

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
JOSIANNE CARON

L'ENCADREMENT DU STAGIAIRE EN ENSEIGNEMENT. ANALYSE DE
REPRÉSENTATIONS ET DE PRATIQUES D'ENSEIGNANTS ASSOCIÉS

AOÛT 2010

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Remerciements

Que de questionnements, réflexions, remises en question et retours en arrière ai-je vécus depuis l'amorce de mon projet de maîtrise. Un tel projet comporte assurément certaines épreuves. Fort heureusement, j'ai sculpté mon parcours avec l'aide inestimable de certaines personnes. Laissez-moi le plaisir de leur rendre hommage.

Je dédie mes premiers éloges à Madame Liliane Portelance, une directrice de recherche divine. Cette femme généreuse, impliquée, disponible et ouverte a su me donner confiance à chacune des étapes franchies. Je la remercie pour ses judicieux et nombreux conseils. Tout près, à mes côtés, elle m'a guidée. Elle m'a mise en contact avec des gens du milieu en m'invitant à l'accompagner dans plusieurs colloques ou congrès. Plus qu'experte dans le domaine de la recherche portant sur les enseignants associés, Madame Portelance est mentor dans l'âme. Mille fois merci, Madame Portelance.

Je suis également très reconnaissante envers les enseignants associés et les stagiaires qui ont participé à cette étude. Leur générosité et leur disponibilité furent essentielles à la réalisation de ce projet de recherche.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont fourni une aide technique, des rétroactions ou des conseils à l'une ou l'autre des étapes de la recherche. Je parle ici des professeurs et du personnel au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières que j'ai pu côtoyer à l'occasion des cours à la maîtrise. Je parle aussi des autres étudiants qui m'ont lue, entendue et offert de riches rétroactions, des membres des *Lundis interdisciplinaires*, des chercheurs d'autres universités que j'ai rencontrés lors de colloques ou congrès. Ces chercheurs

se sont montrés attentifs et généreux. Les membres du Comité des programmes de cycles supérieurs en éducation ont également été précieux pour moi. Ils ont été grandement à l'écoute et m'ont fait cadeau de commentaires pertinents dans un esprit formateur et constructif.

Enfin, je ne peux passer sous silence les encouragements et la patience de Maxime, l'homme avec qui je partage ma vie. Merci de tout cœur pour ta compréhension dans les moments où j'étais moins disponible pour toi. J'aimerais aussi souligner le support inestimable de mes parents, de ma sœur et des membres de ma famille. J'ai toujours senti votre appui et, surtout, votre fierté envers mes réalisations.

Sachez tous qu'il y a une parcelle de vous dans l'apprentie chercheure que je suis.

Table des matières

Remerciements	ii
Table des matières	iv
Liste des figures.....	ix
Liste des tableaux	x
Résumé.....	xi
Introduction.....	1
CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE	6
1. L’orientation professionnelle de la formation à l’enseignement.....	6
1.1 La formation en alternance.....	8
1.2 L’apprentissage de l’enseignement en milieu de pratique	10
1.3 Les formateurs en milieu de pratique.....	12
1.3.1 Le superviseur.....	13
1.3.2 L’enseignant associé	14
1.4 Un rôle complexe pour l’enseignant associé	16
1.5 La formation des enseignants associés.....	19
2. Importance de la recherche	20
3. Questions de recherche	22
CHAPITRE 2 – CADRE DE RÉFÉRENCE	24
1. L’encadrement du stagiaire en enseignement	24
1.1 Le stage d’enseignement	25
1.2 L’encadrement professionnel du stagiaire en enseignement.....	27
2. L’encadrement du stagiaire en enseignement par l’enseignant associé.....	29
2.1 L’enseignant associé : son identité, son profil.....	29
2.2 L’enseignant associé : son rôle d’encadrement.....	31

3. Des pratiques attendues de l'enseignant associé au regard de l'encadrement du stagiaire	35
3.1 Se familiariser avec son rôle d'encadrement : un préalable	36
3.2 Accueillir le stagiaire	36
3.3 Soutenir le stagiaire quotidiennement	37
3.4 Assister le stagiaire dans sa planification	38
3.5 Superviser le stagiaire dans ses activités d'enseignement	39
3.6 Offrir une rétroaction qui favorise une démarche réflexive	41
3.7 Participer à l'évaluation formative et sommative	42
3.8 Entretenir une relation saine dans un climat d'apprentissage	43
4. Le cadre d'analyse retenu	45
4.1 Soutien à l'actualisation des orientations ministérielles de la formation des élèves	46
4.2 Observation formative	47
4.3 Rétroaction constructive et axée sur la pratique réflexive	47
4.4 Évaluation du développement des compétences professionnelles	48
4.5 Soutien au développement de l'identité professionnelle	49
4.6 Soutien aux interactions propices aux apprentissages	50
5. Les objectifs de la recherche	51
5.1 Premier objectif	51
5.2 Deuxième objectif	52
CHAPITRE 3 – MÉTHODOLOGIE	53
1. Stratégie de recherche	54
1.1 L'ethnométhodologie et l'interactionnisme symbolique	55
1.2 La recherche descriptive-compréhensive	56
1.3 L'étude multicas	57
2. La démarche méthodologique	57
2.1 Les participants de la recherche	58
2.2 Les techniques et les outils d'investigation	60

2.3 Le traitement des données	62
2.3.1 Les données provenant des questionnaires écrits et des entrevues	63
2.3.2 Les données provenant des conversations au sein des dyades	65
CHAPITRE 4 – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	69
1. Mode de présentation de l'analyse des données	72
2. Le cas de l'enseignant A	72
2.1 Les représentations du rôle de l'enseignant associé	73
2.2 Des pratiques d'encadrement	75
2.2.1 Soutien à l'actualisation des orientations ministérielles de la formation des élèves	75
2.2.2 Observation formative	76
2.2.3 Rétroaction constructive et axée sur la pratique réflexive	77
2.2.4 Évaluation du développement des compétences professionnelles	78
2.2.5 Soutien au développement de l'identité professionnelle	79
2.2.6 Soutien aux interactions propices aux apprentissages	81
3. Le cas de l'enseignant B	82
3.1 Les représentations du rôle de l'enseignant associé	83
3.2 Des pratiques d'encadrement	86
3.2.1 Soutien à l'actualisation des orientations ministérielles de la formation des élèves	86
3.2.2 Observation formative	88
3.2.3 Rétroaction constructive et axée sur la pratique réflexive	89
3.2.4 Évaluation du développement des compétences professionnelles	91
3.2.5 Soutien au développement de l'identité professionnelle	93
3.2.6 Soutien aux interactions propices aux apprentissages	94
4. Le cas de l'enseignant C	96
4.1 Les représentations du rôle de l'enseignant associé	96
4.2 Des pratiques d'encadrement	99

4.2.1 Soutien à l'actualisation des orientations ministérielles de la formation des élèves	100
4.2.2 Observation formative.....	101
4.2.2 Rétroaction constructive et axée sur la pratique réflexive.....	103
4.2.3 Évaluation du développement des compétences professionnelles.....	106
4.2.4 Soutien au développement de l'identité professionnelle.....	108
4.2.5 Soutien aux interactions propices aux apprentissages	111
5. Une synthèse des trois cas.....	112
CHAPITRE 5 – INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	115
1. Représentations dominantes par rapport au rôle attendu des enseignants associés	115
1.1 Agir en tant que formateur ou en tant que vérificateur.....	116
1.2 Guider le développement des compétences professionnelles relatives à l'acte d'enseigner.....	117
1.3 Rétroagir et évaluer en faisant ressortir les forces et les limites du stagiaire	118
1.4 S'ouvrir à l'apport du stagiaire	120
2. Concordance passablement faible des pratiques d'encadrement effectives et attendues	122
2.1 Soutien partiel à l'actualisation des orientations ministérielles de la formation des élèves	123
2.2 Observation ciblée	124
2.3 Rétroaction constructive et peu axée sur la pratique réflexive.....	125
2.4 Évaluation ciblée du développement des compétences professionnelles	126
2.5 Soutien au développement de l'identité professionnelle par le partage des savoirs d'expérience	127
2.6 Diversité des interactions personnelles et professionnelles avec le stagiaire	128

3. Synthèse des concordances et des discordances entre les représentations dominantes du rôle et les pratiques effectives d'encadrement.....	131
Conclusion	134
RÉFÉRENCES.....	140
Appendice A.....	151
Appendice B.....	156
Appendice C.....	163
Appendice D.....	166
Appendice E.....	172

Liste des figures**Figure 1 :**

Représentations dominantes du rôle des trois enseignants associés..... 121

Figure 2 :

Pratiques d'encadrement adoptées par les trois enseignants associés..... 130

Liste des tableaux

Tableau 1 :

Stages du programme de baccalauréat en enseignement secondaire à l'Université du Québec (UQTR, 2009)	11
--	----

Tableau 2 :

Codage des représentations du rôle de l'enseignant associé.....	63
---	----

Tableau 3 :

Traitement des données des questionnaires écrits et des entrevues.....	65
--	----

Tableau 4 :

Codage des composantes du rôle de l'enseignant associé illustrées par des pratiques d'encadrement.....	66
--	----

Tableau 5 :

Traitement des données des conversations au sein des dyades.....	68
--	----

Tableau 6 :

Synthèse des trois cas.....	113
-----------------------------	-----

Tableau 7 :

Concordances et discordances entre les représentations du rôle et les pratiques effectives d'encadrement.....	133
---	-----

Résumé

(Mots-clés : encadrement d'un stagiaire, pratiques d'encadrement, rôle de l'enseignant associé, enseignant associé, formation des enseignants associés, stage en enseignement)

Depuis le début des années 2000, on assiste au Québec à l'implantation d'une réforme en éducation. Cette réforme entraîne des changements dans le curriculum des écoles primaires et secondaires ainsi que dans les orientations de la formation à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001). L'implantation d'une réforme dépend en grande partie des enseignants qui ont la responsabilité de la mettre en œuvre. Pour leur part, les enseignants associés ont à se familiariser avec les concepts du renouveau pédagogique afin de soutenir les stagiaires dans le développement des compétences professionnelles attendues d'un enseignant (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008). Ils sont appelés à offrir un encadrement réflexif (Altet, 2002; Berrier, 2003; Lane, 2009). Leur rôle se traduit notamment par l'adoption de pratiques d'encadrement susceptibles d'aider le stagiaire à percevoir les savoirs théoriques comme des outils de réflexion (Beckers, 2007). Il comprend également l'observation formative (Pelpel, 2003) et la rétroaction constructive (Perrenoud, 2001). Or, les enseignants associés fourniraient peu de rétroaction constructive à leur stagiaire et seraient peu aptes à en offrir (Martin, 2002; McNally, 1997). On sait que le savoir d'expérience est priorisé par les enseignants (Martineau et Gauthier, 2000; Tardif et Lessard, 2004) et que la mobilisation des savoirs théoriques et la conscience de leur utilisation représentent une lacune (Gervais, 2005).

La présente étude a comme principal but l'identification et l'analyse descriptive-compréhensive du rôle de l'enseignant associé et des pratiques d'encadrement.

Globalement, elle vise l'amélioration de la formation pratique des futurs enseignants par un encadrement qui est orienté vers le développement des compétences professionnelles du stagiaire. La recherche prend appui sur un cadre d'analyse du rôle et des pratiques d'encadrement qui est inspiré d'un cadre de référence portant sur la formation des enseignants associés, notamment (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008). Le cadre d'analyse comprend six composantes caractérisant ce qui est attendu de l'enseignant associé dans l'exercice de son rôle.

Cette recherche découle d'une plus vaste recherche menée, par Liliane Portelance, dans le milieu de travail d'enseignants associés au secondaire. De l'ensemble des participants, nous avons analysé le cas de trois enseignants associés. Jacques enseigne les mathématiques en 4^e secondaire, Serge enseigne l'histoire et la géographie en 2^e secondaire et Daniel enseigne l'histoire en 2^e, 4^e et 5^e secondaire. La cueillette des données auprès de ces enseignants s'est faite par l'intermédiaire d'entrevues individuelles et d'enregistrements audio des conversations au sein de chaque dyade composée d'un enseignant associé et de son stagiaire.

Les trois enseignants associés offrent-ils un encadrement qui tient compte des orientations actuelles de la formation à l'enseignement? L'analyse multicas et l'interprétation des résultats permettent de mentionner que les enseignants associés se représentent différemment leur rôle. De plus, ces représentations répondent partiellement au rôle attendu des enseignants associés. Du côté des pratiques effectives, il s'avère qu'elles répondent passablement aux pratiques attendues et qu'elles varient d'un enseignant associé à l'autre. Par ailleurs, la pratique réflexive n'est pas considérée comme un aspect majeur de l'encadrement du stagiaire. Il apparaît de plus que les représentations du rôle ne concordent pas toutes avec les pratiques effectives. Ces constats témoignent de la complexité du rôle de l'enseignant associé et de la nécessité de former les enseignants à ce rôle.

Introduction

La période débutant à la fin des années 90 en est une de grands changements. On remarque, entre autres, un éclatement des connaissances scientifiques et professionnelles. Le monde du travail se transforme au rythme de l'explosion des savoirs et du développement des technologies de l'information et de la communication. Dans une multitude de sphères du travail, notamment la sphère de l'éducation, on parle de compétences et de professionnalisation. Suivant cette vague, les enseignants n'ont pas échappé aux changements amenés par cette période. Le rôle des enseignants a évolué selon le courant de la professionnalisation. En d'autres termes, la formation que les enseignants reçoivent les appelle à devenir des professionnels de l'enseignement. Pour former des professionnels de l'enseignement, les universités ont rehaussé les objectifs de formation eu égard aux compétences professionnelles des enseignants.

Pour faire suite à ce rehaussement des objectifs de formation, les universités ont dû se doter de formateurs aptes à œuvrer dans un contexte de professionnalisation de la formation à l'enseignement. Ces formateurs de futurs enseignants – qu'ils soient formateurs à l'université ou formateurs à l'école, dans le milieu de pratique – sont-ils aptes à œuvrer dans un contexte de professionnalisation? Quelles sont leurs représentations de leur rôle d'encadrement du stagiaire? Quelles sont leurs pratiques d'encadrement du stagiaire? Ces questions sont tout à fait à propos si les universités veulent répondre à leur mandat, soit celui de former des professionnels de l'enseignement. En conséquence, un projet de recherche qui porte sur les formateurs de terrain des futurs enseignants ne peut que se révéler pertinent puisqu'il permet un éclairage intéressant sur les questions soulevées précédemment. Les formateurs de stagiaires concernés sont le superviseur universitaire et l'enseignant associé. L'un

d'entre eux pique notre curiosité. Il s'agit de l'enseignant associé, un des formateurs de terrain.

Quelques chercheurs se sont déjà intéressés aux enseignants associés en tant que formateurs du stagiaire. Cependant, les représentations que des enseignants associés ont de leur rôle d'encadrement lorsqu'ils œuvrent en contexte de formation d'un stagiaire, est un champ pratiquement inexploré. L'identification et l'analyse des pratiques d'encadrement par des enseignants associés lorsqu'ils sont en présence de stagiaires sont des éléments encore inconnus dans les études actuelles. Il nous apparaît donc d'intérêt de présenter une étude exploratoire portant sur les représentations du rôle d'encadrement et sur les pratiques d'encadrement des enseignants associés en contexte de formation d'un stagiaire. En somme, une meilleure compréhension du travail de l'enseignant associé nous semble essentielle.

À même le milieu de pratique, soit l'école, l'enseignant associé est appelé à agir de sorte à contribuer au développement des compétences professionnelles de son stagiaire. On s'attend à ce qu'il amène le stagiaire à être pleinement conscient de son agir pédagogique, à entrevoir des améliorations et à bonifier ses pratiques. Dans l'exercice de son rôle, l'enseignant associé doit à cette fin se voir comme un formateur. En est-il ainsi? Il doit également utiliser des pratiques d'encadrement rattachées à son rôle de formateur. Quelles pratiques d'encadrement manifeste-t-il? Ce sont là deux grandes interrogations assurant les fondations mêmes de notre étude. Dans les lignes qui suivent, nous présentons la structure du présent mémoire.

Notre étude, qui porte sur l'encadrement du stagiaire par les enseignants associés, s'intéresse aux représentations des enseignants associés quant à leur rôle et aux pratiques qu'ils adoptent dans l'exercice de ce rôle. L'objectif visé est la réalisation d'une analyse descriptive et compréhensive de leurs représentations et de leurs

pratiques. Il découle de la prise en compte d'une problématique exposant deux constats. D'une part, il faut reconnaître que le rôle de l'enseignant associé est complexe et que les attentes à son égard sont ardues à satisfaire. Dans l'ensemble, les études font émerger le problème de l'identification difficile à un rôle de formateur de stagiaires. D'autre part, bien que ce rôle soit complexe, les enseignants ne suivent pas tous la formation offerte aux enseignants associés et ne répondent pas à toutes les exigences rattachées à ce rôle. De plus, ils ne semblent pas tous outillés pour encadrer efficacement un stagiaire dans le développement de ses compétences professionnelles. Une meilleure compréhension du problème peut être mise en lumière par l'analyse et l'interprétation des propos que des enseignants ont exprimés en contexte d'encadrement d'un stagiaire.

Le deuxième chapitre, dédié au cadre de référence, est conçu à partir d'une importante recension des écrits. En premier lieu, le concept d'encadrement d'un stagiaire en enseignement par un enseignant associé est présenté en faisant référence aux travaux de plusieurs auteurs et à divers documents ministériels. Sont également définis les caractéristiques des pratiques d'encadrement attendues de l'enseignant associé.

Le chapitre se termine par la présentation du cadre d'analyse sur lequel s'appuient le traitement, l'analyse et l'interprétation des données et dont la conception est inspirée d'une abondante littérature en formation pratique des stagiaires et du Cadre de référence pour la formation des enseignants associés et des superviseurs, réalisé par Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu (2008).

Le troisième chapitre couvre toutes les facettes de la méthodologie de la recherche. Celle-ci est issue d'une plus vaste recherche qui a été menée sur le terrain avec des enseignants associés de l'ordre secondaire. Ces praticiens enseignent différentes

disciplines à des groupes d'élèves de divers niveaux scolaires. Ils ont eu à encadrer des stagiaires finissants. La cueillette de données s'est réalisée par l'intermédiaire d'entrevues individuelles avec chaque enseignant associé et de l'enregistrement audio de conversations entre l'enseignant associé et son stagiaire. Nous en retirons les propos des enseignants quant à leurs représentations de leur rôle (entrevues) et les manifestations de leurs pratiques d'encadrement (enregistrement audio des conversations). Ce chapitre inclut l'ensemble des phases du traitement des données.

Le quatrième chapitre permet d'exposer ce qui est ressorti de l'analyse multicas, en lien avec la question et les objectifs de recherche. Par une analyse de trois cas est illustré quelles représentations un enseignant associé a de son rôle et quelles pratiques il adopte. La présentation de l'analyse de données est divisée en deux grandes parties et est guidée par le cadre d'analyse duquel découle une grille d'analyse contenant six composantes du rôle de l'enseignant associé : le soutien à l'actualisation des orientations ministérielles de la formation des élèves, l'observation formative, la rétroaction constructive et axée sur la pratique réflexive de l'enseignant associé et du stagiaire, l'évaluation du développement des compétences professionnelles, le soutien au développement de l'identité professionnelle et le soutien aux interactions propices aux apprentissages. Dans la première partie sont présentées les représentations du rôle selon la verbalisation de celles-ci. Recueillies par deux entrevues individuelles (une avant le stage et une après le stage), nous avons pu procéder à un recouplement des représentations verbalisées. Dans la deuxième partie, nous faisons état des manifestations des pratiques d'encadrement selon quatre conversations au sein de chacune des dyades composées d'un enseignant associé et d'un stagiaire. La triangulation permet d'identifier des recoulements entre les manifestations.

Le cinquième chapitre fait place à l'interprétation des résultats. Les représentations dominantes par rapport au rôle attendu des enseignants associés font l'objet de la

première section du chapitre. En quatre points, nous mettons en interaction les analyses explicatives des trois cas. Dans la deuxième section, nous établissons la concordance entre les pratiques adoptées et ce qui est attendu des enseignants associés, selon les écrits scientifiques et ministériels, au regard de l'encadrement d'un stagiaire. En six points, nous mettons en évidence que les pratiques des enseignants associés correspondent partiellement aux attentes à leur égard. Dans la troisième et dernière partie du chapitre nous mettons en relation les représentations dominantes du rôle et les pratiques effectives d'encadrement des stagiaires. Il ressort de cette mise en relation que les représentations peuvent effectivement être à l'origine des décisions d'agir (Teulier-Bourgine, 1997). Par ailleurs, quelques-unes des pratiques d'encadrement divergent des représentations du rôle. Tout au long de ce chapitre, nous faisons état de notre interprétation compréhensive en formulant certaines hypothèses afin d'expliquer les résultats obtenus.

La conclusion du mémoire comporte un bref retour sur les principaux résultats obtenus, les apports scientifiques et pédagogiques, les limites méthodologiques et les perspectives d'éventuelles recherches.

CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE

La première section de ce chapitre expose l’orientation professionnelle de la formation à l’enseignement au Québec. Plus spécifiquement, nous faisons état de la situation par rapport à la formation en alternance et l’apprentissage de l’enseignement en milieu de pratique. Nous traçons également le portrait des formateurs du stagiaire. Nous présentons ainsi sommairement le superviseur universitaire et, de façon plus pointue, l’enseignant associé, son rôle et ses pratiques. Pour terminer, nous abordons brièvement la formation des enseignants associés.

1. L’orientation professionnelle de la formation à l’enseignement

Au début des années 90, la formation initiale à l’enseignement vit une réforme qui se veut axée sur le développement de compétences professionnelles chez les futurs enseignants. Ce changement donne suite à la nouvelle orientation professionnelle de la formation à l’enseignement (Correa Molina, 2004). Dès lors, les compétences attendues des enseignants se résument ainsi : les compétences relatives aux disciplines enseignées, les compétences psychopédagogiques et les compétences complémentaires – comprenant, par exemple, la formation continue – (Gouvernement du Québec, 1992). En 1994, à la demande du ministère de l’Éducation, les universités apportent d’importants changements aux programmes universitaires de formation initiale à l’enseignement. Parmi ces changements, on remarque une hausse considérable du nombre d’heures de stage. Depuis, les futurs enseignants passent au minimum 700 heures en stage réparties sur les quatre années du baccalauréat. Ainsi, une plus grande place est accordée aux expériences de stage afin de préparer les étudiants à l’exercice de leur rôle.

À la suite de l'énoncé des compétences professionnelles, en 1992, des chercheurs se penchent sur la formation initiale à l'enseignement. Parmi ceux-ci, Bédard (2000) affirme que la formation initiale doit être diversifiée et complète de sorte à augmenter les connaissances et les habiletés relatives à l'exercice des fonctions de l'enseignant. Il ajoute qu'en dépit d'une formation de qualité à l'université, certains volets ne peuvent être comblés que par un stage. La formation de terrain vise particulièrement le développement de compétences professionnelles. Comme le dit Le Boterf (2007) en se basant sur le contexte en France, il suffit d'être attentif pour constater, depuis le début des années 90, l'omniprésence des concepts de professionnalisation et de compétence dans les écrits gouvernementaux, scientifiques et autres. On recherche des professionnels compétents dans toutes les sphères du monde du travail. Le domaine de l'enseignement n'y échappe pas. Or, les formateurs de stagiaires sont-ils en mesure de répondre à cette attente? Selon certains chercheurs (Boudreau, 2001; Durand, 2000; Lane, 2009; Martin, 2002; McNally, 1997; Pelpel, 2003), il semble que non.

