



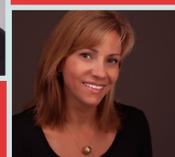
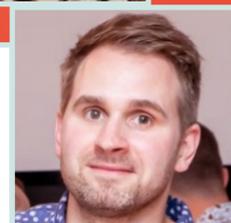
Conseil
pédagogique
interdisciplinaire
du Québec

apprendre et enseigner aujourd'hui

LA REVUE DU CONSEIL PÉDAGOGIQUE INTERDISCIPLINAIRE DU QUÉBEC

volume 13 | n°2 | Printemps 2024

- *Stagiaire et pratique réflexive*
- *Accompagnement et expérience de stage*
- *Formation pratique et innovation*



Les stages en enseignement aujourd'hui

Enjeux, défis et pistes de solutions



Coordination de production

Louise Trudel
Sylvain Decelles
Mary Eva
Ginette Casavant

Mise en page

Samuel Paul

Impression

COPYCO

Les textes publiés dans ce numéro n'engagent que leurs auteurs et ne peuvent être reproduits sans leur autorisation ainsi que celle de l'éditeur. Il importe de préciser que les articles peuvent être reproduits à des fins éducatives en mentionnant la source. La publication sur un site internet est permise un an suivant la première publication après avoir obtenu l'accord de l'auteur et du CPIQ.

Le comité de rédaction s'appuie sur les suggestions de l'OQLF concernant la rédaction et l'écriture des textes.

Les photos ont été fournies par les auteurs.

Le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec
7665 Boul. Lacordaire,
Montréal (Québec) H1S 2A7
www.conseil-cpiq.qc.ca

Abonnement

www.conseil-cpiq.qc.ca
secretariat@conseil-cpiq.qc.ca

ISBN 978-2-9811863-6-2 (version imprimée)

ISBN 978-2-9811863-6-2 (version pdf)

ISBN 1927-3215 (version imprimée)

ISBN 1927-3215 (version pdf)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives
nationales du Québec, 2024

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives
Canada, 2024



En couverture

Mosaïque de photos
fournies par les auteurs

5 Mot de la rédaction

Les stages en enseignement aujourd'hui

Enjeux, défis et pistes de solutions

par Anderson Araújo-Oliveira, Salem Amamou et Isabelle Vivegnis

PREMIÈRE PARTIE

LES STAGIAIRES AU CŒUR DE L'EXPÉRIENCE DE STAGE

7

Connaître les facteurs de stress chez les futures personnes enseignantes en contexte de stage

Soutenir leur bien-être

par Karina Lapointe, Anderson Araújo-Oliveira et Salem Amamou

13

Enjeux du stage en situation d'emploi

De la formation initiale à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale

par Marie-Claude Gilbert et France Dufour

18

Les stages de formation initiale à l'enseignement

Points de vue des futurs enseignants du primaire

par Anderson Araújo-Oliveira, Salem Amamou et Carla Barroso da Costa

23

Les formateurs de terrain et la pratique réflexive

Un rapport pluriel et complexe

par Christophe Baco, Marie Bocquillon, Antoine Derobertmeasure et Marc Demeuse

28

Diversifier les stages de formation en enseignement pour répondre aux besoins différenciés des futures enseignantes et des futurs enseignants

Le point de vue du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ)

par Nadine Forget-Dubois

DEUXIÈME PARTIE

L'ACCOMPAGNEMENT DES STAGIAIRES COMME LEVIER D'EFFICACITÉ DE L'EXPÉRIENCE DE STAGE

34

L'accompagnement de stagiaires en situation de handicap par des enseignantes associées

Besoins de formation, d'information et de soutien

par France Dufour, Ruth Phillion, France Dubé et Isabelle Vivegnis

38

Accompagner des stagiaires

Quand les deux parties en tirent parti

par Isabelle Vivegnis et Catherine Provencher

43

Les enseignantes marraines

Une réponse au besoin d'accompagnement des stagiaires de 4e année en situation d'emploi

par France Dufour et Karine Labelle

48

Accompagner le stage en emploi et ses temporalités

L'expertise de l'enseignement professionnel

par Andréanne Gagné, Nathalie Gagnon et Éric Tendon

52

Cultiver un sentiment d'efficacité personnelle équilibré chez les stagiaires

L'accompagnement adapté

par Salem Amamou, Jean-François Desbiens, François Vanderclayen et Anderson Araújo-Oliveira

TROISIÈME PARTIE

ENTRETIEN AVEC LILIANE PORTELANCE

57

La rédaction invitée s'entretient avec Liliane Portelance

par Isabelle Vivegnis, Anderson Araújo-Oliveira et Salem Amamou

QUATRIÈME PARTIE

DES DISPOSITIFS POUR SOUTENIR L'EXPÉRIENCE DES STAGIAIRES

64

Le déploiement d'un dossier professionnel interactif

Mieux évaluer la mobilisation des compétences professionnelles en stage

par Nathan Béchar, Josée-Anne Gouin et Viviane Desbiens

71

Éducation en contexte de changements climatiques et formation pratique

Exemples en éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire

par Annie Trépanier, Alexandra Bernier, Émilie Morin et Geneviève Therriault

76

Contexte de supervision de stage

Une utilisation éthique du numérique

par Matthieu Petit et Andréanne Gagné

80

"Let's try this again."

