la réflexion à la pratique*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique inc.
- CONDERMAN, G., MORIN, J. et STEPHENS, J. T. (2005). « Special education student teaching practices », *Preventing School Failure*, 49 (3), 5-10.
- CUSSET, P.-Y. (2011). « Que disent les recherches sur l'effet enseignant ? », *Centre d'analyse stratégique*, 232, 1-11, <<http://www.strategie.gouv.fr>>.
- DESBIENS, J.-F., BORGES, C. et SPALLANZANI, C. (dir.) (2009). « La supervision pédagogique en enseignement de l'éducation physique », *Éducation et Francophonie*, XXXVII (1).
- DESBIENS, J.-F., BRUNELLE, J.-P., SPALLANZANI, C. et ROY, M. (2005). « Former les personnes enseignantes associées (PEA) pour améliorer la supervision des stagiaires de la Faculté d'éducation physique et sportive (FEPS) de l'Université de Sherbrooke », *Actes du 20^e congrès international de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU)* (Cd-rom), 27 au 30 mai, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- DESBIENS, J.-F., SPALLANZANI, C., ROY, M., TURCOTTE, S., LANOUE, S. et TOURIGNY, J.-S. (2011). « L'instauration d'un climat favorable à l'apprentissage: un défi pour des stagiaires finissants en éducation physique et à la santé », dans P. Maubant, J. Clénet et D. Poisson (dir.), *Débats sur la professionnalisation des enseignants. Les apports de la formation des adultes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 57-88.
- DESBIENS, J.-F., TURCOTTE, S., SPALLANZANI, C., ROY, M., TOURIGNY, J.-S. et LANOUE, S. (2010). « Comment des stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé (ÉPSa) réagissent-ils face à l'indiscipline de leurs élèves ? », *Science & Motricité*, 73, 39-54.

- DONNAY, J. et CHARLIER, É. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*, 2^e éd., Namur, Presses universitaires de Namur.
- DOYLE, M. (1997). « Beyond life history as a student: Preservice teachers' beliefs about teaching and learning », *College Student Journal*, 31 (4), 519-532.
- EVERTSON, C. M., EMMER, E. T., CLEMENTS, B. S., WORSHAM, M. E. (1997). *Classroom Management for Elementary Teachers*, 4^e éd., Boston, Allyn and Bacon.
- FEYFANT, A. (2010). « L'apprentissage du métier d'enseignant », *Dossier d'actualité de la veille scientifique et technologique de l'INRP*, 50 (janvier), 1-11.
- GOHIER, C., CHEVRIER, J. et ANADON, M. (2005). « La formation des maîtres au temps des réformes: l'identité professionnelle révisée par la posture pédagogique », dans D. Biron, M. Cividini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 281-298.
- GUAY, M.-H., LEGAULT, G. et GERMAIN, C. (2006). « Pour tenir compte de chacun: la différenciation pédagogique », *Vie pédagogique*, 141, novembre-décembre, <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/numeros/141/vp141_Differenciation_Ped.pdf>.
- GUILLEMETTE, F. et GAUTHIER, C. (2008). « L'approche par compétences (APC) en formation des maîtres: Analyse documentaire et critique », *Recherches & éducations*, <http://recherches_educations.revues.org/index84.html>.
- HARWOOD, A. M., COLLINS, L. et SUDZINA, M. (2000). *Learning from Student Teacher Failure: Implications for Program Design*, Conférence présentée au congrès de l'AERA, 24-28 avril à La Nouvelle-Orléans, Louisiane.
- HOLDMAN, L. M. et SHAEFFER, M. (2006). « Personalizing the interstate new teacher assessment and support consortium: Teacher candidate self-perceptions of performance », *Teacher Education and Practice*, 19 (3), 338-350.
- HOLLINGSWORTH, S. (1989). « Prior beliefs and cognitive change in learning to teach », *American Educational Research Journal*, 26 (2), 160-189.