Dans la foulée de la professionnalisation et à la suite de l'augmentation du nombre d'heures de stage, le gouvernement du Québec publie, en 2001, un référentiel de douze compétences professionnelles en enseignement (Gouvernement du Québec, 2001). Ces compétences sont regroupées en quatre catégories : les fondements, l'acte d'enseigner, le contexte social et scolaire et l'identité professionnelle. À l'intérieur des quatre catégories, les compétences se résument ainsi : compétences relatives à la culture, à la communication (qualité du français), à la conception et au pilotage de situations d'enseignement-apprentissage, à l'évaluation, à la gestion de classe, à l'adaptation selon les besoins des élèves, aux technologies de l'information et de la communication, à la coopération avec les différents acteurs de l'école, à la concertation avec l'équipe pédagogique et à la démarche de développement professionnel et, finalement, à l'éthique. Les douze compétences professionnelles

représentent un cadre pour la formation à l'enseignement à l'université et en milieu de pratique. Il s'agit d'un jalon pour déterminer, notamment, les objectifs des stages, les outils d'observation utilisés pour encadrer un stagiaire et les instruments d'évaluation du développement des compétences professionnelles. Les stagiaires ont pour principal objectif de progresser dans le développement des douze compétences professionnelles. De plus, les attentes à leur égard varient selon leur niveau de formation. L'évaluation des progrès du stagiaire est confiée au superviseur et à l'enseignant associé. Le rôle de ces deux formateurs est crucial. On peut se demander s'ils peuvent y répondre.

En lien avec la professionnalisation, il est attendu des futurs enseignants qu'ils soient en mesure de mobiliser des ressources et de les utiliser de manière pertinente, de prendre des initiatives, de réussir dans des situations complexes et inédites et de s'engager dans une relation de service à l'élève en respectant une éthique et des finalités bien précises (Loi sur l'Instruction Publique, 1988, c. 84, a. 22; 1997, c. 96, a. 10). De plus – et c'est ce qui capte notre attention – il est attendu des enseignants qu'ils participent à la formation des novices. Dans le monde du travail en général, le compagnonnage entre les novices et les chevronnés a toujours été indispensable et il n'y a rien de plus professionnalisant que d'être entouré de bons professionnels (Le Boterf, 2007). Ainsi, il est essentiel que les enseignants associés agissent comme des professionnels de l'enseignement aptes à former leurs futurs collègues.

1.1 La formation en alternance

Dans le but d'augmenter les connaissances et les habiletés relatives à l'enseignement, la formation des futurs enseignants propose des allers-retours entre l'université et les écoles accueillant des stagiaires. C'est ce que l'on appelle une formation en alternance. Plus précisément, il s'agit d'un processus de professionnalisation se

développant dans le passage entre le terrain professionnel et l'institution universitaire (Pasche, 2008). À l'intérieur de ce processus, le stagiaire bénéficie des apports à la fois du milieu de pratique et du milieu universitaire. Au cours d'une même année de formation, l'étudiant participe à des cours à l'université, vit un stage dans une école et revient à l'université. Ainsi, l'alternance offre une formation très variée puisque les deux milieux poursuivent les mêmes finalités générales, mais aussi des objectifs spécifiques et complémentaires (Landry, 2002). À ce sujet, Pasche (2008) précise que « le terreau expérientiel vécu en stage, considéré comme objet de savoir, s'avère indispensable s'il est articulé à des apports théoriques puisés dans les sciences de l'éducation et les didactiques.» (p. 7). En formation initiale des enseignants, la formation en alternance s'avère indispensable. Notons cependant qu'elle est formatrice dans la mesure où elle n'est pas qu'une simple alternance juxtapositive entre le milieu universitaire et le milieu de pratique, mais plutôt une alternance intégrative (Bouvier, 1998; Gohier *et al.* 1999). L'alternance intégrative comporte des dispositifs facilitant le va-et-vient continual entre les aspects pratiques et théoriques (Euzet, 1998; Lacotte, 1998) et permet deux transformations susceptibles d'occasionner une véritable articulation entre la théorie et la pratique. L'une des transformations consiste en un investissement des savoirs théoriques dans la pratique, tandis que l'autre transformation consiste en une formalisation des savoirs pratiques et des savoir-faire dans une énonciation (Obin, 1995). Durant sa formation, il importe pour le stagiaire d'intégrer les apprentissages qu'il fait dans le milieu universitaire et ceux qu'il fait dans le milieu de pratique afin de développer ses compétences professionnelles. Pour devenir enseignant, le stagiaire doit acquérir des savoirs académiques et des savoirs professionnels (Fernagu Oudet, 1999). Or, les stagiaires ne semblent pas toujours disposer des éléments nécessaires au développement des compétences professionnelles. Les formateurs universitaires et les formateurs de terrains contribuent-ils à la constitution du bagage de savoirs du stagiaire?

Bien que la formation en alternance comporte un volet cours et un volet stage, indissociables l'un de l'autre, nous porterons notre attention sur le volet stage. Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéressons au stagiaire ainsi qu'à sa formation en milieu de pratique. Nous mettons l'accent sur l'apprentissage de l'enseignement en stage et le rôle du formateur de terrain.

1.2 L'apprentissage de l'enseignement en milieu de pratique

Le stagiaire bénéficie du milieu de pratique, c'est-à-dire de l'école d'accueil et de la classe, pour faire ses apprentissages et développer ses compétences professionnelles. Les stages visent la formation de professionnels habiles à porter un regard critique sur leur enseignement et à justifier leurs choix, qu'ils soient reliés à la psychopédagogie, à la didactique ou aux disciplines. Ils favorisent chez le futur enseignant la mobilisation des connaissances spécifiques à l'apprentissage de l'enseignement et leur utilisation dans une pratique pédagogique correspondant aux besoins des élèves. Le milieu de pratique offre à l'étudiant l'occasion de se familiariser avec son futur rôle et de s'engager dans sa profession. En d'autres termes, les stages visent à assurer une formation capitale et solide aux futurs enseignants (Gouvernement du Québec, 2008).

Les programmes de formation à l'enseignement comprennent quatre stages organisés de sorte à assurer une certaine logique de progression dans le cheminement du futur enseignant. À titre d'exemple, le tableau suivant (Tableau 1) met en évidence cette progression au baccalauréat en enseignement secondaire (BES) à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Il est à noter que la même progression est observée dans les programmes de formation à l'enseignement des autres universités.

Tableau 1
Stages du programme de baccalauréat en enseignement secondaire à
l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR, 2009)

Stage	Thème du stage	Session	Durée
Stage 1	Stage d'exploration	Automne	1 semaine
Stage 2	Stage d'assistanat et d'expérimentation d'habiletés d'enseignement	Hiver	4 semaines
Stage 3	Stage d'intervention et analyse de la pratique	Automne	6 semaines
Stage 4	Stage d'internat à l'école secondaire	Hiver	13 semaines

Nous remarquons que le stagiaire commence par un court stage d'exploration ou d'immersion dans le milieu scolaire. Au cours de ce stage, l'étudiant accompagne et observe l'enseignant associé. Il participe également aux activités quotidiennes reliées à la fonction d'enseignant. Le deuxième stage, échelonné sur un mois, l'initie à la prise en charge de périodes d'enseignement. En plus d'assister l'enseignant, le stagiaire expérimente des habiletés d'enseignement et des interventions didactiques. Le troisième stage, d'une durée d'un mois et demi, comporte pratiquement deux fois plus de périodes de prises en charge de l'enseignement par le stagiaire que le stage précédent. De plus, l'étudiant s'adonne à des activités d'encadrement des élèves et de remédiation à leurs difficultés d'apprentissage. Ce stage est orienté vers l'analyse de la pratique, c'est-à-dire une réflexion verbale et écrite sur ses interventions pédagogiques et sur tout geste professionnel posé. À l'intérieur du dernier stage – l'internat – le stagiaire s'exerce à remplir toutes les fonctions d'un enseignant pendant treize semaines. L'internat se trouve à être le stage le plus complexe au cours duquel le stagiaire prend en charge la classe comme s'il remplaçait l'enseignant dans toutes ses tâches auprès des élèves. Il planifie et pilote des situations d'enseignement-

apprentissage, évalue les apprentissages des élèves, gère la classe, jongle avec les particularités de chaque élève, participe aux réunions du personnel, etc. Tout au long de son cheminement, il est invité à réfléchir sur son développement professionnel. Cette activité réflexive est plus probable si le stagiaire y est enclin, mais également si l'enseignant associé et le superviseur universitaires le guident dans son cheminement réflexif.

Ainsi, pendant son stage d'internat, le stagiaire est presque un enseignant à part entière. Cependant, il est encore en apprentissage. Comme il apprend à enseigner, il a besoin d'être accompagné, encadré et formé (Acheson et Gall, 1993). Le stagiaire est lui-même, en partie, responsable de sa propre formation. On s'attend à ce qu'il s'engage dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (Gouvernement du Québec, 2001). Toutefois, il n'est pas le seul responsable de sa formation en milieu de pratique. Nous présentons ici les principaux acteurs qui gravitent autour de lui pour assurer sa formation.

1.3 Les formateurs en milieu de pratique

En contexte universitaire, les professeurs et les chargés de cours ont la responsabilité d'amener les futurs enseignants à s'approprier les savoirs théoriques préalables aux actions d'un enseignant (Tardif et Lessard, 1999). Dans le milieu de pratique, d'autres acteurs entrent en jeu, non seulement pour aider le stagiaire à s'intégrer dans l'école, mais aussi pour l'aider à développer les compétences attendues d'un enseignant. Nous le verrons, l'enseignant associé qui accueille le stagiaire joue un rôle très important pour ce qui est d'accompagner et de former le stagiaire dans chacune des sphères reliées à l'enseignement. À l'université, le stagiaire est accompagné sur le plan théorique. Une fois dans son milieu de stage, le stagiaire tente, tant bien que mal, d'établir des liens entre la théorie et la pratique. Le superviseur universitaire, qui

garde un contact avec le milieu de pratique, est là, entre autres, pour faire le pont entre le milieu universitaire et le milieu de stage (Altet, 2002; Boutet, 2001; Perrenoud, 2002; Portelance et Tremblay, 2006). Voyons d'abord ce que nous dit la littérature au sujet du superviseur avant de décrire l'acteur qui nous intéresse davantage, l'enseignant associé.

1.3.1 Le superviseur

Dans plusieurs universités, le superviseur est habituellement un chargé de cours, parfois un professeur. Il est responsable d'un groupe de stagiaires qu'il encadre lors d'activités telles les séminaires de stage, les ateliers, les échanges électroniques, les rencontres individuelles et les journées de supervision (Gervais et Desrosiers, 2005). Selon un récent document ministériel portant sur les orientations relatives à la formation en milieu de pratique, le superviseur est à la fois un formateur et une personne-ressource pour le stagiaire (Gouvernement du Québec, 2008). Il peut également être une personne-ressource pour l'enseignant associé. Il assure un soutien à ces deux personnes en répondant à leurs besoins. Il prend en charge le respect des objectifs des stages et a pour rôle d'aider le stagiaire à intégrer la théorie et la pratique. Une partie de l'encadrement du stagiaire par le superviseur a lieu à l'université ou se fait à distance du milieu de stage (par courriel, par téléphone ou via un forum de discussion). C'est lors des journées de supervision que le superviseur rencontre le stagiaire et l'enseignant associé dans le milieu de stage. La fréquence des visites dans le milieu de stage varie en fonction de la progression des stages. Pour un stage d'internat, le superviseur universitaire québécois peut se rendre dans le milieu de stage entre deux et quatre fois (Gervais et Desrosiers, 2005). Lors de ces rencontres, il vient analyser l'enseignement du stagiaire en se référant aux douze compétences professionnelles (Gouvernement du Québec, 2001). Il observe d'abord une leçon conçue et pilotée par le stagiaire. Ensuite, il rencontre le stagiaire et

l'enseignant associé – de sorte à former une triade – pour un entretien de rétroaction au cours duquel il transmet une évaluation formative sur le développement des compétences professionnelles. Lorsque cela est possible, il rencontre le directeur ainsi que d'autres acteurs dans le milieu de stage.

Sur certains points, le rôle du superviseur est différent et sur d'autres il est semblable au rôle de l'enseignant associé. En fait, les deux acteurs sont des formateurs du stagiaire, mais ils ont tout de même des rôles distincts et complémentaires. La prochaine section permettra de mettre en lumière le rôle de l'enseignant associé.

1.3.2 L'enseignant associé

Tout comme pour le superviseur, on attend de l'enseignant associé qu'il agisse à titre de formateur du stagiaire. Il est un membre de l'étroite triade constituée du stagiaire, du superviseur et de lui-même. Ce dernier est d'abord un enseignant d'expérience. Il s'est porté volontaire auprès de la direction d'établissement et de la commission scolaire pour accueillir, accompagner et encadrer un stagiaire. Il a une expérience significative en enseignement et est idéalement avancé dans le développement des compétences professionnelles en enseignement (Gouvernement du Québec, 2008). Le rôle de l'enseignant associé en est un de soutien du stagiaire au quotidien. Plus exactement, il remplit un double rôle, soit celui d'enseignant et celui de formateur d'un futur enseignant. L'enseignant associé, habituellement centré sur ses élèves focalise à la fois sur les apprentissages des élèves et sur les apprentissages du stagiaire (Altet, 2002; Boutet, 2001; Pelpel, 2002; Perrenoud, 2002; Portelance, 2008). Il agit en tant que guide plutôt que modèle. Il aide à l'intégration de la théorie et de la pratique. Il est aussi un praticien réflexif et il soutient le développement des compétences professionnelles du stagiaire (Portelance, 2008).

En plus d'accueillir le stagiaire dans sa classe, l'enseignant associé a pour principales tâches d'observer le stagiaire, de le faire réfléchir, de le faire verbaliser ses pratiques, de lui donner de la rétroaction et de lui offrir une évaluation formative (Koster, Korthagen et Wubbels, 1998; Portelance, 2008). Ces tâches relèvent des connaissances et des habiletés reliées à la supervision, voire à l'encadrement d'un stagiaire. En effet, il n'incombe pas seulement au superviseur de mobiliser des connaissances et des habiletés sur la supervision : « Tout éducateur responsable du développement professionnel des enseignants peut utiliser les techniques de supervision clinique : les didacticiens, les superviseurs de stages, les maîtres-hôtes et les directions d'école [...] » (Acheson et Gall, 1993, p.70). En d'autres termes, les tâches de l'enseignant associé consistent, entre autres, à mobiliser et à manifester des savoirs reliés à la supervision dans le cadre du soutien quotidien qu'il apporte à son stagiaire.

À la lumière de cette brève présentation des fonctions et des tâches de l'enseignant associé, nous sommes en mesure de constater que le rôle de l'enseignant associé est pour le moins complexe. La complexité de ce rôle s'explique, entre autres, par le fait que l'enseignant associé exerce un rôle différent de celui d'enseignant, soit un rôle d'encadrement du stagiaire. La complexité de ce rôle s'explique également par le fait que l'enseignant associé adopte, en plus des pratiques enseignantes auxquelles le stagiaire peut se référer pour apprendre, des pratiques d'encadrement du stagiaire. Or, quelles sont les pratiques d'encadrement qu'il adopte, sachant que son rôle est complexe et qu'il s'identifie difficilement à un rôle de formation de stagiaire (Boudreau, 2001; Durand, 2000; Pelpel, 2003)? C'est ce que nous cherchons à savoir, notamment.

Nous reviendrons au rôle de l'enseignant associé ainsi qu'aux pratiques d'encadrement d'un stagiaire dans la présentation du cadre de référence de la

recherche. Avant cela, nous souhaitons creuser davantage du côté de la complexité du rôle de l'enseignant associé.

1.4 Un rôle complexe pour l'enseignant associé

En considérant ce qui précède, on reconnaît bien le rôle capital de l'enseignant associé. Qui plus est, ce dernier bénéficie de la confiance des stagiaires (Portelance et Tremblay, 2006). Même si le stagiaire est responsable de sa formation, il a besoin de son soutien. L'enseignant associé a comme responsabilité d'agir en tant que formateur du stagiaire. On peut se demander s'il adhère à cette idée et s'il se sent en mesure d'exercer les fonctions qu'on lui confie.

Les recherches sur l'identité professionnelle des formateurs de terrain exposent que les enseignants associés s'identifient difficilement à un rôle de formateur du stagiaire (Boudreau, 2001; Durand, 2000; Pelpel, 2003). En d'autres termes, l'enseignant associé se voit comme un enseignant d'expérience plutôt que comme un formateur de stagiaire (Gohier, Bouchard, Anadon, Charbonneau et Chevrier, 2002). L'étude de Durand montre que certains enseignants sont en difficulté dès qu'ils se trouvent dans la fonction d'enseignant associé. Ils agissent comme des enseignants seulement et ne se sentent pas formateurs d'enseignants. Ainsi, ce problème d'identification a des conséquences néfastes sur les entretiens de rétroaction (Pelpel, 2003).

Les périodes de rétroaction sont généralement considérées comme des entretiens entre l'enseignant associé et le stagiaire au sujet d'une leçon pilotée par le stagiaire. Souvent, il s'agit d'un échange *a posteriori* de la prestation en classe du stagiaire. Toutefois, les entretiens peuvent avoir lieu avant les prestations. Ce sont des entretiens portant particulièrement sur la planification de la situation d'enseignement-apprentissage. Notons également que les entretiens peuvent se dérouler à tout

moment du stage. Peu importe le moment de l'entretien, l'enseignant associé est invité à adopter des pratiques d'encadrement pour former son stagiaire en lui fournissant de la rétroaction. À ce sujet, des recherches révèlent que des enseignants associés offriraient peu ou même pas du tout de rétroaction au stagiaire (Martin, 2002; McNally, 1997). Concernant la contribution réelle des enseignants associés à la formation du stagiaire, la situation est décrite comme inquiétante. Martin (2002) a mené une étude avec des enseignants associés. Le chercheur arrive à la conclusion qu'en contexte d'entretien avec un stagiaire, ces derniers offrent peu de rétroaction sur les pratiques du stagiaire. Dans une autre étude, les enseignants ont semblé peu disposés à donner de la rétroaction ou incapables de le faire, même après des sessions formelles d'observation du stagiaire (McNally, 1997). Gervais (2007a) et Lane (2009) signalent l'absence d'argumentation des pratiques ou le peu de propos visant à expliciter la pratique au cours des entretiens. Cela signifie qu'il y aurait peu ou pas d'échanges sur ce qui fonde la pratique du stagiaire et peu ou pas de réflexions pédagogiques. En général, ce que les résultats de recherches montrent à propos des entretiens entre enseignant associé et stagiaire, c'est très souvent le constat d'un discours vague, très peu fondé sur des concepts clairs (théoriques, pédagogiques, didactiques,...) (Lane, 2009). En raison de cette carence notable concernant ce qui est verbalisé lors des entretiens, nous pouvons supposer qu'il y a une absence de certaines pratiques d'encadrement essentielles à la formation d'un stagiaire en enseignement.

À propos de cette formation, une étude fort intéressante – menée par Petignat (2008) à Diesse en Suisse – fait ressortir les perceptions des stagiaires au sujet de l'influence formatrice des stages. Selon cette recherche, les stagiaires ne perçoivent pas les stages comme étant le premier élément à l'origine de leurs apprentissages de l'enseignement. L'histoire personnelle du stagiaire, la pratique d'enseignant en classe (en suppléance, par exemple) et même la formation à l'université seraient davantage à

l'origine de l'habitus professionnel du stagiaire. On peut en déduire que les stagiaires n'ont pas l'impression d'apprendre beaucoup au contact de leurs maîtres de stage. Parmi les variables pouvant influencer ce résultat, on peut penser aux difficultés des enseignants associés à exercer le rôle complexe qui leur est confié.

De plus, si l'on se fie aux études, les enseignants associés exprimeraient très peu leurs savoirs au stagiaire (Gervais, 2007a; Lane, 2009; Martin 2002; McNally, 1997). Pourtant, que ce soit dans l'accompagnement du stagiaire au sens large ou dans les entretiens de planification et de rétroaction, on attend de l'enseignant associé qu'il exprime des savoirs pour soutenir le développement de l'identité professionnelle du stagiaire. Les futurs enseignants comptent sur les stages et sur l'enseignant associé pour puiser un maximum de savoirs qui leur seront utiles dans la pratique enseignante.

Ces constats par rapport au rôle et aux pratiques d'encadrement de l'enseignant associé n'émergent pas sans raison. Comme le rôle de l'enseignant associé est complexe, il n'est pas étonnant que les attentes à son égard soient ardues à satisfaire. Devant cette problématique de malaise quant à l'identité de l'enseignant associé en tant que formateur du stagiaire et quant à la rareté sinon l'absence de certaines pratiques d'encadrement, des questionnements émergent. Il y a effectivement lieu de s'interroger au sujet des représentations de l'enseignant associé quant à son rôle de formateur. Se voit-il comme un formateur de futurs enseignants? Nous croyons également essentiel d'investiguer du côté des pratiques d'encadrement de l'enseignant associé lorsqu'il s'entretient avec son stagiaire. Avant de préciser l'importance de l'étude et la question de recherche, notre questionnement nous mène à nous intéresser à la formation des enseignants associés.

1.5 La formation des enseignants associés

Depuis les vingt dernières années, des études exposent que l'accompagnement offert par les enseignants ayant complété un cours en supervision de stage se différencie de celui des enseignants non formés (Killian et McIntyre, 1986; McNally, 1997; Portelance, 2005). Au Québec, à partir de 1994, le ministère de l'Éducation confie aux universités québécoises la formation des enseignants associés, soit l'élaboration et la mise en place de programmes. Ces derniers permettent aux enseignants associés de comprendre leur rôle et leurs fonctions, mais aussi d'être au fait des récents changements en éducation.

Depuis le début des années 2000, on assiste à l'implantation d'une réforme en éducation. Celle-ci entraîne des changements dans le curriculum des écoles primaires et secondaires ainsi que des changements dans les programmes universitaires de formation à l'enseignement. L'implantation d'une réforme dépend en grande partie des enseignants qui ont la responsabilité de la mettre en œuvre. Pour leur part, les enseignants associés ont à se familiariser avec les concepts d'un renouveau pédagogique afin d'ajuster leur enseignement auprès des élèves et leur encadrement des stagiaires. Cet encadrement se traduit, notamment, par une contribution au développement des douze compétences professionnelles en enseignement (Gouvernement du Québec, 2001). La formation à l'encadrement de stagiaires devient une ressource très intéressante pour apprendre à contribuer au développement professionnel du futur enseignant.

Récemment, seules deux universités québécoises rendaient obligatoire la formation des enseignants associés (Gervais et Desrosiers, 2001). Or, il est suggéré de rendre cette formation quasi-obligatoire (Lacroix-Roy, Lessard et Garant, 2003). Dans un récent document ministériel portant sur les orientations relatives à la formation en

milieu de pratique, on recommande explicitement la formation des enseignants associé : « L'enseignante associée ou l'enseignant associé doit bénéficier d'une formation appropriée. » (Gouvernement du Québec, 2008, p.15). C'est en 2008 qu'un autre document ministériel – *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Cadre de référence* – fait son entrée. Il s'agit d'un document faisant notamment le point sur les contenus des divers programmes de formation offerts aux enseignants associés. Le but est d'harmoniser ces programmes dans l'ensemble des universités québécoises, de manière à favoriser le développement de compétences comparables chez les stagiaires. Depuis, on insiste davantage sur la nécessité de la formation des enseignants associés.

Il est possible de constater que le gouvernement et les universités se préoccupent grandement de la qualité de la formation en milieu de pratique. L'augmentation du nombre d'heures de stage et la formation des enseignants associés sont des exemples concrets démontrant un désir d'améliorer la formation des futurs enseignants et de préparer les enseignants associés à assumer la complexité de leur rôle de formateur. Il paraît nécessaire de connaître plus précisément comment, dans la réalité, ce rôle est exercé.

2. Importance de la recherche

L'ensemble des études concernant la formation pratique en enseignement met en évidence la nécessité d'investiguer du côté de l'encadrement du stagiaire par les enseignants associés. Jusqu'à maintenant, de nombreuses recherches menées traitent des savoirs nécessaires aux pratiques des enseignants dans l'exercice de leur rôle auprès des élèves. On parle ici des savoirs didactiques, psychopédagogiques, disciplinaires, curriculaires, et autres (Altet, 1996; Fernagu Oudet, 1999; Paquay et Wagner, 1996; Raymond et Lenoir 1998; Tardif et Lessard, 1999). On trouve

également des études portant sur les savoirs des enseignants associés (Portelance et Durand, 2006; Portelance et Gervais, à paraître) et leurs besoins de formation en période de réforme (Portelance, 2005). Il s'agit des besoins de formation par rapport aux concepts apportés par le renouveau pédagogique. Aussi, une recherche conduite par Gervais et Correa Molina (2005) aborde la transmission malaisée des savoirs d'expérience de l'enseignant associé à son stagiaire. On a étudié les effets bénéfiques de la rétroaction sur la formation d'un stagiaire quant à l'amélioration de ses pratiques (Scott Townsend, 2002). Les fonctions de l'enseignant associé ont été examinées par Koster, Korthagen et Wubbels (1998). L'étude de McNally (1997) vise plutôt les conditions de développement professionnel d'un stagiaire. Le fait de vivre un stage avec un enseignant associé qualifié en est une. Acheson et Gall (1993) ont, pour leur part, étudié la supervision clinique, et ce, en profondeur.