Exploring the Potential of Virtual Reality in Providing Effective Practice Cycles

by Teresa Hernández González, Remi Arora, Marco Luna Barahona and Shehrazade Bakarally

85

Harmoniser les pratiques d'accompagnement des personnes superviseuses

L'exemple des stages à l'éducation préscolaire

par Élisabeth Bélanger, Pascale-Dominique Chaille et Annie Charron

La rédaction invitée s'entretient avec Liliane Portelance

Entrevue avec Liliane Portelance

par Rédaction invitée

(Isabelle Vivegnis, Anderson Araújo-Oliveira et Salem Amamou)



Liliane Portelance, Ph. D. en psychopédagogie de l'Université de Montréal, est professeure associée au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Après plusieurs années d'enseignement et de recherche en formation initiale et continue des enseignants, elle poursuit ses collaborations sur le développement professionnel des stagiaires, la formation des enseignants associés, l'insertion professionnelle en enseignement ainsi que le codéveloppement professionnel. Elle est chercheuse au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et membre du groupe pour l'évaluation des pratiques professionnelles (gEvaPP).

Dans le cadre de la préparation de ce dossier thématique, la rédaction invitée a eu le privilège de s'entretenir avec Madame Liliane Portelance, professeure associée à l'UQTR et responsable de l'équipe de travail qui a conçu le Cadre de référence de la formation des formateurs de stagiaires (Portelance et al. 2008). Au cours de cette entrevue, nous avons questionné la professeure Portelance sur les enjeux et les défis sous-jacents aux stages dans la formation initiale à l'enseignement, particulièrement en matière d'accompagnement, d'encadrement et d'évaluation des stagiaires. Dans ce texte, nous présentons une synthèse des réponses apportées par notre invitée sur les principaux défis associés aux stages ainsi que sur certaines avenues qu'elle entrevoit pour les relever.

Ce dossier visait à réfléchir aux enjeux et aux défis sous-jacents aux stages dans la formation initiale à l'enseignement et avait pour ambition de proposer des idées novatrices pour les surmonter. Nous avons ainsi souhaité rappeler la place cruciale des stages dans le développement professionnel des futurs enseignants. Ces moments importants de la formation pratique des stagiaires offrent l'occasion de confronter les connaissances théoriques aux réalités du milieu scolaire, de développer des compétences et de construire une identité d'enseignant.



Dans cette entrevue avec la Professeure invitée Liliane Portelance, nous avons pu approfondir certaines questions qui rappellent à quel point les stages sont d'une importance fondamentale, mais aussi quels sont les principaux défis reliés à l'encadrement, l'accompagnement et l'évaluation d'un stage. Parmi eux, il y a l'articulation de la théorie à la pratique, la préparation à l'insertion professionnelle. Ces deux défis en appellent un autre qui constitue une condition sine qua non de la réussite d'un stage, celui de la collaboration entre les formateurs du stagiaire. C'est là un des dossiers que Madame Portelance a largement soutenu pendant sa carrière comme professeure et spécialiste de la formation des stagiaires au Québec, mais aussi à travers ses nombreuses implications dans la formation des formateurs de stagiaires. À la demande de la Table MELS-Universités, elle a créé un groupe de travail dont le mandat était de concevoir et élaborer le Cadre de référence de la formation des formateurs de stagiaires né en 2008 et ayant largement rayonné depuis sur la scène provinciale, mais aussi internationale (Portelance et al. 2008). Plus tard, elle a été responsable de la création et de la mise en œuvre du Comité interuniversitaire d'actualisation du cadre de référence de la formation des formateurs de stagiaires (CIACRE) lequel veille au respect des orientations de la formation des enseignants associés et des superviseurs et à l'harmonisation des pratiques de formation.

Madame Portelance nous parle de ces défis, mais aussi des avenues qu'elle entrevoit pour les relever avec l'optimisme et la générosité qui la caractérisent. Discuter de ces enjeux avec elle fut une chance et nous sommes heureux de partager, dans ce numéro, le fruit des échanges menés avec une spécialiste de la professionnalisation des stagiaires !

Rédaction invitée :

Selon vous pour quelles raisons les stages en enseignement sont-ils cruciaux ?

Liliane : Une formation universitaire professionnalisante, qui est conçue selon une approche par compétences, ne peut faire abstraction de la formation en milieu de pratique. Les stages en enseignement sont, pour l'étudiant, une excellente occasion de poursuivre le développement des compétences professionnelles lors de son contact avec le milieu réel de la pratique.

Comment prétendre que le développement des compétences professionnelles en enseignement est possible si les étudiants n'ont pas l'occasion d'articuler les éléments théoriques abordés dans les cours à l'université et les aspects concrets de la profession enseignante ? Comment prétendre qu'une formation professionnalisante peut comporter uniquement des cours à l'université ? Dans le cadre des stages, les étudiants peuvent confronter leurs connaissances théoriques, sur l'apprentissage et l'enseignement, aux réalités de la pratique en milieu scolaire. Inversement, il importe que les étudiants puissent approfondir le sens des notions théoriques, sur la base de leurs expériences en stage, en se référant aux manifestations du fonctionnement cognitif des élèves et aux gestes professionnels observés chez les enseignants.

Je crois que les stages sont aussi essentiels au développement professionnel et à la construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants ainsi qu'à leur préparation à l'insertion professionnelle. J'ajoute que, par ailleurs, les expériences de terrain que procurent les stages et la suppléance, aussi instructives soient-elles, ne peuvent pas remplacer une formation en alternance intégrative qui soutient l'articulation de la théorie et de la pratique.

Rédaction invitée :

Quels sont les défis que présentent les stages ?

Liliane : Les principaux défis peuvent être résumés en quatre points : soutenir l'articulation entre la théorie présentée à l'université et la pratique en stage ; raffermir la collaboration entre les deux formateurs ; s'assurer que les formateurs de stagiaires ont eux-mêmes reçu une formation ; préparer l'étudiant à son insertion professionnelle.