- HOLVAST, A.-J., WUBBELS, T. et BREKELMANS, M. (1993). « Socialization in student teaching », dans T. Wubbels et J. Levy (dir.), *Do You Know What You Look Like ? Interpersonal Relationships in Education*, Londres, Falmer Press, 136-145.
- JOHNSON, D. W. (1988). *Les relations humaines dans le monde du travail*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique inc.
- KALDI, S. (2009). « Student teachers' perceptions of self-competence and emotions/stress about teaching in initial teacher education », *Educational Studies*, 35 (3), 349-360.
- KNOWLES, G. et SUDZINA, M. (1994). « Failure » in *Student / Practice Teaching: A Skeleton in the Teacher Education Closet*, A paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, Atlanta, 12-15 février.
- KOSNIK, C. (2009). « It is not just practice: Conflicting goals, unclear expectations », dans F. J. Benson et C. Riches (dir.), *Engaging in Conversations About Ideas in Teacher Education*, New York, Falmer Press, 65-71.
- MALO, A. (2008). « Le stagiaire comme praticien réflexif. Un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement », dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 103-124.
- MARTINEAU, S. (2011). « Regard sur le dialogue comme condition de la collaboration en accompagnement ou en stage mentorale », dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 13-26.
- MATANIN, M. et COLLIER, C. (2003). « Longitudinal analysis of preservice teachers' beliefs about teaching physical education », *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 153-158.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1995). *La formation à l'enseignement. Les stages*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MONTGOMERY, C. (2007). « Discours réflexifs des stagiaires forts et faibles en enseignement », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10 (2), 89-109.

- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES – OCDE (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Paris, Éditions OCDE.
- PORTELANCE, L. (2011). «Une analyse des manifestations du dialogue collaboratif entre enseignant et stagiaire», dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 27-44.
- PORTELANCE, L. (2009). «Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois», *Éducation et Francophonie*, XXXVII (1), 26-49.
- ROBIDOUX, M. (2007). *Cadre de référence. Collaboration interprofessionnelle. École en chantier – Oser construire ensemble*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- SIEDENTOP, D. L. (1988). *An Ecological Model for Understanding Teaching / Learning in Physical Education*, Conférence présentée au congrès des Jeux Olympiques de Séoul, Séoul, Corée du Sud.
- TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation.
- TARDIF, M. (2005). «Les Grecs anciens et la fondation de la tradition éducative occidentale», dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, 2^e éd., Montréal, Gaëtan Morin, 9-36.
- TARDIF, M. et LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- TILLEMA, H. H. (2009). «Assessment for learning to teach», *Journal of Teacher Education*, 60 (2), 155-167.
- TOUSIGNANT, M. et SIEDENTOP, D. (1983). «The analysis of task structures in physical education», *Journal of Teaching in Physical Education*, 3 (1), 47-57.
- WUBBELS, T., CRÉTON, H., LEVY, J. et HOOYMAYERS, H. (1993). «The model for interpersonal teacher behavior», dans T. Wubbels et J. Levy (dir.), *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*, Londres, Falmer Press, 13-28.

Notes biographiques

Cet ouvrage est le fruit d'une collaboration entre des formateurs d'enseignants du Québec, de France et du Brésil. Bien que la formation à l'enseignement dans chacun de ces pays présente des particularités liées aux caractéristiques des systèmes de formation, à leur réglementation et aux moyens disponibles pour former les enseignants, force est de constater que les difficultés rencontrées par les stagiaires présentent d'étroites similitudes et que les défis à relever par ceux qui les accompagnent sont, pour l'essentiel, du même ordre. Les diverses contributions présentées sont donc autant d'éclairages complémentaires mis à profit pour la communauté des personnes pour qui la qualité du stage supervisé en enseignement représente une préoccupation quotidienne.

CECÍLIA BORGES est professeure agrégée et enseigne à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, notamment dans le programme d'éducation physique et à la santé. Ses recherches portent sur les savoirs et le travail des enseignants, ainsi que sur la formation à l'enseignement. Elle étudie également la réforme des programmes scolaires sous l'angle du travail et des pratiques enseignantes. Elle est chercheuse régulière au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE-Université de Montréal), membre du Núcleo de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física/UNESP de Rio Claro au Brésil (NEPEF) et du Groupe de recherche en intervention éducative et formation professionnelle en activité physique (GRIEFPAP).

LARISSA GERIGNONI BENITES est étudiante au doctorat en sciences de la motricité et diplômée en éducation physique de l'UNESP de Rio Claro au Brésil. Elle possède une expérience en éducation physique et se concentre sur la formation des enseignants et l'analyse de la pratique de l'enseignement.

MONICA CIVIDINI est professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi et chercheuse associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses travaux de recherche portent sur l'insertion professionnelle en enseignement, la formation des enseignants associés et des superviseurs de stage. Depuis août 2011, elle est directrice de la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi.