Dans l'ensemble, les études permettent d'entrevoir, chez les enseignants associés, le problème de l'identification difficile à un rôle de formateur de stagiaires. À notre connaissance, aucune étude ne fait état des représentations du rôle et des pratiques d'encadrement de l'enseignant associé dans l'exercice de son rôle. Il apparaît dès lors légitime de vouloir fournir un apport scientifique sur cet aspect inexploré.

À la lumière de ce que nous avons présenté dans ce chapitre, nous croyons que notre recherche ne peut être que pertinente. Comme le dit Pelpel (2002), nous ne pouvons former des enseignants professionnels avec des formateurs amateurs. L'une des principales préoccupations prises en compte dans la formation en milieu de pratique est de s'assurer que les enseignants associés adoptent des pratiques d'encadrement permettant de susciter des apprentissages chez les stagiaires. Il s'avère essentiel que les enseignants associés voient leur rôle comme étant celui d'un formateur d'enseignants et non seulement celui d'un enseignant dont l'expérience et l'expertise sont reconnues. Comme l'affirme Correa Molina (2004), « *Ce n'est pas parce qu'on*

est bon enseignant qu'on est bon formateur » (p. 24). Notre étude pourrait sensibiliser les enseignants associés à leurs besoins de formation à l'encadrement de stagiaires. Une fois préparés au rôle et aux pratiques d'encadrement, les enseignants associés pourraient offrir un encadrement de qualité optimale aux stagiaires. Ainsi, nous pouvons supposer que notre projet pourrait être profitable à la formation des stagiaires en milieu de pratique. Nous pensons qu'un enseignant associé compétent saura contribuer au développement des compétences professionnelles du stagiaire. De son côté, l'enseignant novice compétent persistera dans la profession et saura contribuer au développement des compétences des élèves. N'est-ce pas notre plus grande préoccupation?

3. Questions de recherche

Étant donné que la qualité de l'encadrement du stagiaire a une influence directe sur sa pratique professionnelle et, à plus long terme, sur l'apprentissage des élèves (Portelance, 2008), notre étude présente deux volets. D'abord, nous nous demandons quelles sont les représentations d'enseignants associés quant à leur rôle d'encadrement du stagiaire. Nous empruntons à Garnier et Sauvé (1999) le sens du terme représentation. Les auteures le définissent comme un phénomène mental qui comprend notamment des éléments conceptuels, des attitudes, des valeurs, des images mentales, des connotations et des associations. Elles ajoutent que les représentations sont à l'origine des théories spontanées, des opinions et des décisions. Teulier-Bourgine (1997) affirme que les représentations sont des constructions circonstancielles, personnellement élaborées dans un contexte particulier pour répondre à des exigences. Elle établit un lien étroit entre les représentations et l'action.

En second lieu, nous nous intéressons aux pratiques d'encadrement du stagiaire adoptées par les enseignants associés. Comme le dit Teulier-Bourgine (1997), les représentations influencent l'action. Elles influencent donc les pratiques d'encadrement. Celles-ci désignent des actions faisant partie du processus par lequel une personne encadre, soutient et dirige une autre personne en apprentissage d'un métier (Gouvernement du Québec, 2008). Par définition, les pratiques d'encadrement de l'enseignant associé sont rattachées aux exigences propres à l'exercice de son rôle.

Dans le prochain chapitre, nous présentons le cadre de référence de l'étude. Ce cadre permet d'approfondir le sens et la portée des concepts présents dans la question de recherche.

CHAPITRE 2 – CADRE DE RÉFÉRENCE

Le cadre de référence de la recherche comprend deux éléments principaux, soit le rôle et les pratiques d'encadrement de l'enseignant associé. Ces éléments ont été abordés dans la problématique, mais ils sont présentés ici de manière plus exacte. Ainsi, nous présentons plus précisément les travaux de chercheurs s'étant intéressés au concept d'encadrement du stagiaire en enseignement. Par la suite, nous faisons de même en abordant le concept d'encadrement du stagiaire par l'enseignant associé. Nous voyons également des pratiques attendues de l'enseignant associé au regard de l'encadrement d'un stagiaire. Nous poursuivons avec le cadre retenu pour l'analyse des données de notre étude. Enfin, nous présentons nos objectifs de recherche.

1. L'encadrement du stagiaire en enseignement

Même si les enseignants ont un travail qui sollicite énormément leur habileté à communiquer, ils sont néanmoins solitaires, seuls devant leurs élèves, loin des collègues. C'est ce que l'étude de Durand, Ria et Flavier (2002) souligne. Les auteurs ajoutent toutefois, et c'est ce qui nous intéresse, que malgré le caractère singulier de l'acte d'enseigner, il y a possibilité d'une culture partagée entre enseignants. Celle-ci peut s'étendre jusqu'à la formation des maîtres. Il s'agit alors d'un processus d'échange entre un enseignant expert et un enseignant en formation initiale. Transposant l'une des thèses de Vygotski (1896-1934), nous pouvons penser que le développement du stagiaire, au même titre que le développement d'un élève, procède en partie du social vers l'individuel, c'est-à-dire du guidage d'un adulte vers l'agir autonome. Vygotski soutient également que c'est dans le langage extériorisé que la

pensée s'incarne dans la parole. À l'intérieur de la dyade, formée de l'enseignant et du stagiaire, le langage de l'enseignant associé destiné au stagiaire peut aider ce dernier à forger sa pensée et à surmonter certaines difficultés, comme si ses paroles disparaissaient dans le langage intérieur du stagiaire pour faire naître des pistes de réflexion. Ainsi, le stage d'enseignement et l'encadrement d'un stagiaire sont une occasion de rendre possible une culture partagée. Dans les prochaines sections, nous présentons ce que les écrits consultés contiennent au sujet du stage d'enseignement et de l'encadrement professionnel du stagiaire en enseignement.

1.1 Le stage d'enseignement

L'université et les écoles de stage sont deux milieux qui permettent d'avoir accès à une multitude de ressources. Ce contexte de formation en alternance inviterait les stagiaires à percevoir les liens entre les deux milieux ainsi que les liens entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques (Gervais et Desrosiers, 2005). En fait, les deux milieux semblent être essentiels et complémentaires. Pour Petignat (2009), la formation des maîtres a intégré dans son cursus le contact avec le « terrain » comme étant un incontournable. Il ajoute qu'il est désormais inimaginable de former des professionnels sans les mettre en contact avec le « terrain » afin qu'ils retirent un maximum de leur pratique professionnelle. Les futurs professionnels de l'enseignement développeraient sur le terrain un habitus professionnel composé de savoirs, de compétences, de schèmes, de représentations, de croyances, d'attitudes et de valeurs.

Nous savons que le stage d'enseignement vise à soutenir l'apprentissage du métier d'enseignant et le développement de l'identité professionnelle. L'étude de Gervais (1999) a apporté un éclairage intéressant sur les représentations des principaux acteurs par rapport au stage d'enseignement. Menée auprès de stagiaires,

d'enseignants associés et de superviseurs universitaires, elle nous apprend que les stagiaires définissent le stage d'enseignement comme une occasion de développer une identité professionnelle dans un cadre réflexif. Pour leur part, les formateurs, enseignants associés et superviseurs, définissent le stage d'enseignement comme un moment d'évaluation dans un paradigme réflexif. À la lumière de cette étude (Gervais, 1999), on constate que les stagiaires et les formateurs de terrain se représentent différemment le stage d'enseignement.

Sous un autre angle, bon nombre d'auteurs décrivent les stages d'enseignement comme étant, pour l'enseignant associé, une expérience de formation continue (Chartrand, 2006), une occasion de se former en formant les autres (Gervais, 2005) ou encore une occasion de développement professionnel (Beauchesne *et al.*, 1998). Ce portrait des stages en enseignement se rapproche grandement de la définition proposée par Gervais et Desrosiers (2005) et reprise dans un document ministériel récent intitulé *La formation à l'enseignement : Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique* (Gouvernement du Québec, 2008).

Les stages représentent une occasion de formation formellement reconnue, en milieu de pratique (Gouvernement du Québec, 2008). Plus précisément, il s'agit d'une étape clé dans le continuum de la formation à l'enseignement et d'un moment privilégié offrant au stagiaire l'occasion de vivre

[...] des expériences propres à permettre d'acquérir une image réaliste du milieu de travail et de la profession, de développer de manière progressive des compétences professionnelles en mobilisant des ressources diverses, dont les savoirs acquis en milieux universitaire et scolaire. (p. 6)

Nous avons choisi cette définition parce qu'elle est issue d'une importante recension d'écrits et qu'elle représente la base de la formation à l'enseignement dans les universités québécoises.

Nous retenons également les repères suivants pour les besoins de notre recherche. Le stage d'enseignement permet au stagiaire de développer les compétences professionnelles afin d'exercer le métier d'enseignant, et ce, à même l'école et la classe. De plus il s'inscrit dans un contexte encore plus vaste, soit celui de la formation continue. Il est effectivement une occasion pour les enseignants qui accueillent des stagiaires de s'engager dans une démarche de développement professionnel. L'encadrement professionnel du stagiaire s'avère bénéfique pour le stagiaire et pour l'enseignant associé.

1.2 L'encadrement professionnel du stagiaire en enseignement

L'étude de Berrier (2003) nous apprend que les stagiaires manifestent surtout leurs besoins d'être encadrés sur le plan pratique. La chercheure apporte d'autres conclusions intéressantes. L'étude en question expose que les stagiaires ne montrent pas de résistance devant une attitude de réflexion sur leur pratique ni devant le questionnement sur leur pratique. Ils ne s'y opposent pas par souci de maximiser leur formation. Gervais et Desrosiers (2005), Gervais et Correa Molina (2004) et Pelpel (2003) soulignent même que l'encadrement professionnel du stagiaire en enseignement gagne à être axé sur l'attitude réflexive et le questionnement sur les pratiques.

Harvey (1994), aborde également l'encadrement professionnel du stagiaire en enseignement. Une partie de son étude pose un regard sur les besoins des stagiaires. Les stagiaires, percevant l'encadrement professionnel comme une relation de

confiance entre un maître de stage et un stagiaire, expriment le besoin d'être encadrés de sorte à se sentir appuyés, libres, guidés, approuvés et rassurés. Ils souhaitent également être informés sur les ressources du milieu de stage et les attentes des différents intervenants du milieu à leur égard. Ils veulent sentir qu'il y a place à l'initiative et à l'autonomie. Lepage, Gervais, Duval-Destin, Dupuis, Guindon, Prescott et Bastarache (2009) signalent que le stagiaire reste le premier responsable de sa formation. Ils ajoutent que, nonobstant cela, l'enseignant associé et le superviseur agissent comme ses formateurs. En plus de focaliser sur les apprentissages et l'insertion professionnelle des stagiaires, ils permettent une communication entre le milieu de stage et le milieu universitaire.

La définition de l'encadrement professionnel qui suit vient en quelque sorte expliquer ce que nous entendons par encadrement professionnel d'un stagiaire en enseignement.

L'encadrement désigne un processus par lequel une personne encadre, soutient et dirige une autre personne en voie de formation et d'apprentissage dans un métier ou une profession. Certaines conditions garantissent un bon encadrement : la connaissance et la compréhension des objectifs de formation, la qualité de la formation, la qualité de la rétroaction, la clarification des rôles et des responsabilités du formateur et du stagiaire, ainsi que l'étroite collaboration entre les acteurs en cause. (Gouvernement du Québec, 2008, p. 11)

Le document ministériel présente également l'évaluation comme faisant partie intégrante de l'encadrement professionnel. L'observation, principal instrument du processus d'évaluation, permet de donner une appréciation du niveau de développement des compétences professionnelles des stagiaires. À cette appréciation est associée préférablement une réflexion du stagiaire sur ses pratiques, ce qui favorise son développement professionnel. L'évaluation formative revêt un caractère développemental. Notons qu'il en va de même en ce qui a trait à l'évaluation sommative.

L'évaluation du stagiaire comprend une dimension reliée à la sanction des études (Gervais, 1999), mais davantage une dimension développementale. L'implication du stagiaire dans son évaluation, voire dans son développement, et la concertation entre les deux formateurs, le superviseur universitaire et l'enseignant associé, s'avèrent être deux incontournables. Dans une telle démarche de développement professionnel, même si le stagiaire en demeure le principal artisan, ses nombreuses interactions avec l'enseignant associé font de ce dernier un acteur très important de sa formation (Pharand et Boudreault, 2006).

2. L'encadrement du stagiaire en enseignement par l'enseignant associé

La professionnalité d'un enseignant, qui correspond à sa pratique de l'enseignement (Lévesque et Boisvert, 2001), se développerait au contact d'un médiateur qui stimule la prise de conscience, la réflexion, et qui participe à l'analyse des pratiques de l'apprenti (Altet, 2002). Les principaux médiateurs sont le superviseur universitaire et l'enseignant associé. Pour les besoins de la présente étude nous présentons le portrait et le profil de l'enseignant associé. Par la suite, nous abordons le rôle d'encadrement de l'enseignant associé.

2.1 L'enseignant associé : son identité, son profil

Dans les études anglo-saxonnes, on appelle généralement l'enseignant associé *associate teacher*, *cooperating teacher* ou encore *mentor*. Dans les études francophones européennes, on lui donne plutôt le nom de maître de stage. Au Québec francophone, le titre enseignant associé est utilisé.

Peu importe le nom qu'on lui attribue, il importe de préciser qui est ce formateur du stagiaire en enseignement. Pour Koster, Korthagen et Wubbels (1998), chercheurs à

l'Université Utrecht (Pays-Bas), il s'agit globalement d'un enseignant qui a une influence particulièrement importante sur les pratiques d'enseignement d'un futur enseignant. L'enseignant associé a un effet considérable sur la carrière professionnelle du stagiaire, ses attitudes et ses comportements. Pour sa part, Beynon (1999) indique que les enseignants associés Ontariens sont normalement invités à jouer ce rôle de premier plan par la direction de l'école qui reconnaît leur excellence en enseignement, leur leadership et leur capacité à être un formateur de futurs enseignants.

Sudzina et Coolican (1994) brossent un portrait voulant que l'enseignant associé soit un enseignant intègre, capable de réfléchir sur lui-même, doté d'une personnalité extravertie, ayant de bonnes compétences de communication et d'enseignement et ayant une bonne compréhension des besoins développementaux du stagiaire.

L'étude de Koster, Korthagen et Wubbels (1998) apporte un éclairage intéressant. Pour ces chercheurs, un enseignant associé doit être un :

- facilitateur du processus d'apprentissage du stagiaire;
- soutien par rapport au développement de compétences réflexives;
- acteur du développement des nouveaux programmes d'études;
- chercheur;
- stimulateur du développement professionnel des enseignants;
- membre actif de l'équipe-école;
- collaborateur avec les acteurs extérieurs (ex. superviseurs universitaires).

Au Québec, un profil est recherché chez les enseignants associés. Il est défini par les critères suivants (Gouvernement du Québec, 2008) :

- volontariat. L'enseignant choisit de devenir enseignant associé.

- expérience significative. Il est souhaitable que l'enseignant ait une expérience minimale de 5 ans.
- maîtrise des compétences professionnelles. L'enseignant a développé des compétences notables en pédagogie, dans les contenus à enseigner et dans les didactiques.
- formation appropriée au rôle d'encadrement du stagiaire. Il est souhaitable qu'une partie de l'allocation financière - reçue pour l'accueil d'un stagiaire – soit utilisée pour la formation des enseignants associés.
- capacité d'analyse réflexive et ouverture au changement. La compétence à observer et la compétence à analyser les pratiques d'enseignement de manière réflexive sont à la base de toute rétroaction constructive vouée au développement professionnel. L'ouverture au changement, quant à elle, permet à l'enseignant de soutenir le stagiaire dans les pratiques d'enseignement novatrices ou créatives.
- capacité à collaborer. L'enseignant fait preuve d'une ouverture à s'engager et à s'investir dans le travail en collaboration, et ce, autant au sein des équipes de collègues, avec la direction, avec le superviseur universitaire qu'avec le stagiaire. Il est membre à part entière d'une communauté de pratique.

Ainsi, nous constatons l'existence d'une certaine vision commune du formateur qu'est l'enseignant associé. Nous pouvons percevoir des similarités évidentes entre les caractéristiques précédentes issues des différents écrits consultés.

2.2 L'enseignant associé : son rôle d'encadrement

Berrier (2003) souligne que l'encadrement professionnel du stagiaire en enseignement doit être entre autres axé sur l'attitude réflexive et le questionnement sur

les pratiques. L'auteur ajoute que le rôle d'encadrement de l'enseignant associé comprend deux volets : entraîner le stagiaire à intégrer une démarche réflexive et adopter lui-même une démarche réflexive avec le stagiaire. Pour Fernagu Oudet (1999), toute pédagogie commence par une intégration des savoirs théoriques et des savoirs d'expérience afin de faire une lecture des événements. On parle ici d'une prise de conscience des conséquences de ses actes et de ses choix de pistes de solution pour améliorer les pratiques d'enseignement. Selon Charlier (1989), cela conduit tout enseignant à opter pour la pratique d'enseignement la plus adaptée à la situation rencontrée. Si on se demandait comment choisir la pratique d'enseignement la plus adaptée, Perrenoud (2002) dirait qu'il s'agit, entre autres, d'utiliser les savoirs théoriques reliés à la pédagogie comme une grille de lecture de l'expérience. Inversement, les savoirs expérientiels permettent de porter un regard critique sur les savoirs théoriques (Beckers, 2007). En d'autres termes, la théorie, un solide référent, permet à l'enseignant de comprendre les situations de classe et d'interpréter ses actions, alors que la pratique l'autorise à se questionner sur la pertinence des théories. En ce sens, l'encadrement d'un stagiaire est fortement relié à l'argumentation de la pratique. Ce terme, couramment utilisé en association avec la mise en mots de la pratique enseignante, est emprunté à Fenstermacher (1996) et repris par des auteurs tels Alin (2000), Gervais et Correa Molina (2005). Selon ces auteurs, l'argumentation de la pratique peut se dérouler en différentes étapes :

- action pédagogique;
- observation de l'action;
- réflexion post-observatoire sur l'action à l'aide de référents théoriques;
- description de l'action (mise en mots de la pratique d'enseignement);
- explication des raisons d'agir;
- détermination des éléments à améliorer dans la pratique;
- choix de pistes d'amélioration;
- nouvelle action.

D'après Fenstermacher (1996) l'explicitation des pratiques signifie une formulation d'arguments pratiques, c'est-à-dire des raisons motivant l'action. C'est une occasion de réfléchir, de s'exprimer, de questionner, de demander conseil, de trouver des pistes de solution, et même de maintenir un état psychologique sain en évacuant le stress, les peurs ou les appréhensions. Il s'agit de la phase qui conduit à la reconstruction de l'argument pratique. De manière plus précise, cette phase est suivie par la détermination des éléments à bonifier dans la pratique, la sélection de pistes d'amélioration, une nouvelle action, une nouvelle observation de l'action, une nouvelle réflexion post-observatoire sur l'action à l'aide de référents théoriques et une nouvelle explicitation des raisons d'agir. L'auteur insiste sur le dialogue avec un collègue. À ce sujet, Fernagu Oudet (1999) corrobore les propos tenus par Fenstermacher (1996) en soutenant que toute pédagogie commence par une réflexion sur la pratique avec un compagnon critique. Ainsi, il ne s'agit pas pour l'enseignant associé de suggérer ou de conseiller à outrance, il s'agit plutôt d'écouter, de questionner, de remettre en question, de déstabiliser, et ce, pour encourager l'autonomie du stagiaire dans sa pratique réflexive. D'autres auteurs qualifient le dialogue de l'enseignant associé de dialogue socratique.

Le dialogue socratique est défini comme étant le dialogue par lequel une personne tente d'amener progressivement une autre personne à s'expliquer et à comprendre les manières qui lui sont propres pour résoudre un problème ou mener une action. (Hutchins, 1987, p. 144, cité par Brouillet et Deaudelin, 1994)

Le rôle d'encadrement de l'enseignant associé consiste ainsi à soutenir le stagiaire dans son analyse de situations pédagogiques dans lesquelles il a posé des actions. Cette analyse correspond à une forme d'autoévaluation – le stagiaire face à lui-même – et de coévaluation – l'enseignant associé et le stagiaire – des actions et des choix pédagogiques posés.

En somme, si nous reprenons la définition de l'encadrement professionnel mentionnée précédemment (Gouvernement du Québec, 2008) et que nous l'appliquons à l'enseignant associé, nous retenons que le rôle d'encadrement désigne un processus par lequel un enseignant associé encadre, soutient et dirige un stagiaire en voie de formation et d'apprentissage du métier d'enseignant. Le rôle d'encadrement du stagiaire par l'enseignant associé en est notamment un d'encadrement réflexif, c'est-à-dire

[...] une démarche d'analyse médiée par une personne-ressource expérimentée en vue d'aider la personne enseignante débutante à déterminer comment et pourquoi une intervention a ou n'a pas été efficace pour résoudre un problème de la pratique professionnelle.
(Lane, 2009, p. 97)

Plus spécifiquement encore, le rôle d'encadrement du stagiaire par l'enseignant associé est décrit comme un rôle de soutien quotidien, de praticien réflexif, de support au développement des compétences professionnelles du stagiaire et d'aide à l'intégration des savoirs théoriques et pratiques (Altet, 2002; Boutet, 2001; Perrenoud, 2002; Portelance, 2008). Ces auteurs nous rappellent que l'enseignant qui devient enseignant associé agit à titre de formateur du stagiaire. Non sans malaise ou sans difficulté, l'enseignant associé se décentre de ses élèves pour se centrer sur le stagiaire. Ce stagiaire, il l'accueille, l'accompagne, l'observe, le fait réfléchir sur sa pratique, le fait verbaliser, lui donne de la rétroaction et l'évalue (Portelance, 2008; Pelpel, 2002).

Force est de constater que le rôle d'encadrement du stagiaire est exigeant. Certaines conditions peuvent garantir ou faciliter un bon encadrement : le professionnalisme en enseignement, la connaissance et la compréhension des objectifs de formation, la qualité de la rétroaction, la clarification des rôles et des responsabilités du formateur et du stagiaire, les qualités personnelles (par exemple, le dévouement, l'ouverture) ainsi que l'étroite collaboration entre les acteurs gravitant autour du stagiaire

(Boudreau, 2000). Pour mieux garantir un bon encadrement, ces conditions facilitantes prennent la forme d'exigences envers l'enseignant associé. Comme le mentionne l'auteur, l'expertise d'un enseignant associé est requise pour faire progresser le stagiaire. Dans la même veine, on ne peut passer sous silence les pratiques attendues de l'enseignant associé dans l'exercice de son rôle d'encadrement. Dans la prochaine section, nous faisons un survol de ces pratiques.

3. Des pratiques attendues de l'enseignant associé au regard de l'encadrement du stagiaire

D'emblée, rappelons brièvement que les pratiques d'encadrement désignent des actions imbriquées dans un processus par lequel une personne encadre, soutient et dirige une autre personne en apprentissage d'un métier (Gouvernement du Québec, 2008). La recension des écrits nous apprend que l'enseignant associé s'adonne généralement à des pratiques dans l'exercice de son rôle pour tendre vers la compétence et l'expertise. Au préalable, l'enseignant associé se familiarise avec son rôle d'encadrement. Ensuite, il accueille le stagiaire et le soutient quotidiennement dans son processus d'apprentissage. L'enseignant associé assiste le stagiaire dans sa planification des activités d'enseignement-apprentissage. Il le supervise lors du pilotage des activités d'enseignement. Il offre une rétroaction en favorisant une démarche réflexive. Il participe à l'évaluation formative et sommative du développement des compétences professionnelles. Finalement, il entretient une relation dans laquelle les interactions personnelles et professionnelles avec le stagiaire sont caractérisées par le respect et le maintien d'un climat d'apprentissage. Reprenons chacune des pratiques énumérées ci-dessus afin de découvrir le sens qu'on leur accorde dans la littérature.