Défi #1

Le premier défi est de soutenir l'articulation entre la théorie présentée à l'université et la pratique en stage. Il s'agit d'un défi majeur. Il est au cœur d'une formation en alternance qui se veut intégrative, tel que le souhaitent les instances ministérielles, mais qui est difficile à actualiser à cause, notamment, des tensions et même des ruptures entre le discours universitaire et le discours scolaire. Pour éviter que la formation en alternance soit vue comme une juxtaposition de ces deux discours, il importe de les interrelier dans une circulation bidirectionnelle des savoirs. Dans ce mouvement de va-et-vient, les savoirs théoriques présentés à l'université s'appuient sur les savoirs expérimentiels des praticiens et, inversement, ceux des praticiens s'enracinent partiellement dans une base théorique.

Pour aider le stagiaire à comprendre les liens entre théorie et pratique, les deux formateurs du stagiaire peuvent exercer leurs rôles en complémentarité. Le superviseur est mieux outillé que l'enseignant associé pour aider le stagiaire à comprendre les fondements théoriques de la formation alors que le formateur de terrain est celui des deux qui connaît bien la pratique enseignante dans la classe et l'école d'aujourd'hui. Ainsi, le superviseur est à même de stimuler chez le stagiaire la capacité à interpréter la théorie à la lumière de la pratique. À l'inverse, l'enseignant associé a la possibilité d'inciter le stagiaire à analyser les situations d'enseignement en se référant à ses connaissances théoriques. Il peut, par exemple, demander au stagiaire de lui expliquer comment il mobilise telle ou telle connaissance théorique dans la préparation et la mise en œuvre de ses scénarios d'enseignement. Il importe de mentionner que le guide de stage auquel le formateur de terrain a accès comporte généralement la liste des cours déjà suivis par le stagiaire à l'université.

Pour mieux soutenir chez les étudiants la compréhension et l'appropriation personnelle des liens entre théorie et pratique, il serait judicieux de modifier le curriculum de la formation initiale en enseignement pour créer des conditions favorisant une alternance véritablement intégrative. La présence des étudiants dans les écoles et les contacts avec les enseignants pourraient être plus fréquents si les cours étaient conçus et organisés de sorte que la concrétisation des approches didactiques et pédagogiques et leur matérialisation en gestes et en paroles fassent partie intégrante des cours. Bien sûr, l'apprentissage expérimentiel ne remplace pas la connaissance théorique, mais il y a lieu de renforcer l'articulation entre ces deux aspects de la formation à l'enseignement.

Défi #2

Un autre défi d'importance est de raffermir la collaboration entre les deux formateurs. Généralement, les deux formateurs poursuivent le même but global : assurer la meilleure formation possible au stagiaire. Par ailleurs, leurs buts spécifiques ne sont pas nécessairement les mêmes, notamment parce qu'ils appartiennent à des milieux professionnels différents, l'universitaire et le scolaire. Une recherche menée au Québec le met en évidence. Le superviseur se préoccupe avant tout du développement des compétences professionnelles du stagiaire, son travail s'inscrivant dans les priorités universitaires, lesquelles sont assujetties aux directives ministérielles. L'enseignant associé s'intéresse aux apprentissages de ses élèves. Il porte son regard sur les actions du stagiaire qui dévoilent ou non la capacité à enseigner de manière à faire progresser les élèves.

Il est souhaitable que les deux formateurs connaissent les rôles qui leur sont attribués respectivement. Chacun doit reconnaître l'expertise de l'autre ainsi que son apport à la formation initiale d'un enseignant. Un rapport inégalitaire sur ce plan nuit à la collaboration. Pour raffermir leur collaboration, les deux formateurs sont invités à s'entendre sur les attentes à l'égard du stagiaire (le superviseur s'attend au respect des exigences universitaires alors que l'enseignant associé s'attend à des manifestations de la capacité à « bien tenir » une classe et à faire progresser les élèves) afin d'éviter les commentaires contradictoires sur sa planification de l'enseignement et sur son enseignement. Devant la nécessité de satisfaire des attentes opposées, le stagiaire voudra plaire à l'un et à l'autre et il n'aura pas l'occasion de profiter au maximum de son stage pour atteindre les objectifs de sa formation.

Le défi de la collaboration s'étend à la collaboration au sein de la triade dont le stagiaire fait partie. Cela est d'autant plus important que le futur enseignant est appelé à développer des compétences en matière de collaboration. L'apprentissage de la collaboration est favorisé si un climat d'entraide prédomine, si le partage et la confrontation des idées et des points de vue sont possibles, et si le stagiaire est à l'aise de verbaliser ses difficultés sans se sentir jugé.

Défi #3

Comment relever le défi de l'articulation entre théorie et pratique et celui qui y est fortement rattaché, à savoir la collaboration entre le superviseur universitaire et l'enseignant associé, sans faire face à la nécessité de former les formateurs du stagiaire ? Pouvons-nous accepter que la formation des futurs enseignants soit confiée à deux personnes qui ne sont pas elles-mêmes formées pour exercer leurs rôles auprès du stagiaire ? Il coule de source que les enseignants à l'université, professeurs et chargés de cours formateurs des étudiants en enseignement, sont considérés aptes à enseigner parce qu'ils détiennent le diplôme exigé pour occuper cette fonction. Comme la formation initiale à l'enseignement se déroule obligatoirement en alternance entre deux lieux d'apprentissage, l'université et les écoles où ont lieu les stages, il devrait également aller de soi que l'obtention d'une charge de supervision et l'accueil d'un stagiaire dans sa classe dépendent d'une attestation de formation. Or, bien que le ministère de l'Éducation reconnaisse depuis plusieurs décennies la complexité du rôle des enseignants associés et l'importance de leur formation, force est de constater que plusieurs étudiants sont accueillis pour leur stage par des enseignants qui n'ont pas été formés dans le but de répondre aux attentes à leur égard. Les personnes qui dirigent un établissement scolaire savent que le meilleur enseignant ne sera pas nécessairement un bon enseignant associé. Ils ont d'ailleurs la prérogative de ne pas autoriser un enseignant à accueillir un stagiaire. La formation des superviseurs universitaires est indispensable, elle aussi, d'autant plus qu'ils sont les représentants universitaires ayant la responsabilité de déclarer la réussite ou l'échec à la fin d'un stage. Est-ce que les universités en tiennent compte ?