NADIA CODY détient un doctorat en formation pratique à l'enseignement. Elle enseigne et dirige des recherches dans le domaine de la supervision pédagogique, tant au plan des fondements que de l'instrumentation didactique. Depuis plusieurs années, elle réalise des projets de recherche collaborative avec des intervenants impliqués dans la formation à l'enseignement : professeurs au premier cycle universitaire, enseignants associés et superviseurs. Ses écrits portent principalement sur le développement des compétences professionnelles des enseignants dans une perspective d'intégration de la théorie et de la pratique, en formation initiale et continue, de même que sur l'apprentissage par problèmes et sur la pédagogie en enseignement supérieur.

SAMUEL DE SOUZA NETO est professeur au Département de l'éducation de l'UNESP de Rio Claro au Brésil. Maître en éducation (UFSCar) et docteur en éducation (FEUSP), il mène des

recherches sur la profession d'enseignant en éducation physique, la formation des enseignants, l'enseignement et les programmes de formation.

JEAN-FRANÇOIS DESBIENS est professeur titulaire à la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke. Il mène des recherches sur l'enseignement en contexte universitaire, la condition enseignante, les conditions d'enseignement-apprentissage offertes par les enseignants stagiaires et sur la supervision pédagogique et l'apprentissage du métier d'enseignant au travers des stages.

CLAUDIA GAGNON est professeure responsable des stages au baccalauréat en enseignement professionnel de l'Université de Sherbrooke. Elle est actuellement coresponsable du Collectif de recherche sur la formation professionnelle (CRFP), chercheure dans l'équipe de recherche sur la Qualification et l'insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois (QISAQ), et chercheure à l'Institut de recherche sur les pratiques éducatives (IRPÉ). Ses intérêts de recherche concernent les stages et l'alternance et portent plus spécifiquement sur les pratiques d'accompagnement des stagiaires en formation professionnelle et sur les pratiques d'accompagnement des étudiants en formation à l'enseignement professionnel.

COLETTE GERVAIS est professeure titulaire à l'Université de Montréal en psychopédagogie et a été responsable des stages en enseignement à la Faculté des sciences de l'éducation. Chercheure au CRIFPE et membre d'un réseau international sur l'apprentissage par l'alternance, ses intérêts de recherche portent sur le développement des compétences professionnelles, l'analyse de pratique et le rôle de formateur des maîtres. Actuellement cochercheure d'une étude sur le développement de la compétence réflexive, elle a publié et codirigé des ouvrages sur la formation par la pratique, les perspectives théoriques sous-jacentes aux stages et l'accompagnement des stagiaires dans les écoles.

ROBERT GOYETTE a d'abord été enseignant en éducation physique au primaire. En 1991, il est invité à se joindre à l'Université du Québec à Montréal à titre de responsable de la formation pratique. De 2002 à 2006, il devient consultant dans plusieurs projets auprès d'équipes d'enseignants et du gouvernement du Québec (MELS, MSSS). Depuis 2006, il est professeur agrégé à la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke. Ses axes d'intervention se situent en formation pratique et en intervention auprès des clientèles particulières.

MONIQUE L'HOSTIE est professeure en formation pratique à l'enseignement secondaire au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi. Elle mène actuellement des recherches liées à la formation continue des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Elle-même supervise des stages depuis plus de vingt ans. Depuis janvier 2011, elle occupe le poste de directrice du département des sciences de l'éducation.

MICHEL LEPAGE a, après une carrière de plus de 20 ans en enseignement secondaire, obtenu un poste de professeur au département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal. Titulaire d'un Ph. D. en psychopédagogie, il est actuellement directeur adjoint du Centre de formation initiale des maîtres, responsable de la formation pratique au baccalauréat en enseignement secondaire et au certificat de qualification en enseignement. Ses intérêts de recherche portent sur les stages et le développement professionnel. Depuis 2006, il participe aussi à l'encadrement d'une cohorte d'étudiants d'Afrique de l'Ouest inscrits à un programme de Ph. D. dans une formule hybride.

DENIS LOIZON est docteur en sciences de l'éducation, maître de conférences en STAPS à l'IUFM de Bourgogne. Ses études portent sur l'intervention en EPS, en sport et en éducation à la santé avec l'analyse des pratiques d'enseignement et de formation en milieu scolaire, dans l'enseignement supérieur et dans les clubs sportifs. Il s'intéresse également à la supervision et, plus particulièrement, au conseil et à l'accompagnement en formation des enseignants. Il est rattaché au laboratoire SPMS Dijon (EA. 4180) à l'Université de Bourgogne.