3.1 Se familiariser avec son rôle d'encadrement : un préalable

Aux dires de Perrenoud (2001), l'un des défis d'un formateur d'enseignant est de travailler sur son identité. En d'autres termes, l'enseignant associé est invité à entamer une quête identitaire en se décentrant de son rôle habituel d'enseignant d'élèves. Conséquemment, il se représente mieux son rôle d'enseignant d'un futur enseignant et précise ses intentions comme formateur (Gervais et Correa Molina, 2004; Portelance, 2008). Selon les objectifs précis du stage, l'enseignant associé tient compte volontairement des variables gravitant autour de la situation de formation. Il exprime ses théories personnelles ou collectives. Suivant la ligne directrice de la pratique réflexive, il prend des décisions, adapte ses conduites, vérifie les conséquences de ses actions, se rajuste et tire des leçons de sa pratique (Donnay et Charlier, 1991).

3.2 Accueillir le stagiaire

Selon Couchara (1997) et Desgagné (1996), l'enseignant associé accueille le stagiaire lorsqu'il lui permet de s'introduire au groupe d'enseignants ou de tout autre employé de l'école. Cet accueil n'a pas le même poids s'il n'y a pas préalablement une compréhension des besoins développementaux du stagiaire (Sudzina et Coolican, 1994). C'est pourquoi l'enseignant associé est invité à s'informer des besoins de son stagiaire (Gervais et Correa Molina, 2004). Par la suite, il l'introduit dans la classe, dans l'école, dans une organisation, voire dans la profession enseignante, certes, mais il invite aussi le stagiaire à s'impliquer dans la planification collective de l'enseignement quant aux activités d'apprentissage pour les élèves. Autrement dit, le formateur de terrain invite le stagiaire à s'insérer au sein des équipes de travail et de la communauté en encourageant la coopération, la collaboration. Cet accueil dure

pendant tout le stage (Brouillette, Portelance et Lebel, 2005). En favorisant le décloisonnement, l'enseignant associé crée des réseaux de contacts.

3.3 Soutenir le stagiaire quotidiennement

Dans le Cadre de référence québécois portant sur la formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008), dans l'étude de Gervais et Correa Molina (2004) et celle de Perrenoud (2001), on mentionne que l'enseignant associé ne se limite pas à transmettre des connaissances, il soutient plutôt quotidiennement la construction de savoirs et le développement des compétences professionnelles. Celles-ci sont définies comme des savoir-agir fondés sur la mobilisation et l'utilisation pertinente de ressources variées. L'enseignant associé incite le stagiaire à mobiliser ses ressources pour l'interprétation des situations éducatives et le choix judicieux des actions à poser (Perrenoud, 2002). Il initie le stagiaire à la pratique professionnelle en établissant un pont entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques issus de l'expérience (Desgagné, 1996). Le savoir théorique, faisant partie de la grande famille des savoirs savants ou des savoirs scientifiques, englobe les connaissances acquises par le biais de la recherche (discipline, psychopédagogie, didactique, curriculum, ...), des cours à l'université ou des formations. Cette acquisition est possible en étant, entre autres, à l'affût des dernières publications, en assistant à des conférences, à des congrès et en lisant certaines études. Martineau et Gauthier (2000) signalent que les enseignants privilégièrent le savoir d'expérience et délaissent le savoir théorique. « Ce regard centré uniquement sur soi se traduit par un refus du dialogue avec les savoirs produits par la recherche en enseignement; comme si la vérité se trouvait déjà toute là au fond de son être. » (p. 97). Pourtant, les savoirs théoriques seraient tout aussi nécessaires que les savoirs d'expérience dans la formation pratique. Combinés aux savoirs d'action, les

savoirs théoriques contribueraient à la déconstruction des préjugés sur l'enseignement (Martineau et Gauthier, 2000).

Le Boterf (2002) soutient que le savoir-faire empirique ou le savoir d'expérience est un savoir originaire de l'action. Le savoir d'expérience serait donc un savoir prenant forme à partir des leçons tirées de l'expérience pratique : « Il est non scolarisable, peu généralisable et difficilement verbalisable. » (p. 291) (Le Boterf, 2002). L'interprétation de l'expérience n'est pas dispensée par les institutions, en l'occurrence les universités et le ministère de l'Éducation. Par ailleurs, selon Le Boterf (2002), « Si l'on se donne le temps de la formaliser, l'expérience peut devenir source d'enseignement » (p. 295). Ainsi, une expérience formalisée permet à l'enseignant associé de mieux communiquer son expérience, voire de l'enseigner au stagiaire. L'enseignant associé qui exprime son expérience aide le stagiaire à donner un sens aux notions enseignées dans les cours. Qui plus est, lorsque les savoirs théoriques sont perçus comme étant signifiants, ils peuvent servir d'outils de réflexion sur la pratique (Portelance et Legendre, 2001). Notons que le stagiaire est lui aussi invité à communiquer ses savoirs et des idées novatrices à l'enseignant associé. Cette circulation bidirectionnelle des savoirs (Portelance et Gervais, 2008) est enrichissante pour les deux membres de la dyade.

3.4 Assister le stagiaire dans sa planification

Selon Perrenoud (2001), on ne peut se désintéresser de l'environnement entourant une situation d'enseignement-apprentissage. Dans un contexte de planification, on parle d'un souci de la dynamique de la classe et des élèves, du climat de l'école et de l'environnement extérieur (le quartier, la communauté). L'auteur, tout comme Gervais et Correa Molina (2004), souligne l'importance pour le formateur de terrain d'assister le stagiaire dans sa planification en articulant les approches

psychopédagogiques et didactiques. Cela signifie qu'il apprend au stagiaire à planifier en tenant compte de l'environnement de l'élève et des orientations de l'école québécoise, comme l'approche culturelle de l'enseignement. Selon Portelance et Lebel (2004), tout enseignant doit agir comme héritier des savoirs en aidant les élèves à saisir l'origine du monde actuel et des savoirs enseignés. Il doit agir comme critique de ces savoirs en faisant comprendre que le savoir est construit progressivement et continuellement et qu'il est conséquemment passager et remplaçable. Finalement, il doit agir comme interprète des savoirs enseignés, c'est-à-dire aider les élèves à leur trouver une signification et une pertinence (Simard, 2002). L'enseignant associé insiste sur l'importance de planifier une leçon, mais qui plus est, sur la capacité de laisser tomber une préparation de cours parce que les élèves prennent une autre direction pertinente ou parce que survient un événement non prévu propice à l'apprentissage. Rappelons que la conception de situation d'enseignement apprentissage a une influence directe sur l'enseignement à proprement dit et sur le fonctionnement du groupe-classe.

3.5 Superviser le stagiaire dans ses activités d'enseignement

Nous l'avons vu précédemment, l'enseignant associé a le premier rôle de soutien au quotidien. Il s'entretient avec le stagiaire au sujet de la planification et en discute avec lui. De plus, il observe les leçons conçues et pilotées par le stagiaire, il s'entretient avec le stagiaire après l'observation de la leçon et il évalue la progression du stagiaire dans le développement des compétences professionnelles (Gouvernement du Québec, 2008). On peut donc dire que l'enseignant associé supervise le stagiaire (Acheson et Gall, 1993; Desgagné, 1996). Pour Acheson et Gall (1993), superviser c'est connaître le contenu et le contexte de l'enseignement, comprendre les concepts de croissance et de développement, être à l'aise par rapport à l'étendue des stratégies et des modèles d'enseignement, être capable de s'auto-analyser et accepter le style et le tempérament

du stagiaire. Pour Correa Molina (2004), la supervision cherche à améliorer l'enseignement en le considérant comme un comportement humain pouvant être contrôlé, voire amélioré. La supervision comporte également une connaissance du processus de supervision. D'une part, l'enseignant associé observe sans porter de jugement. Son objectivité est essentielle. D'autre part, l'enseignant associé rencontre son stagiaire. Lors de l'entretien postobservation, l'enseignant associé fait appel à ses compétences pour analyser, interpréter, conseiller et prendre des décisions par rapport aux informations recueillies en période d'observation. Il analyse et interprète en adoptant la perspective du stagiaire. L'enseignant associé et le stagiaire se consultent au sujet des décisions et des défis à relever jusqu'à la supervision suivante : « Le but du feedback (sic), c'est l'analyse, l'interprétation et la prise de décision par le stagiaire, avec l'aide d'un observateur. » (Acheson et Gall, 1993, p. 162). Alin (2000) et Pelpel (2003), quant à eux, identifient des outils et des techniques de supervision. Il est souhaitable que l'enseignant soit à l'aise par rapport à l'utilisation d'outils tels les fiches d'observation, le journal d'accompagnement, l'histoire de vie, les récits de vie professionnelle, l'écriture d'incidents critiques, la vidéo et le magnétophone. Il importe que l'enseignant fasse usage de certaines techniques telles l'auto-confrontation et l'entretien d'explicitation. Pour Correa Molina (2004), l'acte de superviser se manifeste par certaines pratiques. En voici quelques exemples tirés des résultats de sa recherche menée auprès de superviseurs universitaires de l'Université de Montréal :

- focaliser sur les points forts et les points à améliorer;
- adapter son discours pour ne pas brusquer;
- rassurer, prendre son temps, créer un climat de confiance;
- clarifier chaque faiblesse;
- donner des exemples, des pistes d'amélioration;
- s'adapter aux circonstances;
- stimuler le développement de l'autonomie professionnelle;

- avoir recours à des stratégies (commencer par le positif, questionner, demander une auto-analyse, proposer des points à travailler, demander les améliorations requises pour la prochaine leçon);
- percevoir l'état d'esprit du stagiaire.

3.6 Offrir une rétroaction qui favorise une démarche réflexive

Perrenoud (2001) soutient que l'un des défis des formateurs de stagiaires est de travailler sur les dimensions non réfléchies de l'action et sur les routines habituelles, sans pour autant les disqualifier. Il ajoute qu'il s'agit de susciter chez le stagiaire la réflexion qui va rendre conscient ce qui est inconscient et faire émerger des constats en provenance de mécanismes qui fonctionnent normalement en pilotage automatique. À ce sujet, il est à noter que ce qui peut sembler efficace ne l'est pas toujours en réalité. C'est pourquoi, selon Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu (2008), l'enseignant associé aide le stagiaire à poser un regard critique sur sa pratique. De plus, il est invité à inciter le stagiaire à questionner ses croyances, ses préconceptions, ses pratiques d'enseignement et les impacts de ses pratiques sur les apprentissages des élèves. Pour cela, l'enseignant associé est appelé à observer, à émettre une opinion confirmant l'aspect problématique identifié par le stagiaire et à expliciter ce qui pose problème (Gervais et Correa Molina, 2004). Il est également appelé à mettre en mots sa réflexion par rapport à son propre enseignement, pour la partager au stagiaire. Selon leur étude, Gervais et Correa Molina (2004) soulignent qu'il n'est pas nécessairement naturel pour les enseignants associés d'argumenter leur pratique et de communiquer leurs intentions d'agir. Ils manqueraient d'habiletés pour expliciter leur raisonnement pédagogique à l'origine de leurs actes pédagogiques. Les pratiques d'enseignement regorgent de savoirs qui, bien souvent, demeurent tacites, sous-entendus ou encore complètement inexprimés (Portelance et Tremblay, 2006). En d'autres mots, le défi à relever pour l'enseignant associé réflexif est de rendre

intelligibles et communicables ses théories personnelles, ses savoirs théoriques, procéduraux, contextuels, ses savoir-faire plus ou moins formalisés, d'ordre relationnel ou cognitif. Bien que ce formateur puisse émettre des opinions, des commentaires et donner des conseils, on lui suggère plutôt d'écouter de manière active et d'éviter de fournir uniquement des rétroactions de type prescriptif (Gervais et Correa Molina (2004). Cette pratique incite le stagiaire à verbaliser, à analyser les motifs de ses actions et à comprendre sa pratique. Elle requiert assurément de bonnes compétences de communication (Sudzina et Coolican, 1994).

3.7 Participer à l'évaluation formative et sommative

L'enseignant associé qui reçoit un stagiaire doit participer à l'évaluation formative et sommative des apprentissages concernant les compétences professionnelles, et ce, de façon continue (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008). Couchara (1997), pour sa part, suggère une évaluation des progrès à intervalles réguliers. Quoi qu'il en soit, le formateur de terrain doit demander quotidiennement au stagiaire d'identifier les aspects de l'enseignement qui requièrent une amélioration et de suggérer des solutions (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008). Selon une logique de continuité, l'évaluation formative débute dès le commencement du stage. Perrenoud (2001) propose à l'enseignant associé de faire un bilan du développement des compétences en début du stage. Par la suite, le formateur adopte une posture d'entraîneur face à un apprenant en autoformation. En d'autres termes, il encadre le stagiaire en l'aidant à exprimer ses forces, ses limites et les solutions envisagées pour améliorer les pratiques d'enseignement. Il peut également apporter des commentaires ou des conseils. Toutefois, c'est le stagiaire qui, selon ses besoins et les problèmes rencontrés, se fixe des objectifs et progresse dans le développement des compétences professionnelles. En collaboration avec le superviseur universitaire, l'enseignant

associé partage ses observations dans le but de dresser un bilan du cheminement du stagiaire.

Un tel bilan renvoie à l'utilisation d'une approche de supervision outillée. En effet, tel que déjà mentionné, les observations de l'enseignant associé doivent être appuyées par des outils comme le journal de bord, la vidéoscopie et la grille d'observation, pour ne rappeler que quelques exemples. Les outils peuvent permettre à l'enseignant associé de structurer les périodes de rétroaction. Ils peuvent soutenir, autant chez l'enseignant associé que chez le stagiaire, l'argumentation des pratiques. Notons que l'évaluation d'un stagiaire devrait porter l'enseignant associé à s'évaluer et même à reconstruire son image en tant qu'enseignant.

Ceci peut le mener à une nouvelle compréhension des situations, à une reconstruction de sa propre image comme enseignant, à une remise en question de ses théories personnelles, à une réévaluation de ses intentions et des buts qu'il poursuit. Si, de plus, le stagiaire apporte l'éclairage de ses savoirs théoriques, un enseignant associé qui est capable d'ouverture peut réinterpréter ses gestes quotidiens avec une lunette différente. (Portelance, 2008, p. 10)

3.8 Entretenir une relation saine dans un climat d'apprentissage

La relation entre un enseignant associé et un stagiaire s'entretient dans un contexte d'apprentissage par des manifestations de respect, d'ouverture et d'écoute (Acheson et Gall, 1993; Alin, 2000). En ce sens, Perrenoud (2001) explique que l'enseignant peut amener le stagiaire à réfléchir sans pour autant jouer les thérapeutes. Il peut aborder les non-dits et les contradictions du métier sans décourager le stagiaire. Enfin, il peut écouter les récits du stagiaire sans pencher du côté des lamentations ou de la sympathie. L'auteur suggère fortement à l'enseignant associé de partir des connaissances antérieures, du vécu, des expériences ou des préconceptions du stagiaire pour favoriser une relation saine, professionnelle, harmonieuse, efficace et,

surtout, propice à l'apprentissage. Acheson et Gall (1993) décrivent trois types de relation entre l'enseignant associé et le stagiaire :

- la relation adulte-adulte (collégialité) dans laquelle le stagiaire est considéré comme étant autonome, responsable, motivé et apte à enseigner;
- la relation vendeur-acheteur dans laquelle l'enseignant associé dit quoi faire;
- la relation laisser-aller dans laquelle l'enseignant associé abandonne toute responsabilité (stagiaire laissé à lui-même dans ses apprentissages).

Parmi ces relations, la relation adulte-adulte (collégialité) est à privilégier par l'enseignant associé et le stagiaire. Brouillet et Deaudelin (1994) la qualifient de relation harmonieuse, positive et d'égal à égal. D'autres auteurs affirment que l'enseignant associé doit surtout se concentrer à supporter, protéger et encourager son stagiaire Sudzina et Coolican (1994). Pour Gervais et Correa Molina (2004), la création et le maintien d'un climat de confiance demeure, sans contredit, une base qui solidifie la relation d'apprentissage. Sans confiance, il est plus ardu de s'ouvrir, d'écouter et de comprendre l'autre.

Après ce survol de la littérature concernant les pratiques attendues de l'enseignant associé au regard de l'encadrement du stagiaire, force est de constater que celles-ci sont nombreuses. De plus, tel que mentionné dans le premier chapitre, les auteurs interprètent différemment le rôle des enseignants associés. Devant cet éventail de points de vue, nous avons identifié les principales composantes du rôle et des pratiques de l'enseignant associé et défini précisément chacune d'elles. Pour établir le cadre d'analyse des données de notre étude, nous nous sommes particulièrement inspirée du Cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008). La prochaine section vise à présenter le cadre d'analyse qui nous a permis d'atteindre les objectifs de la

recherche. Nous définirons ainsi les concepts centraux qui chapeautent l'analyse des données.

4. Le cadre d'analyse retenu

Un cadre de référence pour la formation des enseignants associés a été élaboré en vue d'harmoniser les programmes de formation des formateurs de stagiaires dans l'ensemble des universités québécoises, de s'assurer de la concordance entre les orientations du programme de formation des élèves et celles de la formation initiale à l'enseignement et de favoriser le développement de compétences comparables chez les stagiaires. Les auteurs (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008) et leurs partenaires ont exécuté une analyse approfondie de données récoltées auprès de personnes directement concernées par la formation des stagiaires et réparties dans les régions québécoises. Ils ont élaboré les principales orientations de la formation des enseignants associés et les compétences à développer par ces formateurs de stagiaires. Nous avons choisi de nous en inspirer pour construire le cadre d'analyse de notre étude. Il s'agit, à notre connaissance, du seul document formel relatif au rôle attendu des enseignants associés. Il est également officiellement appuyé par le MELS et les universités. De plus, et surtout, il tient compte d'une large recension d'écrits.

Dans les prochaines sections, nous présentons les composantes du cadre d'analyse ainsi que le sens que nous accordons à chacune d'elles au regard du rôle de l'enseignant associé. Aussi, nous les illustrons par des pratiques d'encadrement du stagiaire.

4.1 Soutien à l'actualisation des orientations ministérielles de la formation des élèves

Le soutien se traduit globalement par une aide fournie à autrui. L'enseignant associé aide le stagiaire à percevoir les savoirs théoriques comme étant signifiants et comme étant des outils de réflexion sur la pratique. Inversement, une telle réflexion peut grandement éclairer les savoirs théoriques (Beckers, 2007). Nous retenons également que l'enseignant associé soutient le stagiaire dans l'actualisation des orientations ministérielles de la formation des élèves. Ce soutien se manifeste, entre autres, lorsqu'il demande au stagiaire de présenter ses intentions d'enseignement dans la planification d'une situation d'enseignement-apprentissage. En d'autres termes, l'enseignant encourage le stagiaire à faire état de ses savoirs théoriques – didactiques psychopédagogiques, notamment – de ses savoirs curriculaires et de ses connaissances sur le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001) dans le but de l'aider à améliorer certains aspects de son agir professionnel. Des éléments tels l'apprentissage ciblé chez les élèves dans la planification, les savoirs essentiels à enseigner, les domaines d'apprentissage touchés ainsi que les compétences disciplinaires et transversales à développer peuvent être abordés. L'enseignant associé soutient également le stagiaire lorsqu'il lui demande de présenter les méthodes d'enseignement qu'il se propose d'utiliser. On fait ici référence au déroulement prévu, au matériel et aux outils utilisés, aux approches envisagées, entre autres. Autrement dit, l'enseignant associé demande au stagiaire de justifier ses choix pédagogiques. Enfin, l'enseignant associé soutient le stagiaire en offrant son aide pour l'opérationnalisation des intentions et des propositions novatrices énoncées par le stagiaire. Il peut s'agir de réservation de matériel, d'organisation de l'espace, de partage de matériel, etc.

4.2 Observation formative

L'observation formative peut se définir comme un processus attentionnel qui va au-delà du simple regard, mais qui reste en amont de l'évaluation ou de l'intervention (Pelpel, 2003). Il s'agit d'une observation instrumentée (grille d'analyse d'une leçon, par exemple) qui donne un accès direct à la pratique du stagiaire et à l'analyse des actions pédagogiques dans le but d'en améliorer certains aspects. L'enseignant associé fait de l'observation formative lorsqu'il fait part au stagiaire de ses observations portant sur le développement de compétences professionnelles. Ces observations de l'enseignant se rapportent aux manifestations de la progression du stagiaire. Elles peuvent avoir lieu à tout moment : souvent lorsque le stagiaire pilote une situation d'enseignement-apprentissage, mais également dans tout contexte à l'école (avec les élèves, les collègues, les divers intervenants, les parents). Dans le cadre de la présente étude, la pratique d'observation formative se traduit par une présence lors du pilotage d'une leçon par le stagiaire. Elle se traduit également par une utilisation d'outils d'observation tels les fiches d'observation, le guide de stage, le journal de bord du stagiaire, son portfolio, ses récits d'incidents critiques et la vidéoscopie pour enregistrer les leçons ou garder des traces des rétroactions.

4.3 Rétroaction constructive et axée sur la pratique réflexive

La rétroaction constructive et axée sur la pratique réflexive se décrit comme une discussion permettant au stagiaire de rendre conscient, voire communicable, ce qui est inconscient dans la pratique (Perrenoud, 2001). La réflexion doit enclencher un processus au cours duquel le stagiaire et l'enseignant associé posent un regard critique sur les pratiques d'enseignement, se questionnent sur ces pratiques et identifient des problèmes afin d'entrevoir des pistes de solution. L'enseignant associé fournit une rétroaction constructive et axée sur la pratique réflexive lorsqu'il demande

au stagiaire de verbaliser ses actions et ses raisons d'agir. En d'autres mots, l'enseignant associé utilise une approche socratique (Brouillet et Deaudelin, 1994) en tentant d'amener progressivement le stagiaire à s'expliquer ses actions, voire argumenter ses pratiques, dans le but d'y apporter les améliorations nécessaires. L'enseignant associé fournit une rétroaction constructive et réflexive lorsqu'il demande au stagiaire les aspects de son enseignement qui nécessitent une amélioration et les solutions aux situations problématiques. Dans le même ordre d'idées, il lui demande également d'identifier les aspects de son enseignement qui lui semblent bien maîtrisés et qui n'ont qu'à être consolidés. L'enseignant associé ne fait pas que questionner le futur enseignant sur les aspects positifs et les lacunes de son enseignement, il émet aussi des commentaires sur les pratiques du stagiaire et sur les solutions envisagées pour améliorer la pratique. Comme l'enseignant associé est lui aussi un praticien réflexif, il est appelé à faire part de ses réflexions sur son enseignement. Enfin, si l'enseignant veut maximiser la portée de la rétroaction qu'il fournit, on s'attend à ce qu'il questionne le stagiaire au sujet de ses acquis dans le milieu universitaire. C'est ainsi que l'enseignant associé et le stagiaire peuvent plus facilement exprimer des liens entre les savoirs formalisés et les savoirs expérientiels.

4.4 Évaluation du développement des compétences professionnelles

L'évaluation des progrès des stagiaires porte sur leur aptitude à mobiliser et utiliser leurs savoirs formels et expérientiels pour réaliser de façon appropriée et avec efficacité les différentes activités d'enseignement (Portelance, soumis). Cela se traduit par une évaluation formative et sommative de la progression du stagiaire par rapport au développement des compétences professionnelles. L'évaluation formative se définit par une identification quotidienne, par le stagiaire et l'enseignant associé, des aspects de l'enseignement qui requièrent une amélioration et des pistes de solution (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008). En cours de stage et à la fin

de celui-ci, le stagiaire et l'enseignant associé procèdent à un bilan de la progression du stagiaire. Il s'agit alors de l'évaluation sommative qui leur permet de tracer un portrait de la progression et de ce qui est à bonifier. Globalement, l'enseignant associé encourage le stagiaire à s'engager dans une démarche introspective sur des mécanismes internes complexes (Romainville, 2000) et à se distancier par rapport à ses connaissances et à son fonctionnement cognitif pour l'aider à développer une autonomie cognitive indispensable au développement des compétences professionnelles (Portelance, 2007). Une évaluation continue et fondée exige de l'enseignant associé qu'il questionne fréquemment le stagiaire au sujet du développement des compétences professionnelles, et ce, à chaque période de rétroaction. Ne l'oublions pas, le stagiaire est le premier acteur de sa formation et le stage d'enseignement est l'occasion d'une autoformation encadrée. Tout en émettant des commentaires et des conseils et en partageant son expérience et ses savoirs, l'enseignant associé encourage le stagiaire à autoévaluer ses pratiques et à autoréguler ses stratégies d'enseignement.