Le Comité interuniversitaire d'actualisation du cadre de référence de la formation des formateurs de stagiaires (CIACRE) veille au respect des orientations de la formation des enseignants associés et des superviseurs et à l'harmonisation des pratiques de formation. D'autres actions collectives sont nécessaires afin de promouvoir et soutenir la formation et de reconnaître sa valeur. Il importe de réfléchir sur les perspectives d'action concernant la formation des formateurs de stagiaires et sur les moyens de relever collectivement les défis.

Défi #4

L'un des défis, et non le moindre, touche directement la conception et l'élaboration du curriculum de la formation initiale à l'enseignement. Il consiste à mieux préparer le stagiaire à son insertion professionnelle. Nous savons que les étudiants finissants et les enseignants débutants considèrent les stages comme l'élément crucial de leur formation, la véritable source d'apprentissage. Cette appréciation ne devrait pas nous inciter à diminuer l'importance et la place de la formation dite théorique, ce qui pourrait avoir pour effet de réduire la valeur accordée à la profession enseignante dans la société. Il n'est pas souhaitable de nourrir les plans de ceux qui veulent abrégé la durée de la formation initiale à l'enseignement. Certains pensent que l'apprentissage de l'enseignement ne nécessite pas une formation universitaire solide. Enseigner consisterait à appliquer des techniques et des stratégies d'enseignement sans en connaître les fondements théoriques. Selon des résultats de recherche obtenus par France Dufour et moi-même, les étudiants finissants et les enseignants débutants considèrent que les cours dits théoriques sont indispensables, en psychopédagogie et en didactique principalement. Plusieurs réclament même davantage de cours qui leur permettraient, notamment, de mieux planifier l'enseignement à moyen et long terme, de connaître et concevoir les différentes difficultés d'apprentissage et de comportement des élèves pour pouvoir en tenir compte, d'évaluer les apprentissages en portant un jugement professionnel adéquat, de collaborer avec les collègues et les parents. Toutefois, cette demande est accompagnée d'une autre plus précise : augmenter le temps de présence en classe et dans le milieu scolaire pendant la formation. En d'autres termes, il est suggéré de transformer les modalités de l'alternance entre les deux milieux de formation. La variation des lieux de formation ne serait plus limitée à l'alternance entre cours à l'université et stages à l'école. Les cours se dérouleraient alternativement à l'université et dans le milieu scolaire, ce qui pourrait donner lieu à un approfondissement du sens des notions théoriques et une meilleure articulation entre théorie et pratique. La concrétisation de cette suggestion, en réponse au besoin d'une formation qui prépare mieux à l'insertion professionnelle, donnerait corps à une alternance plus intégrative. Dans ce contexte d'alternance, les rôles des formateurs du stagiaire ne seraient pas substantiellement modifiés. Par ailleurs, il leur serait possible de se référer davantage aux apprentissages de terrain déjà réalisés par les stagiaires et à leurs expériences d'enseignement et d'en discuter de manière constructive. De plus, le rapprochement avec la classe, les élèves et les enseignants pourrait favoriser une compréhension critique des pratiques mises de l'avant dans les cours à l'université.

Rédaction invitée :

Quels sont les défis que présentent les stages en termes d'accompagnement et d'encadrement ?

Liliane : Le rôle du formateur est complexe. Il est qualifié ainsi dans les documents ministériels et la complexité de ce rôle est illustrée dans de nombreux résultats de recherche. Cette complexité est rattachée, d'une part, aux responsabilités qui incombent aux formateurs concernant le soutien au développement des compétences professionnelles dans un milieu de pratique et l'évaluation au terme du stage. D'autre part, en plus de ces exigences, le formateur doit adapter son rôle aux nombreux et incessants changements qui marquent la société et, conséquemment, la profession enseignante et la formation initiale à l'enseignement en milieu de pratique. Le rôle de formateur se manifeste notamment dans l'accompagnement et l'encadrement du stagiaire.

L'accompagnement correspond aux aspects relationnels entre l'accompagnateur et l'accompagné. En milieu de pratique, il dépend du contexte du stage, de facteurs internes et externes qui ont un impact sur le développement professionnel du stagiaire et sur l'atteinte des objectifs du stage. Il dépend aussi de l'engagement et de la persévérance du stagiaire et de l'encouragement dont il a besoin, d'où l'importance de préciser les attentes mutuelles au début du stage. L'accompagnement exige de la disponibilité et s'appuie sur l'écoute, la confiance et le respect mutuel ainsi que l'ouverture aux apprentissages que peuvent procurer les échanges et les discussions avec le stagiaire. Au sein de la triade, un accompagnement du stagiaire qui respecte ces exigences peut favoriser des relations constructives et chaleureuses ainsi que la collaboration. Il importe de souligner que l'accompagnement a des impacts sur l'avenir professionnel du stagiaire, le développement de son autonomie professionnelle et la construction de son identité professionnelle.

L'un des défis de l'accompagnement est lié à la qualité et aux caractéristiques de la relation avec le stagiaire. Étant en contact de manière continue avec la personne accompagnée, l'enseignant associé doit éviter de devenir un confident personnel ou un ami. Dans son rapport soutenu avec l'étudiant, le superviseur doit aussi prévenir ces dérives en communiquant clairement et de manière ouverte et professionnelle. Pour chacun des formateurs, une relation saine favorisera l'authenticité et l'objectivité nécessaires à une évaluation juste et constructive des apprentissages du stagiaire.