CAROLE SÉGUIN est chargée de cours au Département de psychopédagogie et andragogie à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal où elle a été également professeure invitée responsable de la formation pratique de 2005 à 2011. Enseignante en éducation physique et à la santé à la retraite actuellement elle a été aussi Directrice d'école pendant plusieurs années à la Commission scolaire Marie-Victorin. Elle a une maîtrise en adaptation scolaire de l'Université du Québec à Montréal et aussi un DESS en administration scolaire de l'Université de Sherbrooke.

GUILAUME SERRES enseigne à l'Institut universitaire de formation des maîtres d'Auvergne (Université Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand [France]). Il est un membre actif du laboratoire Activité, connaissance, transmission, éducation (ACTé), dont il coordonne

donne l'axe de recherche Professionnalité et métier. Cet axe interroge les dynamiques de professionnalisation à l'œuvre en situations de formation professionnelle et/ou de travail.

CARLO SPALLANZANI est professeur titulaire à la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke. Il supervise des stagiaires en milieu scolaire et communautaire depuis plus de 25 ans. Il mène des projets de recherche en supervision et assume la direction du Groupe de recherche sur l'intervention éducative et sur la formation professionnelle en activité physique, subventionné par l'Université de Sherbrooke. Membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, reconnu comme centre d'excellence par le FQRSC, il est associé au Centre de recherche sur l'intervention éducative et à l'Institut de recherche sur les pratiques éducatives.

AHMED ZOURHLAL est professeur à l'Université du Québec à Chicoutimi et chercheur associé au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Il intervient dans le champ de la formation à l'enseignement professionnel. Ses intérêts de recherche se rattachent au champ de la reconnaissance des acquis et des compétences développés dans l'expérience de travail, aux didactiques professionnelle et des sciences ainsi qu'à l'insertion des nouveaux enseignants en formation professionnelle.

Le stage supervisé constitue la première véritable occasion pour le futur maître de se mettre dans la peau d'un enseignant, de commencer à réfléchir comme lui, de rencontrer de véritables problèmes d'apprentissage et d'enseignement. Pour ces raisons, il est souvent considéré comme l'activité la plus signifiante de la formation à l'enseignement, comme l'une des expériences qui marquent durablement le stagiaire. S'il s'agit d'un moment enrichissant et motivant, c'est aussi un moment stressant, voire, pour certains, anxiogène ; un véritable test d'endurance qui ne se conclut pas toujours heureusement. Pourquoi arrive-t-il parfois que le stage en enseignement se déroule mal ? Que faire pour prévenir cette situation ? Quelles conditions et quelles ressources mettre en place pour assurer la bonne relance du stage ?

Cet ouvrage présente 21 cas qui illustrent les difficultés rencontrées par des stagiaires, sans manquer d'interpeller au passage les conceptions et les pratiques de leurs accompagnateurs. Ancrés dans la réalité du stage supervisé, ces cas présentés par des formateurs du Brésil, de la France et du Québec touchent à la fois à l'enseignement au secteur professionnel, au primaire et au secondaire ainsi qu'à l'enseignement de l'éducation physique. Ils portent sur des sujets variés comme les relations avec les élèves, la planification des activités d'apprentissage, l'établissement et le maintien de règles de vie dans un groupe, les conflits entre le stagiaire et l'enseignant associé ou la conciliation entre les attentes de ce dernier et celles du superviseur universitaire.

Le stage supervisé n'est pas une panacée, mais un moyen de formation qui, selon les circonstances, peut être bien ou mal utilisé. Pour cette raison, il doit faire l'objet d'une réflexion constante de la part du stagiaire, de l'enseignant associé, du superviseur universitaire et de la direction d'établissement afin d'en faire une expérience constructive.

JEAN-FRANÇOIS DESBIENS est professeur titulaire à la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke.

CECÍLIA BORGES est professeure agrégée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

CARLO SPALLANZANI est professeur titulaire à la Faculté d'éducation physique et sportive de l'Université de Sherbrooke.

Avec la collaboration de

*Larissa Cerignoni Benites, Monica Cividini, Nadia Cody,
Samuel de Souza Neto, Claudia Gagnon, Colette Gervais,
Robert Goyette, Monique L'Hostie, Michel Lepage, Denis Loizon,
Carole Séguin, Guillaume Serres, Ahmed Zourhla*