4.5 Soutien au développement de l'identité professionnelle

Tout au long de son parcours de stages, le stagiaire développe des compétences professionnelles. Ce même parcours est également un moment privilégié de socialisation avec le travail de l'enseignant, de quête identitaire et de développement de l'identité professionnelle. Il s'agit d'un passage entre le statut d'étudiant et le statut d'enseignant; un processus à la fois de construction des savoirs et des compétences et de transformation identitaire (Martineau, 2006). L'enseignant associé aide le stagiaire à définir clairement le métier d'enseignant et l'initie à chacune des sphères du travail. Dans cette étude, le soutien au développement de l'identité professionnelle se traduit par des encouragements à la prise d'initiatives et des invitations à participer aux diverses activités reliées à la tâche de l'enseignant. Il se

traduit également par des discussions, entre le stagiaire et l'enseignant associé, portant sur l'ensemble des savoirs en enseignement. Lorsque l'enseignant associé soutient le stagiaire dans le développement de son identité professionnelle, il s'adonne à des pratiques variées. Selon Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu (2008), il doit exprimer des encouragements par rapport à la maîtrise de la langue française à l'oral ou à l'écrit. De plus, il l'invite formellement à coopérer aux équipes de travail. Bien qu'il ne soit pas un transmetteur de connaissances, il est tout de même porteur de savoirs et on s'attend à ce qu'il exprime ses savoirs et ses expériences personnelles sur le contenu notionnel, la psychopédagogie, l'apprentissage des élèves, la didactique, la planification et le matériel d'enseignement. On s'attend également à ce qu'il s'exprime au sujet du curriculum, des finalités éducatives (buts, missions, valeurs, bases historiques et philosophiques de l'école), des élèves et de l'évaluation (Gouvernement du Québec, 2001). Enfin, l'enseignant associé discute avec le stagiaire de sa carrière, de son style d'enseignement et de ses attentes envers la profession pour l'amener à se découvrir en tant qu'enseignant.

4.6 Soutien aux interactions propices aux apprentissages

Dans une approche de formation qui fait place à la socioconstruction des savoirs, les interactions sont au cœur de l'apprentissage (Portelance, soumis). Globalement, l'interaction se traduit par une réciprocité, voire par une interdépendance. Entre le stagiaire et l'enseignant associé, cette « interdépendance » s'explique par un apport en provenance des deux membres de la dyade. Nous croyons, à l'instar de Vanhulle (2009), qu'il s'agit d'une interaction dans laquelle il y a une reconnaissance équilibrée (sans excès ni manque) de la personnalité, de la valeur et de l'apport de l'enseignant par le stagiaire et vice versa. Concernant les interactions entre le stagiaire et l'enseignant associé, elles sont à la fois personnelles et professionnelles et

doivent tendre vers le respect et le maintien d'un climat d'apprentissage. En nous inspirant de Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu (2008) et de Portelance (2008), nous avons établi différents types d'enseignants associés comme acteurs dans cette interaction. Notons qu'il ne s'agit pas d'une liste exhaustive. Concernant un premier type, il est possible que l'enseignant associé écoute activement en laissant le stagiaire s'exprimer librement. Il se peut aussi qu'il stimule la réflexion en s'opposant, en remettant en question, en confrontant et en questionnant. Encore, il peut être porté à discuter du travail du stagiaire quant à la durée des leçons, la gestion du groupe, le déroulement des activités, la charge de travail imposée aux élèves, etc. Il peut arriver qu'il fasse des suggestions aux stagiaires par rapport aux activités d'enseignement pour le guider selon son expérience. Enfin, il se peut que l'enseignant associé renforce des idées du stagiaire, tout en évaluant leur pertinence et en sollicitant les opinions du stagiaire.

Le cadre d'analyse que nous venons de présenter nous aidera à répondre aux objectifs de la recherche. Ce sont d'ailleurs ces objectifs que nous exposons à l'instant.

5. Les objectifs de la recherche

Cette recherche vise une meilleure connaissance et une compréhension de l'encadrement du stagiaire en enseignement. À cette fin, nous poursuivons deux objectifs spécifiques :

5.1 Premier objectif

Connaître et analyser les représentations d'enseignants associés quant à leur rôle d'encadrement du stagiaire.

5.2 Deuxième objectif

Identifier et analyser des pratiques d'encadrement d'enseignants associés dans l'exercice de leur rôle.

Dans le prochain chapitre, nous décrirons et nous justifierons l'ensemble des choix méthodologiques adoptés dans le cadre de cette recherche.

CHAPITRE 3 – MÉTHODOLOGIE

Notre travail d'investigation auprès d'enseignants associés a pour but de mieux connaître leurs représentations quant à leur rôle d'encadrement ainsi que leurs pratiques d'encadrement d'un stagiaire. Une méthodologie a été choisie pour permettre de récolter des données menant à l'atteinte de ce but. Dans ce chapitre, nous présentons la stratégie de recherche choisie et la démarche méthodologique suivie.

D'entrée de jeu, précisons que notre étude est développée à partir des données d'une plus vaste recherche menée par Liliane Portelance, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Cette recherche, financée par le FQRSC¹, avait pour objectif de réaliser une analyse compréhensive de l'apport des enseignants associés aux stagiaires en ce qui concerne la conception et le pilotage de situations d'enseignement-apprentissage susceptibles d'actualiser les orientations d'une réforme du curriculum. Madame Portelance a examiné l'appropriation cognitive de concepts et leur intégration dans les pratiques d'enseignement des enseignants associés relativement aux principales orientations de la réforme. Elle a analysé les perceptions de l'enseignant associé et du stagiaire quant à leur apport respectif à l'autre partenaire de la dyade. Elle a identifié les types de savoirs que l'enseignant associé communique dans l'exercice de son rôle ainsi que les modalités et les conditions de médiation de ces savoirs.

¹ Fonds Québécois de Recherche sur la Société et la Culture

Dans cette plus vaste recherche, nous avons participé activement à la recension des écrits, à la transcription de verbatims, à la codification de données et à la synthèse de l'analyse de données. Or, nous avons constaté que certaines données gagneraient à être récupérées pour en extraire toute la valeur scientifique. Comme le disent Turgeon et Bernatchez (2003), il est rare qu'une personne chargée de la collecte des données primaires fasse une analyse exhaustive. Utilisées par un autre chercheur, les données primaires, devenues données secondaires, peuvent livrer bien d'autres informations. Nous nous proposons maintenant de traiter ces mêmes données avec une lunette différente, sous un tout autre angle d'analyse. Ce dernier est différent de celui de la première analyse des données puisqu'il concerne les représentations du rôle et les pratiques d'encadrement des enseignants associés.

Nos travaux se distinguent à plusieurs niveaux. Le problème et la question de recherche, la recension des écrits, la définition des concepts, le cadre d'analyse et les objectifs poursuivis comportent tous des choix très personnels. Le fait de nous centrer sur l'enseignant associé dans une étude multicas est également spécifique à notre recherche.

1. Stratégie de recherche

Tout d'abord, mentionnons qu'une stratégie qualitative par étude multicas est appropriée pour une réponse à la question de recherche puisqu'elle permet de se rapprocher du monde intérieur des sujets, de leurs représentations (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000) et de leur intentionnalité. Plus spécifiquement, il s'agit d'une recherche descriptive visant l'établissement d'une relation entre des représentations par rapport à un rôle et les pratiques reliées à l'exercice de celui-ci. De plus, elle fait partie des recherches compréhensives. En effet, nous ne souhaitons pas évaluer ou

encore porter un jugement sur les propos tenus par les enseignants associés, mais bien les examiner afin d'en avoir une meilleure compréhension.

La recherche a été menée par Madame Portelance dans les écoles, auprès d'enseignants associés. Les choix méthodologiques s'insèrent dans le courant de la recherche interactionniste et ethnométhodologique.

1.1 L'ethnométhodologie et l'interactionnisme symbolique

Les recherches ethnographiques se déroulent sur le terrain des participants. Le chercheur est en contact direct avec la réalité de l'action de ces derniers. Aux dires de Woods (1986), l'ethnographie se concentre sur ce que les gens sont : leurs comportements, leurs interactions avec autrui, notamment. L'ethnométhodologie permet de découvrir les croyances, les perspectives et les valeurs afin de mieux comprendre les actions posées par les acteurs (Wilson, 1977).

De l'ethnographie est née l'ethnométhodologie, mais aussi une autre approche sociologique adjacente : les recherches interactionnistes. Pour Coulon (1993), l'interactionnisme vise à examiner le sens que des individus donnent à ce qu'ils sont et à leurs agissements en les étudiant de l'intérieur. La présence de la chercheure auprès des participants permet d'avoir un accès direct à cet intérieur. C'est d'ailleurs ce que nous visons en analysant les représentations d'enseignants associés au regard de leur rôle et de pratiques d'encadrement. La présente étude s'insère notamment dans la perspective de l'interactionnisme symbolique, qui, selon Patton (1990), se traduit par un ensemble de symboles et de compréhensions qui viennent donner un sens aux interactions des gens et à leurs actions. Plus spécifiquement, l'auteur mentionne que l'individu pose des actions en fonction du sens qu'il donne à ce qu'il

fait. Selon cette théorie, nous pouvons supposer que l'enseignant associé adopterait des pratiques en fonction du sens qu'il donne à son rôle d'encadrement du stagiaire.

Les choix méthodologiques figurant dans notre étude s'insèrent dans le courant de la recherche interactionniste et ethnométhodologique. L'avantage de joindre l'interactionnisme à l'ethnométhodologie se résume pour nous en la possibilité d'entendre ce que les participants ont à dire quant à leur rôle d'enseignant associé et « d'observer », indirectement avec une bande sonore, des pratiques d'encadrement. Comme le dit Savoie-Zajc (2004) « l'activité même de la recherche se veut être avec et pour les participants. Une recherche est d'ailleurs jugée valide et crédible si les gens qui y ont contribué s'y reconnaissent. » (p. 125). La présente recherche porte sur la pratique effective des enseignants associés eux-mêmes. Nous croyons donc qu'ils se reconnaîtront dans notre description de leur vécu d'enseignants associés.

1.2 La recherche descriptive-compréhensive

La recherche descriptive vise à comprendre un phénomène vécu par des individus, des concepts ou des caractéristiques propres à une situation (Fortin, Côté et Filion, 2006). Elle a également pour but de fournir une représentation fidèle des individus ou d'une situation sans aucune intervention du chercheur sur les sujets. Comme nous nous intéressons au phénomène de l'identification des enseignants associés à un rôle de formateur du stagiaire, la présente étude s'inscrit dans la recherche de type descriptif-compréhensif. Nous voulons à la fois décrire et comprendre comment les enseignants associés se représentent leur rôle et comment se caractérisent leurs pratiques d'encadrement du stagiaire.

À l'intérieur de la famille des études descriptives-compréhensives, on retrouve l'étude de cas. Ce type d'étude convient à notre recherche puisqu'elle consiste en une

analyse détaillée et complète du phénomène vécu par un groupe de personnes (Fortin, Côté et Filion, 2006). Nous choisissons l'étude de cas puisqu'elle représente une méthode qui se prête bien à l'amélioration de la pratique en éducation, soit la pratique effective, et en partie parce qu'elle naît le plus souvent d'un problème identifié dans la pratique (Karsenti et Demers, 2004).

1.3 L'étude multicas

Dans l'étude qualitative que nous menons, l'étude multicas nous permettra d'accéder aux représentations des sujets par rapport à leur expérience en tant qu'enseignants associés. La littérature portant sur l'étude multicas offre un éclairage intéressant sur le sujet. Selon Roy (2004) les méthodologues s'entendent pour dire que l'étude de cas ne doit pas nécessairement être l'étude d'un cas unique. Il ajoute que l'étude multicas a l'avantage de mieux distinguer les particularités ou de mieux défendre une thèse. Karsenti et Demers (2004) mentionnent qu'elle est avantageuse, car elle permet de découvrir des convergences et d'augmenter le potentiel de généralisation. De plus, elle donne l'occasion de recueillir de l'information plus détaillée sur le phénomène étudié (Fortin, Côté et Filion, 2006).

2. La démarche méthodologique

Tel que mentionné au début de ce troisième chapitre, notre étude est développée à partir des données d'une plus vaste recherche menée par Liliane Portelance. Dans les prochaines sections, nous présentons les choix méthodologiques qui nous distinguent de la plus vaste étude.

Comme dans toute recherche ethnométhodologique, la collecte des données s'est déroulée dans le milieu de travail des participants. Le phénomène a donc été observé

dans un contexte tout à fait naturel. En suivant le courant des études interactionnistes, le point de vue des enseignants associés à été privilégié.

Afin que cette étude descriptive-compréhensive permette des conclusions satisfaisantes, certaines exigences ont rigoureusement été prises en compte. D'une part, la démarche méthodologique a été systématique, de sorte à retenir tous les éléments significatifs ayant émergé. Selon Gauthier (1990), il est souhaitable de procéder ainsi plutôt que de considérer seulement les éléments qui correspondent aux attentes du chercheur. D'autre part, cette démarche a été théorique puisque l'analyse qui en découle s'appuie sur des concepts traçant une ligne directrice. Les concepts ont été regroupés dans notre cadre d'analyse tiré du Cadre de référence *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires* (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008). Lesdits concepts décrivent le rôle et les pratiques attendus de l'enseignant associé.

2.1 Les participants de la recherche

Les données utilisées pour l'analyse des représentations du rôle d'enseignant associé et des pratiques d'encadrement du stagiaire proviennent des enseignants associés eux-mêmes. Étant donné l'objet de notre étude, il nous fallait des enseignants associés qui encadrent un stagiaire de quatrième et dernière année du baccalauréat. C'est pendant ce stage final de préinsertion professionnelle que le stagiaire prend complètement en charge des élèves et démontre ses réelles capacités d'enseignant. Au moment du recrutement, Madame Portelance a choisi des stagiaires parmi ceux que les superviseurs universitaires du troisième stage considéraient capables d'un engagement sérieux dans une démarche de recherche, de même qu'ayant démontré leur aptitude à coopérer avec un enseignant associé. La chercheuse investiguait l'apport de l'enseignant à la formation de son stagiaire en contexte de mise en œuvre

de la réforme. C'est pourquoi les stagiaires étaient également choisis en fonction de leur ouverture à la mise en œuvre de la réforme et de leur capacité à prendre des initiatives dans ce sens. Pour ce qui nous intéresse maintenant, ces critères ne peuvent qu'être pertinents. Retenons surtout les critères voulant que le stagiaire soit capable d'un engagement sérieux dans une démarche de recherche et démontre son aptitude à coopérer avec un enseignant associé.

Les superviseurs du troisième stage ont transmis le nom des stagiaires qui répondaient aux critères mentionnés. Notons que les superviseurs connaissaient bien les stagiaires et étaient en mesure de faire des suggestions éclairées. Les étudiants ont d'abord été joints par courriel et par téléphone. Par la suite, ceux qui ont accepté de participer à la recherche ont été rencontrés collectivement. Une documentation explicative du projet de recherche a été remise à ces stagiaires (Appendice A). Lorsqu'un stagiaire acceptait de participer à l'étude, son enseignant associé, avec qui il formait une dyade, était invité à y participer également. En cas de refus, Madame Portelance a procédé au recrutement d'autres stagiaires. Les enseignants associés ont été contactés par téléphone et par courriel avant d'être rencontrés dans leur école respective. Les caractéristiques suivantes des enseignants associés approchés pour la plus vaste recherche nous ont permis d'utiliser des données pertinentes : détenir au moins cinq années d'expérience en enseignement au secondaire et accepter d'encadrer un stagiaire à son quatrième et dernier stage.

L'investigation s'est déroulée avec six enseignants associés expérimentés et six stagiaires finissants du baccalauréat en enseignement secondaire. L'échantillon comprenait des enseignants de science et technologie, univers social, français et mathématiques qui œuvraient auprès de groupes d'élèves des quatre premières années du secondaire, composés de jeunes de 12 à 16 ans. Ils étaient enseignants dans des écoles de la Mauricie, du Centre-du-Québec ou de la région de Lanaudière. Les

participants ont tous signé un formulaire de consentement. Celui-ci contenait l'engagement de la chercheuse de la plus vaste recherche à respecter les règles qui ont trait à la liberté de collaboration du sujet ainsi qu'à la confidentialité des données récoltées (Appendice B).

Parmi les six dyades de l'étude de Madame Portelance, nous avons choisi de nous en tenir à trois dyades pour faire une analyse plus en profondeur. Les dyades choisies sont distinctes et uniques. Chacune représente un type d'encadrement propre à chaque enseignant associé, ce qui nous permet d'analyser en profondeur un plus large éventail de représentations du rôle et de pratiques d'encadrement.

L'étude de Madame Portelance a pris forme à partir de techniques et d'outils d'investigation : le questionnaire écrit, l'entrevue individuelle avec l'enseignant et le stagiaire et l'enregistrement de conversations entre le stagiaire et l'enseignant. Dans le cadre de la présente recherche, nous conservons les données recueillies par le questionnaire écrit et l'entrevue individuelle avec les enseignants seulement et celles récoltées par l'enregistrement de conversations entre le stagiaire et l'enseignant. Comme nous nous intéressons aux représentations de l'enseignant associé quant à son rôle, nous ne tenons pas compte des entrevues avec le stagiaire.

2.2 Les techniques et les outils d'investigation

Les enseignants associés ont répondu à un questionnaire écrit (Appendice C). Avec un protocole d'entrevue (Appendice D), ils ont été rencontrés avant le stage pour un entretien individuel d'environ une heure. Après le stage, ils ont été rencontrés à nouveau avec un protocole d'entrevues ressemblant au premier. Ils ont répondu sensiblement aux mêmes questions avant et après le stage. Madame Portelance voulait analyser l'évolution de leurs propos après avoir reçu un stagiaire pendant trois

mois. De notre côté, nous avons tenu compte des propos recueillis dans chaque entrevue, soit avant et après le stage, sans toutefois analyser l'évolution ou comparer l'avant et l'après stage. Cela ne faisait pas partie de nos objectifs de recherche. Néanmoins, nous convenons qu'une telle analyse comparative pourrait être très intéressante à réaliser ultérieurement. Dans le cadre de ce mémoire, nous avons plutôt tracé un portrait fidèle des représentations du rôle à partir des deux entrevues, et ce, pour chaque enseignant associé. Enfin, en cours de stage, les dyades ont eu à enregistrer sur bande sonore quatre conversations : deux avant le pilotage d'une situation d'enseignement par le stagiaire et deux après. Chaque entretien durait en moyenne entre quinze et trente minutes. La chercheuse n'était pas présente lors de ces conversations et n'est intervenue d'aucune façon.

Les techniques que nous venons de présenter ont été utilisées de sorte à optimiser la qualité des données. Le fait de consulter les données d'un questionnaire écrit et de deux entrevues par enseignant associé permet, d'une part, d'obtenir une plus grande vraisemblance des données et, d'autre part, d'observer les éléments convergents et divergents dans les propos. Cette dernière s'observe lorsque les enseignants associés fournissent des explications verbales venant appuyer et justifier ce qu'ils ont écrit dans le questionnaire. Les données recueillies à partir des quatre conversations, enregistrées sur bande sonore, au sein de chaque dyade nous permettent de tracer un portrait de l'encadrement fourni par l'enseignant associé.

Dans la plus vaste recherche, l'entrevue semi-dirigée a été privilégiée. Les données issues de ces entrevues nous permettent de connaître et analyser les représentations de l'enseignant associé à l'égard de son rôle. Savoie-Zajc (2000) définit l'entrevue semi-dirigée comme plus souple que l'entrevue dirigée. Le chercheur se laisse guider par l'entrevue. Fortin *et al.* (2006) expliquent que l'entrevue semi-dirigée est principalement utilisée dans les études de cas qualitatives lorsque le chercheur

souhaite comprendre la signification d'un événement ou d'un phénomène vécu par les participants. L'ordre des questions est flexible. L'entrevue porte sur les grands thèmes plutôt que sur des « questions-carcans ». En lien avec ce que Savoie-Zajc (2000) propose, nous avons pour but de rendre explicite l'univers des enseignants associés. Nous cherchons également à comprendre leur monde, plus précisément leur rôle.

Afin de mener à bien les entrevues avec les participants et récupérer les enregistrements de conversations, Madame Portelance a élaboré des outils d'investigation. Pour notre étude, nous retenons ceux-ci : le protocole pour l'entrevue et les indications relatives aux conversations enregistrées. Ces instruments ont été approuvés par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières (certificat CER-05-100-07.13 émis le 21 juin 2005). Pour notre part, nous avons conçu une grille afin de mieux identifier le rôle et les pratiques d'encadrement émergeant respectivement des entrevues et des conversations au sein des dyades (Appendice E). Les entrevues semi-dirigées nous ont procuré des données précises nous permettant de mieux connaître et comprendre les représentations du rôle de l'enseignant associé. L'enregistrement des séances de travail du stagiaire avec son enseignant associé ont surtout mené à l'identification et à l'analyse des pratiques d'encadrement.

2.3 Le traitement des données

La démarche qualitative qui a été utilisée a permis de recueillir une quantité remarquable de données. Pour chacun des enseignants associés, il est question d'environ quatre heures d'entrevue concernant le rôle de formateur. Il s'agit aussi d'une à deux heures de conversation au sein de chaque dyade en ce qui a trait aux pratiques d'encadrement. À partir de ces données, nous avons procédé à un

classement, une catégorisation et une synthèse. La première étape a été de traiter les données provenant des questionnaires écrits et des entrevues. En deuxième lieu, nous avons traité les données collectées par enregistrement sonore des conversations entre l'enseignant associé et son stagiaire.

2.3.1 Les données provenant des questionnaires écrits et des entrevues

Lorsque Madame Portelance a mené les entrevues avec les enseignants associés, elle avait en main les questionnaires écrits préalablement remplis par ces derniers. L'enseignant associé avait à préciser ce qu'il avait écrit dans le questionnaire. Ce sont donc les propos échangés entre les enseignants associés et Madame Portelance qui constituent les données collectées à l'aide des entrevues. Nous avons procédé à la transcription intégrale des échanges. De cette transcription, nous avons retenu seulement les passages qui concernent le rôle de l'enseignant associé. Nous avons procédé au codage des propos (de trois dyades) qui peuvent être associés aux représentations du rôle de l'enseignant associé. Le tableau suivant (tableau 2) indique les cinq codes émergeant du codage et du sous-codage.

Tableau 2
Codage des représentations du rôle de l'enseignant associé

Représentations	Code
Perception des attentes du MELS² à son égard	AM
Aspects de son rôle d'enseignant associé	AR
Objectifs poursuivis lorsqu'il reçoit un stagiaire	OP

² Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

En quoi le stage permet une compréhension de son rôle	SC
Perception des attentes du stagiaire à son égard	AS

Nous soulignons les phrases ou les segments de phrases représentant l'expression des représentations de l'enseignant associé pour coder. Voici un exemple qui illustre le codage des propos recueillis. Le code associé à ce passage est « Objectifs poursuivis » (OP).

- (Chercheure) Quels sont vos objectifs lorsque vous recevez un stagiaire?
- (enseignante associée) D'accord, attendez que j'y pense. C'est un peu de transmettre cette passion-là. Parce qu'en enseignement, si tu n'es pas passionné, tu ne dures pas longtemps. Je pense que c'est cela.

Après le codage, nous avons extrait, avec l'aide du logiciel WeftQDA, un rapport de codage des propos codés dans le but de mettre en évidence les représentations du rôle verbalisées par les enseignants associés au cours des entrevues. En lisant tous les extraits codés pour chaque code, nous avons fait un sous-codage des idées principales qui se dégageaient. Les idées récurrentes, mais différemment formulées ont été regroupées en une seule idée englobante. Voici un exemple des idées principales concernant les aspects du rôle de l'enseignant associé.