L'encadrement réfère à la guidance en lien avec les objectifs du stage et les objectifs que l'étudiant poursuit dans son cheminement professionnel. Il demande de se centrer sur la progression du stagiaire dans sa formation et le respect des exigences universitaires. Il consiste aussi à orienter l'étudiant vers l'atteinte des buts formels de la formation en milieu de pratique. L'encadrement dépend des besoins d'apprentissage du stagiaire. Deux stagiaires n'ont pas les mêmes besoins d'encadrement puisque chacun a des forces et des lacunes qui lui sont propres. Les améliorations à apporter dans le développement des compétences professionnelles varient de l'un à l'autre. Il importe donc de savoir où en est le stagiaire dans son cheminement, les particularités de celui-ci en termes d'acquis et d'améliorations souhaitables.

La complémentarité des interventions des deux formateurs dans l'encadrement du stagiaire est primordiale. Pour que le stagiaire saisisse le sens de leurs propos, qui peuvent dépendre de leur posture professionnelle, il importe de le renseigner sur leurs rôles respectifs. Aussi, le superviseur peut mettre à profit ses nombreuses expériences de supervision, des dizaines et même plus, qui le rendent apte à identifier rapidement les indicateurs du soutien personnalisé dont le stagiaire a besoin, alors que l'enseignant associé peut s'appuyer sur la continuité de ses contacts avec ce dernier et la fréquence de ses observations et des rencontres de rétroaction pour l'encadrer adéquatement. L'harmonisation de leurs attentes et de leurs commentaires est essentielle. Ensemble, ils peuvent maintenir leur soutien au développement des compétences professionnelles.

Un défi de l'encadrement du stagiaire est l'adaptation à ses besoins d'apprentissage, ce qui demande une certaine souplesse, sans verser dans le laisser-aller ni, à l'inverse, dans la directivité qui nuirait au développement de la pensée réflexive du stagiaire. Étant l'acteur premier de ses apprentissages, il lui revient d'apprendre à poser un regard critique sur ses actes et d'identifier ses forces et ses lacunes. Encadrer ne veut pas dire imposer, mais plutôt soutenir le développement de l'autonomie du stagiaire sur le plan professionnel. Dans cette optique, l'encadrement offert par les formateurs lui sera profitable s'il occupe la place qui lui revient au sein de la triade, s'il peut se permettre de proposer des stratégies d'enseignement innovatrices et de justifier ses choix, s'il ne craint pas le jugement réprobateur lorsqu'il verbalise ses difficultés.

Rédaction invitée :

Quels sont les défis que présentent les stages en termes d'évaluation ?

Liliane : Un autre défi important pour les formateurs du stagiaire concerne l'évaluation des apprentissages. À cet égard, leurs rôles respectifs sont exigeants. L'évaluation formative requiert notamment des interventions ponctuelles et fréquentes qui visent à soutenir et encourager le stagiaire dans sa progression et qui constituent l'essentiel d'une évaluation continue fortement intégrée dans le processus de formation. Ainsi, l'évaluation des apprentissages peut représenter un moyen de contribuer de manière significative au développement professionnel du stagiaire lorsque l'évaluateur tient compte de ses acquis et de ses besoins d'apprenant, mais aussi du contexte dans lequel se déroule son stage. À ce sujet, il est clair et sans équivoque que chaque contexte a ses particularités. Le geste professionnel qui semble approprié dans un environnement éducatif ne l'est pas nécessairement dans un autre. L'enseignement dans une classe qui comporte plusieurs élèves ayant des besoins particuliers n'est pas comparable à celui qui s'adresse à un groupe homogène d'élèves « forts ». Les formateurs en tiennent compte lorsqu'ils posent un jugement évaluatif.

Par ailleurs, dans tous les cas, le formateur doit s'intéresser au développement des compétences professionnelles et inciter le stagiaire à se centrer sur ses apprentissages. À ce propos, l'évaluation peut représenter un défi à relever. Certains moyens et modalités d'évaluation portent l'étudiant à viser la performance au détriment des apprentissages. Une évaluation chiffrée et celle qui utilise les cotes graduées peuvent détourner l'étudiant des visées de sa formation et l'inciter à se centrer sur l'obtention d'une cote ou d'une note maximale ou supérieure à la moyenne. Il est préférable d'indiquer les résultats finaux sous forme de succès ou échec à condition de préciser son jugement avec des commentaires exhaustifs et constructifs sur le développement de chacune des compétences. Pour susciter l'engagement du formé dans sa formation et la poursuite de buts d'apprentissage, il vaut mieux stimuler chez lui la réflexion sur son agir professionnel, communément appelé la pratique réflexive. Il sera enclin à analyser ses actions et à détecter ce qui est satisfaisant de même que les aspects insatisfaisants et les améliorations à apporter pour remédier à ses lacunes. Un stage est réussi si le stagiaire a atteint les objectifs formels du stage et les objectifs professionnels qu'il s'est fixés. La réussite est mitigée si le stagiaire ne s'est pas investi dans le développement des compétences professionnelles. L'évaluation de son propre cheminement devrait normalement être le résultat d'un regard réflexif argumenté sur les apprentissages réalisés et les besoins de formation à combler.

Références

Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires* [rapport de recherche adressé à la Table Mels-Universités]. https://depot.erudit.org/dspace/bitstream/003201dd/3/Rapport_complet_formation_formateurs_2009.pdf

Les enseignantes marraines

Une réponse au besoin d'accompagnement des stagiaires de 4^e année en situation d'emploi



FRANCE DUFOUR

France Dufour Ph.D. est professeure au département d'éducation et formation spécialisées à l'UQAM et membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante – CRIFPE. Ses principaux intérêts de recherche portent notamment sur l'accompagnement et le développement professionnel des enseignants et enseignantes durant la formation initiale, dont la formation pratique, l'insertion professionnelle et la formation continue.