- Laisser le stagiaire expérimenter = idée principale (sous-catégorie)
- Éviter de dire au stagiaire quoi faire = idée principale (sous-catégorie)
- Laisser de la latitude = idée principale (sous-catégorie)
- Encourager les initiatives du stagiaire = idée englobante (catégorie émergeante à partir des sous-catégories)

Cette démarche a mené à la rédaction d'une synthèse pour chacun des enseignants associés. De cette synthèse ont été dégagées les principales représentations du rôle de l'enseignant associé. Voici un tableau récapitulatif des étapes du traitement des données.

Tableau 3
Traitement des données des questionnaires écrits et des entrevues

Opérations

1. Transcription intégrale des entrevues
 2. Sélection des sections qui concernent le rôle de l'enseignant associé dans les entrevues
 3. Sélection d'extraits à codifier dans les transcriptions
 4. Codage des propos associés aux représentations du rôle
 5. Extraction d'un rapport de codage à l'aide du logiciel WeftQDA
 6. Identification des idées principales se dégageant des propos codés
 7. Regroupement des idées principales récurrentes en idées englobantes
 8. Synthèse des principales représentations du rôle de chaque enseignant associé
-

2.3.2 Les données provenant des conversations au sein des dyades

Les données provenant des 12 conversations au sein des dyades ont été enregistrées sur bande sonore. Le traitement de ces données comporte le codage puis leur condensation sous forme de synthèses. Il a pour objectif de dégager les pratiques d'encadrement qui, selon nous, prédominent dans la pratique de l'enseignant associé.

Le codage nous a permis de sélectionner et d'identifier les diverses pratiques d'encadrement en nous basant sur le cadre d'analyse de notre deuxième chapitre. En construisant le cadre d'analyse, nous avions élaboré une liste de composantes du rôle de l'enseignant associé illustrées par des pratiques d'encadrement. Notons que cette liste a changé au fil de l'analyse des données selon les composantes émergeant des conversations écoutées. Chacune d'entre elles a été écoutée et transcrise intégralement. À partir de cette transcription, nous avons codé les propos liés aux composantes du rôle de l'enseignant associé. Nous avions établi six codes correspondant aux composantes du rôle de l'enseignant associé illustrées par des pratiques d'encadrement.

Tableau 4
Codage des composantes du rôle de l'enseignant associé illustrées par des pratiques d'encadrement

Composantes de rôle	Code
Soutien à l'actualisation des orientations ministérielles	SA
Observation formative	OF
Rétroaction constructive et axée sur la pratique réflexive	RC
Évaluation du développement des compétences professionnelles	ÉD
Soutien au développement de l'identité professionnelle	SD
Soutien aux interactions propices aux apprentissages	SI

Nous soulignons les phrases ou les segments de phrases représentant des pratiques d'encadrement du stagiaire. Voici un exemple qui illustre le codage des propos

recueillis. Le code associé à ce passage est « Soutien à l'actualisation des orientations ministérielles (SA) ».

- (Stagiaire) Aujourd'hui on va faire un cours sur l'industrialisation, qui est la dixième réalité du cours d'histoire. On va parler plus spécifiquement de quatre événements; soit : le Boston tea party, la mise sur pied de l'armée américaine, la bataille de Lexington et l'adoption de l'indépendance.
- (enseignant associé) Et quelle compétence va être visée aujourd'hui?
- (Stagiaire) Je vais viser la compétence 1, qui est *interpréter les réalités sociales à l'aide de la méthode historique*.
- (enseignant associé) D'accord. De quelle façon tu vas le faire?
- (Stagiaire) Je vais faire travailler les élèves en équipe, d'abord. Je vais leur remettre des documents. Chaque équipe va avoir un document différent qui va couvrir un événement, un des quatre événements que j'ai présentés.

Une fois ce codage terminé, nous avons fait sortir un rapport de codage du logiciel WeftQDA, et ce, pour chacun des six codes. L'objectif était d'avoir une idée plus précise des pratiques d'encadrement verbalisées par les enseignants associés au cours de séances d'encadrement du stagiaire. Pour chaque enseignant associé, nous avons conçu un tableau (Appendice E) pour noter les unités de sens. Le but était d'avoir une vue d'ensemble du profil de chaque enseignant associé quant à l'encadrement qu'il offre. Enfin, par la lecture des extraits codés, nous avons rédigé une synthèse pour chacun des participants. La synthèse a été conçue de manière à mettre en évidence les prédominances par rapport aux pratiques d'encadrement, de chaque enseignant associé. Voici un extrait d'une synthèse.

Par rapport à l'actualisation des orientations ministérielles de la formation des élèves, Serge, l'enseignant associé, pose des questions à son stagiaire surtout en ce qui concerne les intentions d'enseignement de ce dernier. Principalement, il lui demande d'exprimer ses intentions en ce qui a trait aux apprentissages visés, aux compétences ciblées dans les planifications et à l'évaluation des compétences ciblées.

Nous sommes consciente que le fait d'enregistrer sur bande sonore nous a seulement donné accès à ce qui est verbalisé par les enseignants associés. Avec les synthèses, nous avons pu faire état des principales pratiques d'encadrement exprimées. Revenons sur les étapes du traitement des données.

Tableau 5
Traitement des données des conversations au sein des dyades

Opérations

1. Transcription intégrale des conversations
 2. Sélection d'extraits à codifier dans les transcriptions
 3. Codage des propos associés aux composantes du rôle illustrées par des pratiques d'encadrement
 4. Extraction d'un rapport des propos codés à l'aide du logiciel WeftQDA
 5. Élaboration d'un tableau illustrant les unités de sens attribuées à chaque enseignant associé
 6. Synthèse mettant en évidence les prédominances quant aux pratiques d'encadrement, de chaque enseignant associé
-

CHAPITRE 4 – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Nos objectifs de recherche étaient, d'une part, de connaître et analyser les représentations d'enseignants associés quant à leur rôle d'encadrement du stagiaire et, d'autre part, d'identifier et analyser des pratiques d'encadrement d'enseignants associés dans l'exercice de leur rôle. L'analyse des données permet de mieux comprendre comment des enseignants associés se représentent et jouent leur rôle.

Nous avons traité les données afin de présenter une analyse multicas. Cela permet de faire ressortir que les représentations du rôle sont très variées et que les pratiques d'encadrement sont tout aussi diversifiées. Rappelons que trois ont été retenus pour la présentation des résultats.

Concernant le rôle de l'enseignant associé, l'analyse s'appuie sur différents types d'enseignants associés comme acteurs dans les interactions avec les stagiaires. L'un d'eux correspond à quelqu'un qui écoute activement en laissant le stagiaire s'exprimer et prendre des initiatives. Un autre type l'identifie comme un stimulateur de réflexion qui remet en question, confronte et questionne. L'enseignant associé peut également être porté à se voir comme une personne qui vérifie le travail du stagiaire quant à la durée des leçons, la gestion du groupe, le déroulement des activités, etc. Il peut aussi se représenter son rôle comme celui d'un guide qui fait des suggestions en se basant sur son expérience. Enfin, l'enseignant renforçateur approuve les idées du stagiaire tout en évaluant leur pertinence et en sollicitant les opinions de celui-ci.

L'analyse des données est de plus soutenue par un cadre d'analyse inspiré du Cadre

de référence de la formation des enseignants associés (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008). Ce cadre comprend notamment ce qui est attendu des enseignants associés en termes de compétences. Bien que son contenu ait été présenté de façon précise au chapitre 2 de ce texte, nous rappelons quelques points relativement à son utilisation.

En ce qui a trait aux pratiques d'encadrement, le soutien à l'actualisation des orientations ministérielles de la formation des élèves se manifeste, par exemple, lorsque l'enseignant associé demande à son stagiaire de présenter ses intentions et méthodes d'enseignement. Il peut également lui demander de faire état de ses savoirs théoriques et de justifier ses choix pédagogiques. De plus, il peut lui offrir son aide pour l'opérationnalisation des intentions pédagogiques.

Toujours en nous référant au cadre d'analyse, l'observation formative peut se manifester lorsque l'enseignant associé fait part au stagiaire de ses observations portant sur le développement des compétences professionnelles. S'il est présent en classe pour observer l'enseignement du stagiaire, il est préférable qu'il utilise des outils d'observation.

Selon une approche socratique, l'enseignant associé fournit une rétroaction constructive et axée sur la pratique réflexive lorsqu'il demande à son stagiaire de verbaliser ses actions, ses raisons d'agir, ses acquis, ainsi que les aspects de son enseignement qui nécessitent une amélioration ou encore les solutions aux problèmes rencontrés. D'après le cadre d'analyse, une rétroaction constructive est illustrée également lorsque l'enseignant associé émet des commentaires sur les pratiques de son stagiaire et partage ses réflexions sur son propre enseignement.

De prime abord, soulignons que la ligne est mince entre la rétroaction et l'évaluation. L'évaluation formative accompagne nécessairement la rétroaction. Les deux s'imbriquent l'une dans l'autre. L'évaluation se distingue de la rétroaction lorsqu'on sent la présence d'un jugement ou d'une réflexion qui incite à poser un jugement sur des aspects qui, au sens de l'enseignant associé ou du stagiaire, requièrent une amélioration et des solutions ou encore des aspects positifs qui ne sont qu'à consolider. C'est ainsi que nous avons utilisé le cadre d'analyse.

Pour un stagiaire, le stage est un moment privilégié pour se familiariser avec la profession enseignante et développer son identité professionnelle. Pour assurer un soutien au stagiaire dans cette démarche, l'enseignant associé est appelé à discuter avec lui pour l'aider à définir clairement le métier, à identifier son style et ses attentes et à prendre de l'assurance par rapport à ses actions. Il est invité à l'initier à chacune des sphères du travail. Concrètement, il l'encourage à prendre des initiatives et l'invite à participer aux activités connexes à l'enseignement proprement dit. De plus, comme la maîtrise de la langue française est essentielle, il encourage le stagiaire à en faire une priorité. Lorsqu'il soutient le stagiaire dans sa quête identitaire, il mobilise son expérience en partageant ses savoirs.

Finalement, quant aux interactions, le cadre d'analyse expose que les interactions de l'enseignant associé avec le stagiaire se traduisent par une interdépendance souhaitable signifiant que chaque membre de la dyade apporte à l'autre. Conséquemment, on y détecte la reconnaissance de la valeur de l'autre et un respect de part et d'autre. De plus, l'enseignant associé maintient des interactions susceptibles d'aider le stagiaire à progresser dans le développement des compétences.

1. Mode de présentation de l'analyse des données

Pour chacun des participants, A, B et C la présentation de l'analyse des résultats consiste en deux parties. Dans un premier temps, nous présentons les résultats provenant de l'analyse des entrevues qui nous ont permis d'avoir accès aux représentations des enseignants associés au regard de leur rôle. Dans un deuxième temps, nous exposons les résultats issus de l'analyse des conversations entre l'enseignant associé et son stagiaire. Cette analyse permet d'accéder aux pratiques d'encadrement.

Notons que certains extraits du verbatim illustrent plus d'un élément du cadre d'analyse et qu'ils sont donc utilisés plus d'une fois. L'approfondissement des données issues d'une recherche qualitative, en l'occurrence les propos des participants, mène à une lecture plurielle de leur sens. Nous n'avons pas la prétention d'exploiter toute l'envergure des représentations du rôle et des pratiques des enseignants associés. Nous tendons plutôt vers une meilleure compréhension du phénomène de l'encadrement d'un stagiaire en enseignement. De plus, ajoutons

2. Le cas de l'enseignant A

Jacques³ enseigne les mathématiques en 4^e secondaire. Les conversations enregistrées portent sur l'enseignement des mathématiques 436. Il s'agit d'un enseignant ayant 34 années d'expérience. À partir de nos synthèses, nous présentons ici les principales représentations qu'il a de son rôle et ses pratiques d'encadrement.

³ Le prénom des enseignants associés et des stagiaires est fictif.

2.1 Les représentations du rôle de l'enseignant associé

Les propos recueillis lors de la première entrevue, soit avant le stage, révèlent que l'enseignant A se représente prioritairement son rôle auprès de Marianne, sa stagiaire, comme celui d'un guide. Il affirme ne pas vouloir tout montrer, mais il croit qu'il peut, selon son expérience, lui apporter des suggestions pour la guider. À ce sujet, il accorde principalement de l'importance au contenu disciplinaire et à la gestion éducative du groupe. Il veut aider Marianne à comprendre la matière à enseigner et à diriger un groupe d'élèves. Dans l'extrait suivant, Jacques mentionne que ce n'est pas à l'université que Marianne peut apprendre le contenu disciplinaire et la gestion de classe. C'est plutôt en étant devant un groupe d'élèves et en étant en contact direct avec des enseignants d'expérience qui peuvent lui éviter des faux pas qu'elle fait ses apprentissages.

« Lorsque quelqu'un apprend à enseigner, il y a beaucoup de choses à apprendre. Tu as la matière, tu as aussi la gestion de classe. Les étudiants se demandent pourquoi, à l'université, on ne leur montre pas ça. Ça, c'est du plancher des vaches, tu y vas à pied. Je veux qu'elle apprenne, mais je veux éviter qu'elle se brûle. Je pense que mon rôle c'est ça : lui faire prendre conscience des manières de diriger un groupe. » (Jacques, codes AR, OP)

Dans son rôle de guide, Jacques semble aussi vouloir soutenir sa stagiaire dans la mise en œuvre des orientations ministérielles de la formation des élèves. C'est ce sont témoignent les propos tirés de la première entrevue.

« D'après moi, on s'attend à ce que je la dirige dans la voie de la réforme. » (Jacques, code AM)

Enfin, Jacques paraît préoccupé par l'évaluation du développement des compétences professionnelles lorsqu'il souligne qu'il est de son devoir de guide de faire ressortir les forces et les limites de la stagiaire.

« Je pense que oui, je suis un formateur, mais je n'essaie pas de lui montrer, elle va le voir toute seule. J'essaie de la guider dans ça, d'aller chercher ses forces, ses limites. » (Jacques, code AR)

En somme, avant le stage, Jacques décrit son rôle ainsi :

- être un guide plutôt que vouloir tout montrer;
- modéliser la gestion éducative du groupe;
- diriger dans la voie de la réforme;
- faire ressortir les forces et les limites de la stagiaire.

Après le stage, Jacques semble en mesure de préciser par rapport à quel volet du travail de l'enseignant il doit davantage guider sa stagiaire. Il croit fermement que son rôle est d'aider le stagiaire à se faire des armes par rapport au groupe. Selon lui, les stagiaires ont essentiellement besoin d'aide en ce qui a trait à la gestion de classe. C'est ce qu'il soutient lors de la deuxième entrevue.

« Le rôle d'un enseignant associé, autant dans la réforme que dans le traditionnel, c'est d'aider le jeune à se faire des armes par rapport au groupe. Parce que les stagiaires qui arrivent ont beaucoup de notions, mais dans le contexte de diriger une classe, de réagir face à des élèves, je pense que c'est ce qui leur manque. C'est vraiment de la gestion de classe, dans le quotidien. C'est de ça qu'ils ont besoin. Ils ont eu les cours à l'université, ils sont corrects, mais dans le quotidien... » (Jacques, codes SC, AS)

Ainsi, il redéfinit son rôle de la façon suivante:

- aider la stagiaire à commencer un cours;
- guider quant à la gestion du groupe pour que les élèves soient prêts à temps;
- guider en cas de problèmes avec un élève;
- guider pour gérer l'indiscipline tout en évitant d'être atteint émotivement.

En somme, l'enseignant A se représente son rôle comme celui d'un guide qui partage son expérience. Avant le stage, il insiste surtout sur l'aide qu'il peut apporter concernant la gestion de classe et le contenu disciplinaire. Il croit également que son rôle est d'aider sa stagiaire dans l'actualisation des orientations ministérielles de la formation des élèves. Enfin, l'évaluation formative du développement des compétences professionnelles fait aussi partie de ses représentations de son rôle puisqu'il accorde de l'importance à l'identification des forces et des limites de sa stagiaire. Après le stage, il identifie toujours son rôle comme celui d'un guide. Toutefois, il met davantage l'accent sur la gestion de classe.

2.2 Des pratiques d'encadrement

Pour ce segment, nous avons repris chacune des composantes du cadre d'analyse et nous y avons rattaché les pratiques d'encadrement prédominantes identifiées dans les conversations de l'enseignant avec la stagiaire, selon son profil d'enseignant associé.

2.2.1 Soutien à l'actualisation des orientations ministérielles de la formation des élèves

Marianne prend l'initiative de présenter ses intentions et ses méthodes d'enseignement ainsi que l'ensemble de sa planification, et ce, même si son enseignant associé ne lui pose pas directement de questions à ce sujet. En d'autres termes, dans cette dyade, il semble que la stagiaire explique comment elle prévoit enseigner sans attendre de questionnement ou de soutien de la part de son enseignant associé. Dans l'extrait qui suit, Marianne présente ses intentions et ses méthodes d'enseignement quant à une leçon portant sur les fonctions. Il est possible de constater qu'elle fournit des explications à Jacques et que ce dernier acquiesce à ses propos.

« Avec la forme symétrique, en traçant la droite, ils vont être capables de savoir où sont les coordonnées des points, de l'ordonnée à l'origine et de l'abscisse à l'origine. Puis, en transformant de la forme fonctionnelle du départ à la forme symétrique, ils vont pouvoir faire le lien. Mes variables a et b de la forme symétrique correspondent aux coordonnées à l'origine. » (Marianne)

« Tu vas être correcte avec ça. » (Jacques)

« Donc, j'y vais avec ça. » (Marianne)

L'ensemble des conversations ne nous permet pas de croire que l'enseignant A adopte des pratiques d'encadrement reliées à l'actualisation des orientations ministérielles de la formation des élèves. Pourtant, Jacques a mentionné en entrevue que cette pratique relève de son rôle. Marianne semble autonome. Comme elle prend l'initiative de présenter ses intentions et méthodes d'enseignement, son enseignant

associé ne sent peut-être pas le besoin de lui offrir un soutien quelconque ou de la questionner pour qu'elle élabore encore davantage au sujet de sa planification.

2.2.2 Observation formative

Eu égard à la progression de Marianne dans le développement des compétences professionnelles, l'enseignant associé fait part de ses observations par rapport à deux d'entre elles. Certaines de ses observations portent sur la conception de situations d'enseignement, comme le montre l'extrait suivant :

« La difficulté ne sera pas dans ces numéros-là. Ça, c'est l'application de formules. C'est quand tu vas arriver dans les numéros comme le six, la hauteur du trapèze et le sept, l'air du polygone. Tu vas voir que ça leur prend du temps à faire ça parce qu'ils ont plusieurs éléments à aller chercher. » (Jacques)

Selon ces propos, Jacques semble vouloir mettre sa stagiaire en garde par rapport à certaines difficultés. De cette façon, il l'aide à les anticiper et à adapter la planification en conséquence.

D'autres observations concernent le pilotage des situations d'enseignement de la stagiaire. Dans l'exemple suivant, Jacques fait part de ce qu'il a remarqué.

« Pour ton deuxième exemple, tu les as laissés faire, il y avait une difficulté supplémentaire, un nouveau défi. Dans la graduation de tes exercices, tu t'es assurée d'abord qu'ils étaient capables d'appliquer la formule et qu'ils comprenaient ce qu'ils faisaient. » (Jacques)

En fait, l'enseignant associé a examiné comment Marianne gradue le niveau de difficulté des exercices proposés aux élèves. Il a observé qu'elle favorise l'autonomie des élèves et s'assure d'une bonne compréhension avant de passer à l'étape suivante.

En résumé, Jacques partage ses observations à sa stagiaire sur deux des compétences professionnelles en enseignement, soit la conception et le pilotage de situations d'enseignement. Étonnamment il n'aborde pas la gestion de classe, aspect auquel il accorde beaucoup d'importance lorsqu'il s'exprime sur son rôle. Dans ses

conversations avec la stagiaire, l'enseignant associé ne fait pas mention des instruments d'observation ou d'accompagnement qu'il a utilisés. Nous ne savons pas s'il a noté ses observations à l'aide d'outils quelconques.

2.2.3 Rétroaction constructive et axée sur la pratique réflexive

L'analyse révèle que lors des périodes de rétroaction, la stagiaire verbalise ses actions et ses raisons d'agir sans attendre que son enseignant associé lui demande de le faire. Pour sa part, Jacques émet des commentaires au sujet de ce que dit sa stagiaire.

Globalement, les commentaires de Jacques sont plutôt élaborés. Lorsqu'il fournit de la rétroaction, il élabore sur les pratiques de la stagiaire et fait des propositions pour l'amélioration de celles-ci. Il semble vouloir être un conseiller ou un modèle. Ses interventions portent sur la conception de situations d'enseignement-apprentissage. Dans l'extrait suivant, Jacques croit que la partie théorique du cours n'est pas bien située dans la planification du déroulement. Il conseille à Marianne de procéder étape par étape et de commencer par ce que les élèves connaissent avant d'aborder de la nouvelle matière sous forme théorique.

« D'après ce que je vois, tu commencerais avec de la théorie... Moi, ce que je pense, tu pourrais partir avec la forme fonction. Ça, ils connaissent cette fonction, cette forme. Avec ton exemple, après ça, tu le transformes pour l'amener en général, mais tu leur fais tracer la droite. Après ça, tu leur fais observer ce qui se passe. Une fois qu'ils ont vu avec l'exemple, là, tu peux revenir avec la théorie. Les jeunes vont pouvoir l'associer à ce qu'ils connaissent. Sinon, si tu leur donnes direct comme ça, sans aucun exemple concret, ils ne feront pas le lien et pour eux, ça va être difficile. » (Jacques)

Il apporte également des précisions sur le pilotage de leçons et l'adaptation du contenu notionnel au niveau des élèves. Il suggère à Marianne de revenir à la base d'une notion puisque les élèves éprouvent des difficultés. La stratégie qu'il recommande est de simplifier l'exercice et de revenir sur des notions de base afin que les élèves reprennent confiance en leurs capacités.

« Dans ton exemple que tu donnais en deuxième, tous les nombres n'arrivaient pas à des nombres entiers. Vois-tu, il faut qu'ils reviennent sur la base. Et ça, les élèves, étant donné qu'ils ne sont pas forts, ils ont tendance à vouloir contourner les problèmes. Mais quand tu leur montres de la bonne façon, ils s'aperçoivent que c'est simple et ça les aide à approfondir des gestes qu'ils faisaient avant, comme de la simplification. » (Jacques)

D'autre part, l'enseignant associé formule ses réflexions par rapport à son propre enseignement. Plus précisément, il conseille la stagiaire en partageant ses savoirs expérientiels. Selon lui, la démonstration est une méthode d'enseignement à privilégier lors de périodes de récupération pour les élèves.

« La seule façon, c'est de faire la démonstration. Après avoir expérimenté, durant plusieurs années, la démonstration avec les élèves, c'est la plus difficile qu'on a en mathématiques 436. Maintenant, ce que je te conseille de faire, tu montres l'application et s'il y a des élèves qui veulent voir la démonstration, tu leur demandes de demeurer en classe et tu fais la démonstration d'une façon algébrique. » (Jacques)

En conclusion, l'enseignant associé adopte des pratiques d'encadrement orientées vers la rétroaction constructive. Ses commentaires sont plutôt nombreux et élaborés. Toutefois, les conversations ne nous permettent pas de savoir s'il y a présence de pratique réflexive chez la stagiaire. En fait, Jacques ne questionne pas Marianne pour l'amener à expliquer ses pratiques et ses raisons d'agir. Il ne lui demande pas de s'exprimer au sujet des aspects de son enseignement qui nécessitent une amélioration ni au sujet des solutions aux situations problématiques. Cela signale peut-être l'absence d'utilisation d'une approche socratique.

2.2.4 Évaluation du développement des compétences professionnelles

Jacques porte un jugement sur le développement des compétences professionnelles de la stagiaire. Il évalue la conception de situations d'enseignement-apprentissage. Jugeant que le déroulement de la planification de Marianne ne laisse pas assez de temps à l'élève pour bien comprendre une notion, il propose de séparer la notion en deux séquences distinctes.

« Si je regarde tes étapes, une fois, ça serait un peu court. La première fois, tu pourrais y aller en leur montrant juste ce que c'est que $x1$ et $y1$ et comme deuxième exemple, tu pourrais juste leur donner la distance d'un point à une droite. »

L'enseignant A évalue aussi le pilotage de situations d'enseignement-apprentissage. Il évalue positivement le fait que la stagiaire ait laissé du temps aux élèves pour la réflexion et le raisonnement lorsqu'ils étaient confrontés à une notion difficile. De plus, il considère qu'elle gradue bien le niveau de difficulté des exercices qu'elle propose aux élèves.

« Il y a plusieurs élèves qui ont eu à réfléchir un moment donné. Ça, ça leur évite une répétition et ça leur lance tout le temps un nouveau défi. Dans la graduation de tes exercices, tu t'es assurée d'abord qu'ils étaient capables d'appliquer la formule, qu'ils comprenaient ce qu'ils faisaient. Tout de suite en classe, tu leur as mis des numéros difficiles. Donc, déjà ils pouvaient voir que ce n'était pas juste une application et qu'on avait du raisonnement à aller chercher. Ça, au niveau de ta planification, c'était numéro 1. » (Jacques)

En somme, Jacques porte un jugement sur deux des compétences professionnelles, soit la conception et le pilotage de situations d'enseignement. Les autres compétences professionnelles ne sont pas abordées. Notons qu'il ne questionne pas Marianne pour l'encourager à s'engager dans une démarche introspective et à autoévaluer sa progression.

2.2.5 Soutien au développement de l'identité professionnelle

Jacques soutient sa stagiaire dans le développement de son identité professionnelle lorsqu'il agit comme un porteur de savoirs en lui faisant part de ses expériences. Il exprime surtout des savoirs reliés au contenu notionnel à enseigner. Dans le cas présent, on peut penser que cela permet à Marianne de prendre de l'assurance par rapport au contenu notionnel à enseigner. Le fait d'être à l'aise avec la matière à enseigner contribue au développement de son identité en tant qu'enseignante. Dans l'exemple qui suit, Marianne ne semble pas certaine de bien maîtriser une notion. Elle

questionne son enseignant associé au sujet des formes d'écriture des fonctions mathématiques. Jacques rassure Marianne et répond à son interrogation.

« Avec la forme symétrique, en traçant la droite, ils vont être capables de savoir où sont les coordonnées des points, l'ordonnée à l'origine et l'abscisse à l'origine. Puis, en transformant de la forme fonctionnelle du départ à la forme symétrique, ils vont pouvoir faire le lien que mes variables a et b de ma forme symétrique correspondent aux coordonnées à l'origine? » (Marianne)

« Exact. Et c'est eux autres qui vont le voir. Donc, ce n'est pas quelque chose que tu leur dis. Ils verront sur le graphe que par un hasard ou un semblant de hasard le a va être l'abscisse à l'origine et le 2 va être l'ordonnée. Tu vas être correcte avec ça. » (Jacques)

L'enseignant divulgue beaucoup d'informations issues de son expérience par rapport à la psychopédagogie, l'apprentissage des élèves, la didactique, la planification, le matériel, la charge de travail et les élèves. Dans le prochain extrait, Jacques cible la faiblesse récurrente des élèves qu'il a observée pendant ses années d'enseignement des mathématiques. Encore une fois, il permet à Marianne de profiter de son expérience pour en apprendre davantage au sujet d'un aspect du métier : l'anticipation des difficultés des élèves et l'adaptation de l'enseignement.

« On revient tout le temps à la même faiblesse des élèves : la manipulation algébrique. Il faut qu'ils reviennent sur la base. Étant donné qu'ils ne sont pas forts, ils ont tendance à vouloir contourner les problèmes. » (Jacques)

Porté à conseiller Marianne, l'enseignant A partage plusieurs savoirs issus de son expérience. Il suggère plus qu'il n'encourage à la prise d'initiatives. De plus, notons que si Jacques semble former équipe avec sa stagiaire, le contenu de ses propos ne nous permet pas de savoir s'il l'invite à coopérer aux équipes de travail. Les quatre conversations entre Jacques et sa stagiaire ne contiennent pas de discussions entourant le métier ou encore le style d'enseignement de Marianne. Jacques n'aborde pas le curriculum, la réforme ou encore les finalités éducatives. La gestion de classe, l'évaluation des apprentissages et la maîtrise de la langue française, à l'oral et à l'écrit, sont des sujets qui n'ont pas été traités non plus. Par rapport à l'absence de propos concernant la maîtrise de la langue, cela est peut-être dû à la qualité de l'expression orale et écrite de la stagiaire. Enfin, nous n'avons constaté aucune

question posée à la stagiaire concernant les attentes universitaires par rapport au développement de son identité professionnelle pour le stage (objectifs, etc.). L'enseignant associé ne fait pas allusion aux attentes universitaires. En résumé, Marianne s'exprime sur le travail de l'enseignant, mais Jacques ne la questionne pas et ne l'encourage pas à le faire.

2.2.6 Soutien aux interactions propices aux apprentissages

Le plus souvent, Jacques suggère la façon de faire à sa stagiaire. Il lui donne des conseils de façon détaillée et séquentielle, soit en étapes bien claires. Voici un extrait qui illustre bien l'approche de Jacques dans ses interactions avec sa stagiaire. Il indique à Marianne quelle formule algébrique donner aux élèves ainsi que les questions à leur poser.

« Tu vas leur mettre $y = 2/3 de x+2$. Tu peux leur dire le +2 : qu'est-ce qu'il représente?, le -2/3 : qu'est-ce qu'il représente? Ensuite, quand tu vas leur faire tracer la droite, la pente -2/3, ils peuvent s'en servir. Je te conseille de montrer l'application et s'il y a des élèves qui veulent voir la démonstration à 11h45 ou 15h15, tu leur demandes de demeurer et tu fais la démonstration d'une façon algébrique. » (Jacques)

Fréquemment, dans ses interactions, l'enseignant associé renforce les idées de la stagiaire, tout en évaluant leur pertinence. Toutefois, on ne peut affirmer qu'il sollicite ses opinions. Lorsque l'enseignant associé apporte un renforcement, la discussion s'arrête tout de suite après et un autre sujet est abordé. Jacques ne semble pas relancer la discussion et la stagiaire ne prend pas l'initiative de la poursuivre. Cet extrait en témoigne.

« Je crois que la matière a quand même bien passé au niveau des élèves. » (Marianne)

« On revient tout le temps à la même faiblesse des élèves : la manipulation algébrique. Mais quand tu leur montres de la bonne façon, ils s'aperçoivent que c'est simple et ça les aide à approfondir des gestes qu'ils faisaient avant, comme de la simplification. Mais, c'était correct. » (Jacques)

« Parfait, merci. » (Marianne)

Parfois, Jacques écoute la stagiaire, acquiesce à ses propos et la félicite. Il est possible de le remarquer surtout dans les conversations ayant lieu après une situation d'enseignement pilotée par Marianne.

« Bon, moi, ce que j'apprécie de ton cours, c'est que dans ton deuxième exemple tu les as laissés faire, il y avait une difficulté supplémentaire. Il y a plusieurs élèves qui ont eu à réfléchir un moment donné. Ça, ça leur évite une répétition et ça leur lance tout le temps un nouveau défi. Dans la graduation de tes exercices, tu t'es assurée d'abord qu'ils étaient capables d'appliquer la formule, qu'ils comprenaient ce qu'ils faisaient. Tout de suite en classe, tu leur as mis des numéros difficiles. Donc, déjà ils pouvaient voir que ce n'était pas juste une application et qu'on avait du raisonnement à aller chercher. Ça, au niveau de ta planification, c'était numéro 1. » (Jacques)

Il arrive que Jacques s'oppose ou remette en question une décision de la stagiaire concernant sa planification. Il s'objecte à ce qu'elle commence avec la partie théorique. Il lui suggère de commencer avec un exemple que les élèves connaissent.

« Si tu leur donnes direct comme ça, sans aucun exemple concret, ils ne feront pas le lien et pour eux, ça va être difficile. » (Jacques)

En résumé, l'analyse des conversations nous porte à croire que Jacques est avant tout un guide qui apporte beaucoup de suggestions à sa stagiaire en partageant ses savoirs expérientiels. Son apport paraît important et Marianne semble lui faire confiance. Elle cherche son appui, voire son approbation avant d'agir. Elle se voit peut-être davantage dans une relation hiérarchique que dans une relation d'interdépendance. Il est possible qu'elle ne se sente pas à l'aise d'apporter, elle aussi, des savoirs, des idées à Jacques. Par ailleurs, malgré cette réticence, Marianne prend des initiatives.

3. Le cas de l'enseignant B

Serge enseigne l'histoire et la géographie en 2^e secondaire. Julien, son stagiaire, n'est pas le premier stagiaire qu'il encadre. Serge en est à sa 15^e année d'enseignement. Il est à la fois un enseignant et un enseignant associé d'expérience. Notons qu'il a surtout encadré des stagiaires pendant leur quatrième stage, soit des étudiants finissants. Dans les prochaines sections, nous exposons ses principales

représentations quant à son rôle ainsi que les pratiques d'encadrement qu'il adopte, selon nos synthèses.

3.1 Les représentations du rôle de l'enseignant associé

Au moment de la première entrevue, l'enseignant B se représente principalement son rôle dans ses interactions avec Julien, comme celui d'un guide qui soutient et outille le stagiaire dans son enseignement tout en lui laissant beaucoup de liberté d'action et en vérifiant ses pratiques.

En premier lieu, si nous décortiquons ses propos, Serge se voit comme un guide qui soutient et outille le stagiaire lorsque ce dernier enseigne. Dans l'extrait qui suit, il explique qu'il est souhaitable d'éviter de faire des choix ou encore d'intervenir à la place de Julien. Pour Serge, les choix et les actions reliés à l'enseignement reviennent d'abord au stagiaire. Il insiste sur le fait qu'il a un rôle de soutien, et ce, surtout chez les stagiaires finissants.

« Moi, je vois ça comme un rôle de soutien et d'assistance, etc. C'est certain que j'ai eu seulement des stagiaires de quatrième année... On parle de gens qui ont presque fini et qui prennent en charge le groupe. Donc, je ne peux pas tout faire à sa place. Je l'outille et je l'accompagne. » (Serge, codes AM, AR)

En second lieu, l'enseignant B se dit un guide qui laisse beaucoup de liberté d'action à son stagiaire. À ce sujet, il se réfère à sa propre expérience en tant que stagiaire. Il appréciait lorsque ses enseignants associés évitaient de lui dicter la façon de faire. Serge accorde de l'importance au respect des différences quant au style de chaque enseignant. C'est d'ailleurs ce qu'il mentionne :

« Je vois ça comme j'ai aimé être traité quand j'ai eu mes enseignants associés. On me laissait beaucoup de liberté et j'ai vraiment beaucoup apprécié. Je ne voulais pas me faire dicter comment ça fonctionnait. Il y a cent profs, il y en a cent différents. Ça ne veut pas dire qu'il y en a un qui est meilleur que l'autre parce qu'il est différent. » (Serge, code AR)

En troisième lieu, l'enseignant associé croit que son rôle est d'être un guide qui vérifie les pratiques de son stagiaire. Selon lui, Julien est déjà formé et rendu à l'étape de mettre en œuvre l'ensemble de ses apprentissages. Serge souligne qu'il souhaite vérifier si Julien est prêt pour le marché du travail.

« Ma job ce n'est pas de le former. Il est supposé être formé. Maintenant, il met en application. C'est à moi de voir s'il est capable de mettre en application. C'est avec ça qu'on vérifie s'ils sont prêts pour le marché du travail. » (Serge, codes AM, AR)

En somme, avant le stage, Serge décrit son rôle ainsi :

- soutenir, outiller et assister dans la prise en charge de l'enseignement;
- guider en laissant beaucoup de liberté (éviter d'agir comme un modèle à imiter ou de faire à la place du stagiaire);
- vérifier si le stagiaire applique ce qu'il a appris dans sa formation et s'il est prêt pour le marché du travail.

Après le stage, l'enseignant B met toujours l'emphase sur son rôle de guide vérificateur. Il semble convaincu qu'il est de son devoir de scruter tout ce que Julien fait en lien avec l'enseignement, et ce, surtout en ce qui a trait à la conception et au pilotage de situations d'enseignement. Voici un aperçu de ce qu'il a mentionné lors de l'entrevue après le stage :

« Il a tout produit son matériel. Il a tout fait. Moi, je sais qu'il y a des choses qu'il faut que je revérifie. Avec lui, il a fallu que je repasse à peu près tout ce qu'il a fait : de quelle façon il passait ça, quelles compétences seraient développées, les compétences transversales, s'il varie ses modalités d'enseignement, ... » (Serge, code SC)

Lors de cette deuxième entrevue, Serge apporte quelques nuances à ses représentations de son rôle. D'entrée de jeu, il affirme avoir un excellent stagiaire. Selon lui, il n'est conséquemment pas nécessaire de suggérer des correctifs à Julien. Il considère qu'il est préférable de lui apporter des commentaires qui viennent enrichir et consolider les aspects positifs de son enseignement.

« J'avais un excellent stagiaire. Je le trouvais très prêt à faire ce stage-là. Je le trouvais très équipé. J'ai apporté mon point de vue, mais mon rôle en était un plus d'enrichissement. Je n'ai pas eu à

corriger, entre guillemets, ou à lui dire : "Ça, c'est infaisable en classe." Il amenait des choses vraiment intéressantes. » (Serge, codes AR, SC)

Un autre point concerne la relation d'interdépendance entre Julien et lui. D'une part, Serge semble conscient de son apport à Julien. D'autre part, il accueille favorablement l'apport du stagiaire, surtout en ce qui a trait à la mise en œuvre des orientations ministérielles de la formation des élèves. En d'autres termes, Serge considère que son rôle est également de poursuivre son développement professionnel et de voir l'accueil d'un stagiaire comme une opportunité de formation continue. C'est ce qui se dégage de l'extrait suivant.

« Le fait d'avoir un stagiaire, ça m'a amené des idées nouvelles qui vont enrichir mon enseignement dans les prochaines années, c'est sûr. Côté réforme, il m'a donné du matériel que je vais utiliser. » (Serge, code OP)

Enfin, après le stage, Serge croit que son rôle est de guider le stagiaire par rapport à un aspect de l'enseignement en particulier, soit l'évaluation des apprentissages des élèves. À ses dires, il s'agit à la fois d'une crainte et d'un besoin pour Julien. Serge dit avoir beaucoup travaillé sur cet aspect avec Julien.

« Sa plus grande crainte c'était de savoir comment il allait faire pour évaluer les élèves et de quelle façon. C'est là-dessus que j'ai travaillé le plus, avec lui : comment évaluer les compétences? Il connaît les compétences, mais comment les évaluer, c'est autre chose. » (Serge, code AS)

Ainsi, l'enseignant associé redéfinit son rôle de la façon suivante :

- vérifier le travail du stagiaire;
- guider dans la consolidation des aspects positifs et fournir de l'enrichissement;
- poursuivre son développement professionnel et entrevoir l'accueil d'un stagiaire comme une occasion de formation continue;
- guider dans l'évaluation des apprentissages des élèves.

En somme, autant avant le stage qu'après le stage, l'enseignant B se représente son rôle comme celui d'un guide qui a pour tâche de vérifier le travail du stagiaire. Avant le stage, il insiste surtout sur l'aide qu'il peut apporter concernant le pilotage de situation d'enseignement (la prise en charge). Aussi, Serge attache beaucoup d'importance à la liberté donnée au stagiaire afin qu'il découvre son style d'enseignement. L'enseignant B ne se voit pas comme un modèle à imiter. Après le stage, il perçoit l'apport de Julien à son propre développement professionnel. À son sens, il est en présence d'un bon stagiaire qui a surtout besoin d'être guidé dans la consolidation des aspects positifs de son enseignement, mais aussi dans l'évaluation des apprentissages des élèves.

3.2 Des pratiques d'encadrement

L'analyse des conversations entre Serge et Julien nous permet d'identifier et de comprendre les pratiques d'encadrement adoptées par l'enseignant B, selon son profil et les synthèses des prédominances.

3.2.1 Soutien à l'actualisation des orientations ministérielles de la formation des élèves

Serge pose des questions très précises à son stagiaire concernant les intentions d'enseignement de ce dernier. D'une part, il lui demande d'exprimer ses intentions par rapport aux apprentissages visés chez les élèves et aux compétences ciblées dans le programme de formation de l'école québécoise.

« Qu'est-ce que tu vises comme apprentissage aujourd'hui et quelle compétence va être visée? »
(Serge)

D'autre part, Serge énonce plusieurs questions en rafale à Julien à propos de l'évaluation des apprentissages des élèves. Il veut également savoir les tâches que les

élèves auront à faire. Dans les extraits présentés ci-dessous, nous retrouvons des questions posées par Serge lors d'une conversation portant sur la conception de situations d'enseignement-apprentissage.

« Est-ce que tu vas évaluer tout ça ou c'est un exercice d'apprentissage? Est-ce qu'il y a une partie évaluation qui va te permettre d'aller noter cette compétence-là? Qu'est-ce que tu vas faire pour savoir s'ils ont interprété les réalités sociales? De quelle façon ils ont développé cette compétence-là? Les autres pendant ce temps-là, pendant les exposés, est-ce qu'ils vont faire quelque chose de particulier? » (Serge)

L'enseignant B pose également de nombreuses questions à Julien concernant les méthodes d'enseignement qu'il compte utiliser. Il semble intéressé à savoir comment se déroulera le pilotage des situations d'enseignement-apprentissage. Dans les extraits suivants, il est possible de remarquer comment Serge incite Julien à préciser sa planification de son enseignement.

« Une fois que tu vas avoir terminé le déséquilibre cognitif, comment va se poursuivre le reste de la période? » (Serge)

« La dernière fois que tu as fait un cours avec des exposés oraux, on s'était parlé, suite à ce cours-là, du fait que ce n'était pas chaque personne dans l'équipe qui participait à l'exposé oral. Est-ce que tu as trouvé une méthode ou une solution à ça, pour les exposés qui s'en viennent dans deux cours? De quelle façon tu vas le faire? » (Serge)

L'ensemble des conversations nous permet de croire que l'enseignant B adopte des pratiques d'encadrement reliées à l'actualisation des orientations ministérielles de la formation des élèves. Par une approche socratique, Serge amène progressivement Julien à verbaliser ses intentions et ses méthodes d'enseignement et à justifier ses choix pédagogiques. Toutefois, Serge ne semble pas aider son stagiaire par rapport à l'opérationnalisation des intentions pédagogiques. Comme il le disait lors de la première entrevue, il se voit comme un guide qui laisse beaucoup de liberté d'action à son stagiaire.

3.2.2 Observation formative

Concernant le développement des compétences professionnelles de Julien, l'enseignant associé fait part de ses observations sur plusieurs d'entre elles. Il s'exprime surtout sur la conception et le pilotage des situations d'enseignement-apprentissage et sur l'évaluation des progrès des élèves. Dans l'exemple suivant, Serge a observé comment Julien a organisé le travail d'équipe des élèves portant sur quatre événements historiques. Il tente de bien comprendre le déroulement de la planification conçue par Julien en récapitulant les informations qu'il a reçues de son stagiaire.

« Donc, si je comprends bien, tu as prévu faire quatre équipes différentes, soit une équipe par événement historique. » (Serge)

Dans cet autre extrait tiré d'une conversation après un cours pris en charge par Julien, Serge mentionne qu'il a remarqué l'efficacité du déséquilibre cognitif provoqué chez les élèves. Il se réfère à une phase de sensibilisation dans l'introduction d'une nouvelle notion : les grandes inventions du monde.

« J'ai remarqué qu'à ton premier cours, quand tu as fait ton déséquilibre cognitif, tu as réussi à convaincre certains élèves de la véracité de ces inventions-là. » (Serge)

Les propos présentés ci-dessous montrent que Serge a aussi observé comment Julien a conçu l'évaluation des apprentissages des élèves au sujet des quatre événements historiques. Il essaye de bien comprendre cette évaluation en résumant ce que Julien lui a dit.

« Donc, la compétence 1 va être évaluée au prochain cours, à l'aide d'un genre de questionnaire qui va toucher les notes sur les événements? » (Serge)

L'enseignant B aborde brièvement la gestion éducative du groupe. Il a observé la participation des élèves en classe.

« J'ai cru remarquer pendant les exposés que chaque élève a semblé bien participer. » (Serge)

En résumé, Serge partage ses observations à son stagiaire principalement sur trois des compétences professionnelles en enseignement, soit la conception et le pilotage de situations d'enseignement-apprentissage et l'évaluation des apprentissages des élèves. Ces observations correspondent aux préoccupations que l'enseignant B a mentionnées lorsqu'il s'est exprimé sur son rôle. Par rapport aux instruments d'observation ou d'accompagnement, la bande sonore ne nous permet pas d'affirmer que Serge a utilisé des outils d'observation.

3.2.3 Rétroaction constructive et axée sur la pratique réflexive

L'analyse des conversations révèle que lors des périodes de rétroaction, Serge pose plusieurs questions à son stagiaire. Il lui demande de verbaliser ses actions. Ce sont, pour la plupart, des questions ouvertes portant sur le pilotage d'une situation d'enseignement et sur le fonctionnement du groupe-classe. En voici un exemple pour chacun :

« Comment as-tu fait en sorte de faire comprendre aux élèves que ces inventions-là n'étaient pas des inventions majeures? » (Serge)

« Est-ce que tu as rencontré certains problèmes avec un élève ou des élèves en particulier? Et, comment as-tu réglé ça, si c'est arrivé? » (Serge)

Dans la première citation, Serge veut savoir comment Julien a fait pour démontrer l'envergure du travail de certains inventeurs et présenter les distinctions qui s'imposent concernant différentes inventions scientifiques. La question de l'enseignant associé porte sur le pilotage d'une leçon enseignée par le stagiaire. Dans la deuxième citation, Serge s'interroge plutôt sur le fonctionnement du groupe-classe. Il souhaite être mis au courant des écarts de conduite des élèves, mais surtout des interventions de Julien par rapport à ces écarts.

De plus, Serge pose plusieurs questions à son stagiaire concernant les aspects de son enseignement qui nécessitent une amélioration. Ces nombreuses questions demeurent

généralement ouvertes. Comme le montre l'extrait suivant, elles concernent presque exclusivement le pilotage des situations d'enseignement.

« Au niveau du déroulement de ton cours, est-ce qu'il y a quelque chose qui a accroché, que tu ne referais pas de la même façon? » (Serge)

Moins souvent, l'enseignant associé demande à Julien de nommer les aspects de son enseignement qui semblent bien maîtrisés et qui n'ont qu'à être consolidés. C'est ce qu'il fait lorsqu'il demande à Julien, concernant le pilotage d'une leçon, s'il a atteint son objectif de faire participer chaque élève.

« J'ai cru remarquer pendant les exposés que chaque élève a semblé bien participer. Crois-tu avoir atteint ton objectif là-dessus? »

Globalement, les commentaires de Serge sont passablement élaborés. Lorsqu'il fournit de la rétroaction, il émet surtout des commentaires pour répondre aux interrogations de Julien dans un climat d'échange et de concertation. Il donne son opinion au stagiaire et se permet d'apporter quelques conseils. Dans les propos suivants, Serge rétroagit au sujet du développement d'une compétence transversale.

« Donc, on aurait pu rajouter la compétence transversale de la coopération à celle de la communication, parce que là, il y a seulement un ou deux individus par équipe qui ont développé leur compétence transversale de communiquer de façon appropriée. » (Serge)

Il arrive que l'enseignant associé fasse part de ses réflexions par rapport à son propre enseignement. Il partage son expérience concernant le temps consacré à l'évaluation des progrès des élèves.

« On est mieux d'évaluer les élèves de façon adéquate pour que chacun développe ses compétences également. Mieux vaut rallonger d'une période que de se limiter dans le temps pour des choses comme ça. Il y a toujours moyen de rattraper ce temps-là, à mon avis, par expérience. »

Parfois, l'enseignant B exprime des liens entre les savoirs sur la réforme et les savoirs expérientiels. Par exemple, il fait le pont entre le concept d'évaluation intégrée à l'apprentissage et l'expérience qu'il a par rapport à l'évaluation des élèves.