KARINE LABELLE

Doctorante en éducation et gestionnaire des ressources éducatives d'un centre de services scolaire, Karine Labelle détient à la fois un bagage de praticienne et de chercheure. Ses champs d'intérêt concernent l'insertion professionnelle des enseignants, leur formation initiale et leur développement professionnel.

Cet article présente la démarche d'élaboration et de mise en œuvre d'un projet pilote d'accompagnement de stagiaires de 4^e année en situation d'emploi, résultat d'une collaboration entre les milieux scolaire et universitaire. À la croisée de la formation initiale et de l'insertion professionnelle, ce dispositif d'accompagnement, nommé les enseignantes marraines, se veut une réponse à la problématique de la pénurie du personnel enseignant qualifié. Il visait entre autres à soutenir le développement professionnel des stagiaires et à offrir des conditions favorables à l'accompagnement dans un contexte de stage en situation d'emploi. La réalisation de groupes de discussion a permis d'identifier les besoins de ces stagiaires afin d'en tenir compte dans l'élaboration du projet-pilote. De plus, les enseignantes marraines ont pu être libérées au-delà des balises habituelles, ce qui a été l'une des conditions gagnantes. Le bilan de ce projet, mis en œuvre à l'hiver 2023, atteste que l'investissement en valait le coût selon les retombées appréciées par les participants.

1. Solution à la pénurie enseignante : stagiaires de 4^e année en situation d'emploi

À la veille de la rentrée scolaire de cette année, la pénurie d'enseignants qualifiés faisait les manchettes, comme c'est le cas depuis quelques années, en suivant une tendance vers la hausse qui n'est pas prête à se résorber (Mukamurera et al., 2023). Parmi les facteurs en cause, on note l'implantation des maternelles 4 ans, les départs à la retraite amplifiés par la pandémie de la COVID-19, la précarité d'emploi, la baisse d'attraction envers la profession ainsi que le problème de rétention notamment durant les premières années de carrière (Mukamurera et al., 2023).

Conséquence de cette pénurie, l'embauche de personnel enseignant non légalement qualifié est vue comme la seule solution possible à court terme (Dion-Viens, 2023). À preuve, il représente 25 % du corps enseignant québécois (Mukamurera et al., 2023). Parmi ce personnel se trouvent des étudiants inscrits dans un programme de formation à l'enseignement qui obtiennent un contrat en même temps qu'ils suivent des cours à l'université, ou durant une pause d'études. Par ailleurs, depuis 2006, la possibilité d'obtenir une autorisation provisoire d'enseigner¹ permet aux finissants réalisant leur 4^e et dernier stage d'être rémunérés durant ce stage en acceptant un contrat de remplacement dans une classe. Ce contexte particulier se nomme « stage de 4^e année en situation d'emploi ».

Ainsi, ces stagiaires deviennent des enseignants qui prennent une pleine charge d'enseignement avec toutes les tâches afférentes. Contrairement aux stages dits « traditionnels », les stagiaires en situation d'emploi ne sont pas accompagnés par un enseignant associé qui libère son ou ses groupes afin de fournir un contexte de stage ; c'est un autre enseignant de l'établissement² qui lui accorde du temps d'accompagnement à l'extérieur de sa tâche en recevant une compensation. En acceptant ce mandat, l'enseignant associé doit s'engager à consacrer un certain nombre d'heures à l'accompagnement du stagiaire. Ce nombre d'heures varie selon les universités. À l'UQAM par exemple, comme dans d'autres universités montréalaises, un minimum de 5 heures par semaine est exigé pour observer le stagiaire et lui offrir de la rétroaction. Cependant, ce minimum est la plupart du temps difficile à respecter en raison de la pleine tâche de cet enseignant. Il en résulte donc un manque de disponibilité d'autant plus si les horaires de l'enseignant et du stagiaire sont incompatibles. La direction de l'établissement joue également un rôle important auprès de ces stagiaires puisque ces derniers sont également des enseignants en insertion professionnelle. La direction doit donc soutenir leur entrée dans la profession, signer le rapport de stage et évaluer leurs compétences professionnelles dans le cadre du contrat. Les collègues sont généralement aussi sollicités pour notamment fournir du matériel pédagogique, planifier conjointement et favoriser une harmonisation dans l'évaluation des élèves.

Les milieux scolaires exercent une forte pression sur les universités et leurs étudiants finissants pour leur offrir des stages en situation d'emploi. Cela s'explique puisque ce sont généralement les enseignants non légalement qualifiés les plus formés disponibles ; ils détiennent l'expérience de leurs trois stages précédents et souvent celle acquise par la suppléance occasionnelle ou un contrat d'enseignement. Souhaitant s'assurer de la qualité de la formation, les milieux universitaires ont des critères précis pour autoriser ces stages. Par ailleurs, nombreux sont les étudiants répondant aux critères universitaires qui ne considèrent pas cette option. Les raisons évoquées sont généralement celles-ci : l'accompagnement d'un enseignant associé est grandement réduit, les conditions d'enseignement sont parfois considérées difficiles et il n'y a pas d'adaptation formelle des exigences universitaires, ce qui rend la conciliation travail-études difficile (Dufour et Labelle, 2023). À titre comparatif, lors d'un stage traditionnel, les stagiaires ont accès : à un enseignant associé disponible en tout temps qui connaît la tâche et les élèves, à des rencontres de préparation au stage dans la classe ainsi qu'au Programme de bourses de soutien à la persévérance et à la réussite des stagiaires, s'élevant à 3900 \$. Bien que ce montant représente une rémunération moindre que le salaire minimum en vigueur (Lokrou et Posca, 2023), plusieurs préfèrent le stage traditionnel au stage en situation d'emploi.

2. Projet-pilote collaboratif CSS et université

En réponse à cette situation préoccupante, la collaboration entre personnes du milieu scolaire et du milieu universitaire s'avère nécessaire. C'est ainsi qu'a vu le jour un projet-pilote novateur visant à assurer la mise en place d'un accompagnement plus soutenu et favorisant le développement professionnel des stagiaires de 4^e année en situation d'emploi. Ce projet résulte de la réflexion et de plusieurs démarches respectives et collaboratives entre des personnes du Centre de services scolaire Marie-Victorin (CSSMV) et de l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

2.1 Groupes de discussion pour l'identification des besoins

Le premier pas, avant l'élaboration du dispositif d'accompagnement nommé enseignantes marraines, a été d'établir le portrait des besoins des stagiaires de 4^e année en situation d'emploi à partir de la perspective des personnes impliquées. Pour ce faire, des données ont été collectées par des chercheuses de l'UQAM auprès de 21 personnes réunies en quatre groupes de discussion selon leur statut : 6 stagiaires de 4^e année en situation d'emploi, 4 enseignants associés, 8 superviseurs de stage et 3 directions d'école. Les données ont été analysées selon les cinq catégories de besoins des stagiaires de Boudreault et Pharand (2008) (affectifs, cognitifs, sociaux, idéologiques et organisationnels) et selon les cinq dimensions de l'insertion professionnelle de (Mukamurera et al., 2013) (intégration à l'emploi, affectation spécifique, socialisation organisationnelle, professionnalité, personnelle et psychologique). Cette analyse a permis de mettre en lumière trois types de besoins considérés les plus importants pour les stagiaires en situation d'emploi : affectifs, sociaux et organisationnels (Boudreault et Pharand, 2008) qui relèvent des dimensions : personnelle et psychologique, organisationnelle ainsi que de l'affectation spécifique (Mukamurera et al., 2013). Les principaux besoins des stagiaires en situation d'emploi sont présentés ci-après à partir de leur point de vue et de celui des acteurs gravitant autour d'eux.

2.1.1 Principaux besoins des stagiaires de 4^e année en situation d'emploi

Lors des groupes de discussion, des besoins affectifs relevant de la dimension personnelle et psychologique de l'insertion professionnelle ont été identifiés. Les stagiaires ont besoin d'être sécurisés afin de diminuer leur anxiété, de préserver leur santé mentale et de ressentir du bien-être au travail. Ainsi, des mesures devraient être prises pour favoriser la conciliation entre les exigences

de leurs cours universitaires, de leur vie professionnelle et de leur vie personnelle. Ensuite, des besoins sociaux relevant de la dimension organisationnelle de l'insertion professionnelle ont été nommés. Les stagiaires ont besoin de se sentir accompagnés et encadrés de manière constante durant leur stage. Ils doivent donc être soutenus dans leur appropriation du fonctionnement de leur milieu, incluant les ressources auxquelles ils peuvent avoir accès. Finalement, des besoins organisationnels relevant de la dimension de l'affectation spécifique et des conditions particulières de la tâche ont été rapportés. À cet égard, la mise en place d'un stage en situation d'emploi relève souvent d'un besoin criant de pouvoir des postes vacants. Puisque les stagiaires doivent être dans un contexte favorisant leur développement professionnel, il importe de leur offrir des milieux de stage présentant un défi raisonnable tout en respectant les exigences du stage selon chaque programme universitaire. Entre autres, la tâche doit correspondre au champ de formation et l'enseignant associé doit enseigner dans ce même champ.

3. Mise en œuvre du projet-pilote d'accompagnement

Ces besoins ont servi de socle à la conception du dispositif d'accompagnement à la croisée de la formation initiale et de l'insertion professionnelle. Ainsi, le CSSMV a souhaité mettre en place le projet-pilote, les enseignantes marraines, où des enseignantes associées seraient entièrement libérées de leur tâche d'enseignement afin d'accompagner, entre autres, des stagiaires de 4^e année en situation d'emploi. Ce projet, élaboré conjointement avec l'UQAM, poursuivait les objectifs suivants :

- soutenir le développement professionnel des stagiaires ;
- offrir des conditions favorables à l'accompagnement ;
- augmenter le bassin des stagiaires en situation d'emploi ;
- favoriser leur persévérance professionnelle ainsi que développer un modèle de travail collaboratif entre CSS et université.

Afin de voir le jour, un tel projet-pilote nécessitait la collaboration entre différentes personnes et instances, d'abord au sein du CSSMV, et avec l'UQAM. L'entente entre la direction générale et le syndicat enseignant pour accorder la libération des enseignantes marraines à 100 % pendant six mois s'avère l'élément déterminant. Par la suite, une campagne d'information auprès des stagiaires éligibles a permis de leur faire connaître le projet et de susciter leur intérêt.

En janvier 2023, le projet démarrait avec les finissants de 4^e année au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire et celui en adaptation scolaire et sociale à l'UQAM. La personne responsable des stages au CSSMV s'assurait de collaborer avec l'université pour offrir un milieu de stage en situation d'emploi favorisant le développement professionnel des stagiaires. Tout au long du projet, la collaboration et la communication ont été assurées entre le Bureau de la formation pratique, les coordonnatrices de stage, la personne responsable des placements au CSS, des gestionnaires responsables de l'insertion professionnelle au CSSMV rattachés aux services des ressources humaines et éducatives. Des ajustements ont été effectués, notamment l'ajout d'une enseignante répondante dans chaque lieu de stage, destinée à assurer la continuité du soutien dans les situations où l'enseignante marraine était affectée à un autre accompagnement.

Six enseignantes marraines ont été recrutées parmi les enseignantes mentores qui œuvraient déjà auprès d'enseignants novices du CSSMV. Ces enseignantes étaient déjà libérées deux jours par semaine pour le mentorat depuis le début de l'année scolaire. Dès janvier, se sont ajoutées trois journées de libération pour le projet-pilote. Ces personnes se sont partagé l'accompagnement de 14 stagiaires finissants en situation d'emploi ; chacune avait donc la responsabilité de deux à trois stagiaires, dès le début du stage et jusqu'à la fin du contrat, soit à la fin de l'année scolaire. Ainsi, l'accompagnement s'étendait au-delà du stage. Dès lors, les enseignantes marraines devenaient les mentores des enseignantes nouvellement diplômées.

Lors de l'élaboration du projet-pilote, il est apparu essentiel d'offrir une formation et un soutien spécifique aux enseignantes marraines. Ainsi, l'UQAM a mis sur pied un séminaire en accompagnement d'enseignants débutants leur permettant de s'approprier les fondements généraux de l'accompagnement et de se soutenir dans l'analyse de situations liées, entre autres, aux stages en situation d'emploi. De plus, les enseignantes marraines ont été soutenues par des conseillères pédagogiques afin de s'approprier leur nouveau rôle.

4. Expérimentation

L'horaire d'accompagnement prévoyait un minimum de 5 heures par semaine à chaque stagiaire, soit 3 heures d'observation et 2 heures de rétroaction. Une période de répondeur en ligne quotidienne devait aussi être prévue. Lors de leur bilan, les enseignantes marraines ont toutes affirmé avoir consacré un minimum de 6 heures, et en moyenne, 9 heures d'accompagnement sur une base hebdomadaire par stagiaire. Lors des périodes d'accompagnement, les enseignantes marraines pouvaient observer leurs stagiaires en action à partir d'objectifs ciblés pour ensuite leur offrir une rétroaction. Elles ont accompagné leurs stagiaires lors de rencontres avec les parents. Elles les guidaient dans l'évaluation des élèves ou dans la rédaction de formulaires. Le soutien s'est également concrétisé par la coplanification et le coenseignement. Ces deux dispositifs permettaient à l'enseignante marraine de modéliser des pratiques d'enseignement. Par ailleurs, certains contenus à enseigner ont présenté davantage de défi pour les stagiaires et ont demandé un accompagnement plus soutenu, comme l'éducation à la sexualité. Le contexte de la classe de stage amène un ajustement dans l'intensité de l'accompagnement de l'enseignante marraine en particulier en classe d'adaptation scolaire où la stabilité de tous les intervenants est cruciale.



Image libre de droit, banque d'image gratuite et photos gratuites (pexels.com)

Malgré la planification détaillée du projet-pilote, des imprévus peuvent survenir et il est essentiel que les enseignantes marraines puissent s'adapter. Par exemple, lorsqu'un stage dit « traditionnel » s'est transformé en stage en situation d'emploi en cours de route, la disponibilité de l'enseignante marraine a grandement facilité la mise en place de l'accompagnement. En somme, les stagiaires ont pu bénéficier d'un accompagnement souple en grande partie parce que les enseignantes marraines étaient entièrement dédiées puisqu'elles étaient totalement libérées de leur tâche d'enseignement.

Conclusion

Lors d'une rencontre bilan avec les coordonnatrices de stage, les commentaires ont été très positifs. Ce dispositif a joué un rôle significatif dans le développement professionnel des stagiaires et même dans leur persévérance professionnelle, spécifiquement dans un contexte de stage particulièrement difficile. Par ailleurs, les 14 stagiaires en situation d'emploi ont réussi leur stage et 12 d'entre elles sont demeurées à l'emploi du CSSMV. Les deux autres ont quitté ce CSS pour un autre plus près de leur lieu de résidence. Le projet se poursuit cette année, avec la participation non seulement de l'UQAM, mais également de l'Université de Sherbrooke. Finalement, les retombées du projet d'enseignantes marraines, mis en œuvre en 2022-2023, montrent que l'investissement en valait le coût.

¹En vertu du Règlement sur les autorisations d'enseigner

²Dans certains contextes exceptionnels et selon l'université, un membre du personnel non enseignant (conseiller pédagogique, direction d'établissement...) ou un enseignant d'une autre école peut également jouer ce rôle.

Références

- Boudreault, P. et Pharand, J. (2008). L'accompagnement des enseignantes associées - Perceptions et besoins de stagiaires débutantes et finissantes. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 5-30). Presses de l'Université du Québec.
- Dion-Viens, D. (2023, 23 août). « Choquant » et « alarmant » : des acteurs du milieu scolaire et des experts dénoncent l'ampleur de la pénurie d'enseignants. *Le journal de Québec*. <https://www.journaldequebec.com/2023/08/23/choquant-et-alarmant-des-acteurs-du-milieu-scolaire-et-experts-denoncent-lampleur-de-la-penurie-denseignants>
- Lokrou, M. et Posca, J. (2023). *Estimation des coûts d'une rémunération des stages au niveau postsecondaire* [Étude de l'Institut de recherche et d'informations socioéconomiques]. <https://iris-recherche.qc.ca/wpcontent/uploads/2023/10/Remuneration-des-stages-WEB.pdf>
- Dufour, F. et Labelle, K. (2023). L'accompagnement du stage 4 en situation d'emploi des étudiants en enseignement : point de vue des acteurs impliqués. Symposium C-J408 : Innover dans le cadre de la formation pratique en enseignement : orientations récentes et perspectives » jeudi 4 mai. Colloque international en éducation du CRIFPE 4 et 5 mai, Montréal.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. et Ndoreroaho, J. P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec : portrait et appréciation des acteurs. *Éducation et Formation*, 299, 13-35. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=17&page=3>
- Mukamurera, J., Tardif, M. et Borges, C. (2023). Un regard sociohistorique sur les pénuries de personnel enseignant au Québec : les facteurs en jeu. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 8-11. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1101205ar>