« On peut tenir compte, dans une évaluation, dans la réforme, du questionnement des élèves, dans la compétence "Interroger", autant de façon orale qu'écrite. Par contre, je pense qu'il faut garder des traces de ce que l'on fait pour justifier les notes qu'on met aux élèves. Mais, si l'élève fait preuve d'un questionnement pertinent, oralement, c'est aussi valable qu'à l'écrit. » (Serge)

En résumé, Serge pose plusieurs questions ouvertes à Julien pour l'inciter à verbaliser ses actions, et ce, surtout au sujet du pilotage de situations d'enseignement et de la gestion de classe. Lorsque l'enseignant B émet des commentaires sur les pratiques de son stagiaire, il insiste surtout sur les aspects de l'enseignement qui nécessitent des améliorations. La discussion autour des aspects maîtrisés ou à consolider se fait rare. Il est également possible de remarquer qu'il arrive parfois à Serge de partager ses réflexions sur son enseignement ou encore de faire des liens entre les savoirs sur la réforme et les savoirs expérientiels.

3.2.4 Évaluation du développement des compétences professionnelles

Serge semble encourager son stagiaire à porter un jugement sur le développement de ses compétences professionnelles, voire à s'autoévaluer. En effet, il pose un grand nombre de questions à Julien. Ses questions sont souvent ouvertes et portent surtout sur la conception et le pilotage de situations d'enseignement, l'évaluation des apprentissages des élèves et la gestion de classe. Voici quelques questions posées par Serge qui illustrent comment il s'y prend pour susciter l'autoévaluation, et ce, pour chacune des compétences professionnelles énumérées :

« Dans ta préparation de cours, qu'est-ce que tu vises comme apprentissages aujourd'hui et de quelle façon ta période va se dérouler? » (Serge)

« Ton cours vient de finir. Comment trouves-tu que ça s'est passé ta période d'enseignement? » (Serge)

« Qu'est-ce que tu fais pour savoir s'ils ont interprété les réalités sociales? » (Serge)

« Est-ce que tu as rencontré certains problèmes avec un élève ou des élèves en particulier? Et, comment as-tu réglé ça, si c'est arrivé? » (Serge)

Serge porte un jugement sur le développement des compétences professionnelles du stagiaire. Il évalue de manière formative surtout la conception et le pilotage de situations d'enseignement et l'évaluation des apprentissages des élèves. Il aborde quelque peu la gestion de classe. Il juge positivement la conception des situations d'enseignement, appréciant que Julien varie ses méthodes d'enseignement et favorise l'interdisciplinarité.

« Si je te donne mon appréciation de cette préparation-là, je trouve ça excellent. Elle est très complète. Je pense qu'il n'y a rien de monotone là-dedans. Les élèves vont faire beaucoup de choses. Ils vont travailler sur Internet, ils vont aller fouiller dans certains documents, ils vont travailler en plus sur une invention et ils vont se questionner sur sa pertinence. C'est très bien de développer cette compétence-là (communiquer) à l'intérieur des cours de sciences humaines, aussi. Ça les amène à faire des pratiques pour les cours de français. » (Serge)

Dans cet extrait, Serge juge que la leçon pilotée par Julien était trop chargée. Le stagiaire a réussi à suivre sa planification, mais ce ne sont pas tous les élèves qui ont communiqué oralement.

« Je trouvais que ça faisait chargé, mais habituellement tu es capable de rentrer ça dans tes heures de cours, tes planifications sont bien faites. Alors, je me disais que ça allait rentrer. Alors, tant mieux si tu considères avoir eu assez de temps pour voir tout ce que tu voulais voir. La prochaine fois, je travaillerais peut-être juste un petit peu plus au niveau du fait que chacun participe à l'exposé oral, si c'est possible. Au pire, qu'ils fassent chacun un quart ou un tiers de la présentation. » (Serge)

Pour conclure cette section, retenons d'abord que Serge encourage Julien à porter un jugement sur le développement de ses compétences professionnelles. Par ses commentaires, Serge porte aussi un jugement sur les compétences professionnelles du stagiaire. Rappelons que l'évaluation formative faite par l'enseignant B concerne principalement quatre des compétences professionnelles du stagiaire: la conception et le pilotage de situations d'enseignement, l'évaluation des apprentissages des élèves et la gestion de classe.

3.2.5 Soutien au développement de l'identité professionnelle

Serge soutient son stagiaire dans le développement de son identité d'enseignant lorsqu'il agit comme un porteur de savoirs en partageant ses expériences. Il exprime surtout des savoirs relativement à l'évaluation des apprentissages des élèves, la charge de travail et la réforme. Lors de l'entrevue, Serge a dit que Julien avait surtout manifesté des besoins quant à l'évaluation des apprentissages des élèves. On peut donc penser que Serge essaye de répondre aux besoins de Julien ou de combler un manque en lui partageant ses savoirs sur le sujet. Il aide le stagiaire à être à l'aise avec l'évaluation des apprentissages des élèves, ce qui peut contribuer au développement de son identité professionnelle en tant qu'enseignant. Dans l'exemple suivant, Serge explique à Julien comment adopter une méthode d'évaluation qui diffère de l'examen traditionnel avec papier et crayon.

« Plusieurs élèves s'interrogeaient à voix haute, posaient des questions, te posaient des questions, débattaient ensemble. Ce sont toutes des choses que tu pourrais évaluer, même si elles ne sont pas à l'écrit. Avec la réforme, c'est en constante évaluation. » (Serge)

L'enseignant B divulgue également de l'information issue de son expérience par rapport aux apprentissages des élèves, à la planification et aux élèves. Ainsi, on peut penser que Serge aide Julien à anticiper ce qui peut engendrer un blocage chez les élèves. Cette aide pourrait rendre le stagiaire plus confiant et mieux préparé à faire face aux difficultés des élèves. Dans l'exercice d'une profession, la confiance représente un élément clé du développement identitaire. Dans l'extrait qui suit, Serge fait part à Julien de la difficulté des élèves lorsque certaines périodes historiques sont abordées. Il ajoute qu'en préparant un document d'informations complémentaires, les élèves arriveront plus facilement à interpréter les réalités sociales.

« Étant donné que tu as complété ce qui manquait, les élèves vont avoir en main toute l'information pour bien interpréter les réalités sociales. Ils vont étudier cette période-là. Je pense que c'était quelque chose qu'on pouvait s'attendre vraiment de réviser. Ces thèmes sont assez particuliers et difficiles pour eux. » (Serge)

Dans les quatre conversations, nous avons noté que Serge est porté à poser des questions pour faire verbaliser Julien. En fait, il encourage l'initiative plus qu'il ne suggère, ce qui peut favoriser le développement de l'identité professionnelle. Néanmoins, cela ne semble pas empêcher l'enseignant de conseiller son stagiaire en partageant ses savoirs lorsque le besoin se fait sentir. Il répond surtout aux besoins de Julien en misant prioritairement sur l'évaluation des apprentissages des élèves. Il aborde très peu le contenu notionnel et la didactique. Dans un autre ordre d'idées, notons que Serge semble former équipe avec son stagiaire. Les deux membres de la dyade s'apportent mutuellement, ce qui est susceptible de contribuer au développement professionnel de l'un et de l'autre. Le contenu des propos ne nous permet toutefois pas de savoir si Serge invite son stagiaire à coopérer aux équipes de travail. Serge n'encourage pas le stagiaire à la maîtrise de la langue française à l'oral et à l'écrit, et ce, même si cet élément devrait occuper une place de choix pour tout enseignant. Julien n'éprouve peut-être pas de difficultés à ce niveau. Enfin, nous n'avons constaté aucune question posée au stagiaire concernant les attentes universitaires par rapport au développement de son identité professionnelle. L'enseignant associé ne fait pas allusion aux attentes universitaires pour le stage (objectifs, etc.).

3.2.6 Soutien aux interactions propices aux apprentissages

Le plus souvent, Serge vérifie la planification de son stagiaire. Pour ce faire, il lui pose plusieurs questions lui permettant d'identifier clairement les intentions de Julien. Voici un extrait qui illustre bien l'attitude de Serge dans ses interactions avec son stagiaire. Il questionne Julien pour connaître la tâche demandée aux élèves et les méthodes d'évaluation prévues.

« Les autres élèves, pendant ce temps-là, pendant les exposés, est-ce qu'ils vont faire quelque chose de particulier? » (Serge)

« Qu'est-ce que tu vas faire pour savoir s'ils ont interprété les réalités sociales et, de quelle façon ils ont développé la compétence? » (Serge)

Aussi, dans ses interactions, l'enseignant associé sollicite les opinions du stagiaire et renforce les idées du stagiaire, tout en évaluant leur pertinence. Le prochain exemple montre que Serge est agréablement surpris d'une idée amenée par Julien. Ce dernier veut fournir des points de repère aux élèves lors des communications orales.

« Ce qui est essentiel en fait, ça va être les points de repère que je vais avoir marqués au tableau. Il va falloir que les élèves écoutent et qu'ils associent les points au discours de la personne qui va être en avant. » (Julien)

« C'est bien, je n'avais pas vu ça comme ça. Avec les points au tableau, c'est vrai que c'est excellent. » (Serge)

En classe, lorsque Julien a appliqué son idée d'écrire les points de repère au tableau, il a dû intervenir à plusieurs reprises auprès des élèves pour compléter les informations contenues dans les présentations orales. En discutant de ce qui s'est produit avec Julien, Serge relance la discussion en sollicitant les opinions du stagiaire.

« Est-ce que c'était quelque chose qui était prévu dans ta tête? Est-ce que tu pensais avoir à intervenir autant dans les exposés des élèves? » (Serge)

Parfois, Serge s'oppose et remet en question les propos et les actions du stagiaire. Ici, il s'objecte à ce que Julien se fie seulement aux évaluations écrites des élèves pour porter un jugement sur leurs progrès. Il lui suggère de prendre des notes lorsque les élèves s'expriment oralement, pour garder des traces.

« Par contre, je pense qu'il faut garder des traces de ce que l'on fait pour justifier les notes qu'on met aux élèves. Si l'élève fait preuve d'une réflexion pertinente, oralement, c'est aussi valable qu'à l'écrit. » (Serge)

Il arrive à l'enseignant associé de suggérer la façon de faire à son stagiaire, tout en évitant de lui donner des conseils de façon détaillée et séquentielle. Dans l'extrait

choisi, Serge encourage Julien à se baser sur son expérience pour planifier la durée d'une période d'évaluation des apprentissages des élèves.

« On est mieux d'évaluer les élèves de façon adéquate, que chacun développe ses compétences également, même si on doit rallonger d'une période. Il y a toujours moyen de rattraper ce temps-là, à mon avis, par expérience. » (Serge)

En résumé, l'analyse des conversations nous porte à croire que Serge est avant tout un guide vérificateur des intentions et des actions du stagiaire. Notons qu'il renforce également les initiatives prises par ce dernier. Stimulateur de réflexion, Serge sollicite les opinions de Julien. Ce dernier s'exprime beaucoup même si Serge semble vouloir vérifier son travail. Comme Serge est également un renforçateur, cela peut atténuer l'apparence d'une relation hiérarchique.

4. Le cas de l'enseignant C

Daniel enseigne l'histoire en 2^e, 4^e et 5^e secondaire. Les conversations enregistrées portent sur l'enseignement de l'histoire en quatrième secondaire. Il s'agit d'un enseignant ayant 19 années d'expérience, soit 12 ans en histoire. Nous faisons état des représentations qu'il a de son rôle et de ses pratiques d'encadrement, et ce, à la lumière de nos synthèses et des prédominances identifiées.

4.1 Les représentations du rôle de l'enseignant associé

Avant le stage, lors de la première entrevue, l'enseignant C se représente son rôle dans l'interaction avec Sébastien, son stagiaire, comme celui d'un formateur qui sécurise le stagiaire et qui apporte des correctifs, des mises au point, des commentaires et un jugement professionnel.

« Mon rôle, c'est d'abord de les sécuriser, de leur dire que ça va bien aller, de leur transmettre la confiance. » (Daniel, code AR)

« Je suis un formateur, il faut que je lui apporte. J'apporte des correctifs, des commentaires, des évaluations, des mises au point, aussi. Il y a des petits jugements, à l'occasion. J'ai déjà eu des stagiaires très confiants. Dans ce temps-là, tu les laisses aller et tu attends. » (Daniel, codes AM, AR)

Daniel mentionne également que son rôle est d'écouter et de laisser aller lorsque le stagiaire est déjà confiant en ses moyens. C'est ce qu'il explique dans les prochaines lignes.

« Je dois offrir une bonne écoute. J'ai déjà eu des stagiaires très confiants. Dans ce temps-là, tu les laisses aller et tu attends. » (Daniel, code AM)

Pour Daniel, l'encadrement d'un stagiaire est une véritable occasion d'apprendre, de se mettre à jour. Il considère que le stagiaire contribue à son développement professionnel autant qu'il contribue au développement professionnel du stagiaire. À ses dires, tous en tirent profit, même les élèves.

« Il faut que ça m'apporte, que ça apporte au stagiaire et que ça apporte aux élèves. J'essaie que ça apporte à tout le monde. J'aime les échanges qui suivent les apprentissages. J'aime le fait que ces étudiants-là arrivent avec des idées nouvelles. Même au niveau de l'histoire, des fois, ils arrivent avec une étude sur un événement qui m'a échappé ou que j'ai un peu mis de côté, avec le temps. C'est cette gymnastique intellectuelle là qui m'intéresse, surtout un stage 4. C'est aussi que ça me permet de me remettre en question. Les étudiants sont peut-être mieux formés à la réforme que nous. Donc, je pense que c'est d'être à l'écoute des stagiaires, parce qu'ils sont mieux formés que nous pour la réforme. » (Daniel, codes OP, AR)

En somme, avant le stage, Daniel décrit son rôle ainsi :

- être un formateur qui sécurise le stagiaire en lui donnant confiance;
- écouter et laisser aller lorsque le stagiaire est confiant en lui-même;
- apporter des correctifs, des mises au point, des commentaires, un jugement;
- poursuivre son développement professionnel et entrevoir l'accueil d'un stagiaire comme une occasion de formation continue.

Après le stage, l'enseignant associé croit toujours que son rôle est d'apporter des commentaires et des correctifs au stagiaire. Toutefois, il précise ses représentations de son rôle quant à ses attitudes de formateur. Il souligne avoir appris à doser ses

commentaires, ses jugements et sa présence auprès du stagiaire. De plus, il se dit désormais attentif au climat des échanges entre Sébastien et lui. Il lui importe d'avoir du tact, lorsqu'il s'entretient avec Sébastien.

« Je pense que ma pratique a changé. C'est toute la question de doser notre présence, de doser nos commentaires, nos jugements et tout ça. Je pense que c'est une question de doigté. Je me préoccupe, de plus en plus, de ce qui se dit et de comment ça se dit et de comment ça se fait. À la fin du stage, mon stagiaire m'a dit que j'étais là, tout en étant pas trop là en lui laissant une marge de manœuvre intéressante, en l'écoutant. » (Daniel, code SC)

Les représentations de Daniel sont les mêmes avant et après le stage en ce qui a trait au rôle réconfortant de l'enseignant associé. Il croit toujours que son rôle est de rassurer son stagiaire. Dans cette deuxième entrevue, il précise que ce réconfort est nécessaire par rapport à deux éléments particuliers : l'évaluation intégrée aux apprentissages des élèves et la gestion de classe.

« J'ai à lui expliquer comment intégrer son évaluation aux apprentissages des élèves. Je pense que ça va être le morceau. Il avait dit qu'il ne savait pas trop comment il allait faire ça. Je vais l'aider et lui montrer. » (Daniel, codes AR, AS)

« Pour tous les stagiaires, de toutes les époques, c'est le côté disciplinaire qui fait toujours un peu peur. On veut être aimé et, en même temps, que ça se passe bien. Je l'ai bien rassuré là-dessus et je l'ai soutenu. » (Daniel, code AS)

Il ajoute que son rôle est d'aider le stagiaire à focaliser sur la relation entre enseignant et élèves plutôt que sur le contenu notionnel. Il souhaite que son stagiaire connaisse les élèves et leurs besoins.

« J'évite d'être centré sur la matière. C'est d'être plus centré sur la relation que peut avoir le stagiaire avec les élèves. Ce qui était déjà un problème qu'on retrouvait souvent... Les stagiaires passaient de la matière, mais étaient incapables d'identifier la plupart de leurs élèves. » (Daniel, codes OP, AR)

Selon l'enseignant C, son rôle est aussi d'inciter le stagiaire à former une équipe avec lui pour co-planifier les situations d'enseignement et d'évaluation.

« Mon rôle, c'est de faire une sorte de travail d'équipe avec le stagiaire. J'essaie de voir comment lui il peut voir cette matière-là, ces situations d'apprentissage-là et comment il peut voir les situations d'évaluation. Et, comment on essaie de jauger ensemble, ce qu'on attend des élèves, quelles compétences on va essayer de faire développer à travers ça. » (Daniel, code AR)

Ainsi, il redéfinit son rôle de la façon suivante :

- apporter des commentaires, des correctifs, des jugements avec tact et de façon dosée;
- rassurer et aider pour la gestion de classe et l'évaluation des apprentissages des élèves;
- aider le stagiaire à focaliser sur la relation entre enseignant et élèves (s'assurer que le stagiaire connaît les élèves et leurs besoins);
- former une équipe avec le stagiaire.

En somme, l'enseignant C se représente son rôle comme celui d'un formateur qui sécurise le stagiaire et qui apporte, de manière dosée, des correctifs, des mises au point, des commentaires et un jugement professionnel. Dans les deux entrevues, Daniel croit que son rôle est de poursuivre son développement professionnel. Ainsi, il croit à l'apport de chacun (celui du stagiaire et le sien) pour un développement réciproque. Il semble voir son stagiaire comme un collègue. Après le stage, Daniel met davantage l'accent sur le soutien qu'il peut apporter quant à l'évaluation des apprentissages des élèves et à la gestion de classe. À ses dires, les stagiaires ont besoin d'aide principalement sur ces deux volets de l'enseignement.

4.2 Des pratiques d'encadrement

À partir du cadre d'analyse, nous avons repris les six composantes du rôle de l'enseignant associé. Nous y avons associé les pratiques d'encadrement identifiées dans les conversations entre Daniel et Sébastien, tout en tenant compte du profil de Daniel et des synthèses quant aux prédominances.

4.2.1 Soutien à l'actualisation des orientations ministérielles de la formation des élèves

Daniel pose des questions très précises à Sébastien concernant ses intentions d'enseignement. À titre d'exemple, il veut entendre le stagiaire relativement à son anticipation des réactions ou des commentaires des élèves.

« Comment vas-tu réagir s'il y a des élèves qui te disent que tu présentes une forme de racisme? La fin du 19e siècle et le début du 20e siècle est une période marquée par un racisme paternaliste de la part des Européens et on sait que le racisme est un sujet toujours très chaud... » (Daniel)

L'enseignant associé veut vérifier les objectifs du cours préparé par Sébastien. En d'autres termes, Daniel demande à Sébastien de lui expliquer les apprentissages visés dans la planification.

« Je vais d'abord vérifier ta présentation au niveau des objectifs du cours. » (Daniel)

Daniel pose également plusieurs questions au stagiaire concernant les méthodes d'enseignement qui seront utilisées. Dans l'extrait suivant, l'enseignant C demande à Sébastien d'expliquer comment il présentera le contenu notionnel aux élèves. Il veut savoir si Sébastien remettra un document synthèse ou écrira quelques points de repère au tableau pour résumer la matière.

« Ça va être noté sur une feuille ou au tableau, ce que tu vas montrer? Donc, les élèves vont avoir ça? Ils vont avoir toujours ça indiqué devant eux? » (Daniel)

Il mentionne que son intention est de vérifier les méthodes d'enseignement envisagées par son stagiaire.

« Je veux vérifier comment va se dérouler ton cours, en grande partie. » (Daniel)

Enfin, Daniel offre son aide pour l'opérationnalisation des intentions pédagogiques de Sébastien. Comme il « parle au nous », nous pouvons croire qu'il s'inclut dans cette opérationnalisation. Il partage d'ailleurs ses idées pour aider le stagiaire face à un groupe d'élèves dans lequel plusieurs ont de la difficulté à lire avec concentration.

Notons qu'il semble prendre soin de ne rien imposer, puisqu'il parle au conditionnel présent. Il offre également son aide pour mettre en place une méthode d'évaluation avec Sébastien.

« Nous avons le groupe 24. C'est un groupe qui a de la difficulté à se concentrer sur la lecture. Ce qui pourrait être fait, en tout cas, moi j'y pense sérieusement, de faire un petit peu comme en français : laisser du temps de lecture. Ça va être de trouver une manière d'aller vérifier l'intégration des acquis. Nous travaillerons là-dessus dans les prochains jours pour mettre en place une évaluation. » (Daniel)

L'ensemble des conversations nous permet de croire que l'enseignant C adopte des pratiques d'encadrement reliées à l'actualisation des orientations ministérielles de la formation des élèves. Par une approche socratique, Daniel amène progressivement Sébastien à verbaliser ses intentions et ses méthodes d'enseignement et à justifier ses choix pédagogiques. De plus, il offre son aide pour l'opérationnalisation des intentions pédagogiques de Sébastien. Comme il le soulignait lors de la deuxième entrevue, il se voit comme étant le coéquipier de son stagiaire.

4.2.2 Observation formative

Par rapport au développement des compétences professionnelles de Sébastien, Daniel partage ses observations. Il s'exprime surtout sur le pilotage de situations d'enseignement et sur la gestion de classe. Notons qu'il aborde également la communication orale et la conception de situations d'enseignement. Dans le premier exemple, Daniel aborde la calligraphie de Sébastien et ses déplacements dans la classe. Dans le deuxième exemple, il fait état de ce qu'il a observé par rapport à la présentation du déroulement en début de cours.

« Je crois que ta calligraphie au tableau n'est pas extraordinaire. Tu as tendance à te déplacer surtout en avant. » (Daniel)

« Pour la présentation, on savait un petit peu où est-ce qu'on s'en allait. En tout cas, moi je le savais. Les élèves, plus ou moins. Ils ont eu de la misère à faire le lien entre tes objectifs et le déséquilibre. » (Daniel)

Dans cet autre extrait, Daniel a noté le nombre d'interventions de Sébastien pour amener un élève à avoir le comportement souhaité. Daniel a perçu cette situation comme étant irritante pour Sébastien.

« Tu as fait au moins quatre interventions avec cet élève dans la première demi-heure. La question que j'ai notée c'est : Est-ce qu'il te fatigue tant que ça? Si oui, pourquoi l'endures-tu en classe? » (Daniel)

La qualité du français à l'oral et à l'écrit est aussi observée par l'enseignant associé. Ce dernier remarque que Sébastien s'exprime en langage accessible, voire familier. Daniel semble accorder une grande importance à la qualité du français.

« Au niveau du français, comment je pourrais dire ça... ton français est très accessible aux jeunes. Quand c'est quelque chose que tu n'as pas écrit ou quelque chose qui te prend un peu à l'improviste, tu tombes dans le français populaire. Le français, c'est très important. On va faire attention à ça. » (Daniel)

Quelquefois, Daniel partage ses observations au sujet de la conception des situations d'enseignement. Après avoir pris connaissance de la planification d'une leçon élaborée par son stagiaire, il indique que cette planification comprend beaucoup de matériel.

« Je regarde ta préparation pour la période, il y a beaucoup de matériel. » (Daniel)

En résumé, Daniel partage ses observations à son stagiaire en couvrant un éventail relativement large de compétences professionnelles, soit le pilotage de situations d'enseignement, la gestion du fonctionnement du groupe-classe, la communication orale et la conception de situations d'enseignement. Ses observations sur la gestion de classe correspondent aux préoccupations qu'il a exprimées lors des entrevues. Par rapport aux instruments d'observation ou d'accompagnement Daniel dit qu'il a noté ses observations. En écoutant attentivement la bande sonore, on constate qu'il lit ses notes d'observation à son stagiaire.

4.2.2 Rétroaction constructive et axée sur la pratique réflexive

Lors des périodes de rétroaction, Daniel pose plusieurs questions ouvertes à Sébastien. Il lui demande de verbaliser ses actions. Ses questions ouvertes portent essentiellement sur la gestion de classe et le pilotage des situations d'enseignement. Dans l'extrait qui suit, il est possible de constater que l'enseignant C semble vouloir mettre l'emphase sur la gestion éducative du groupe. En effet, il soulève une réflexion à ce sujet.

« Je commence par te demander comment tu trouves que ça a été? D'abord au niveau disciplinaire, après on parlera des autres aspects. » (Daniel)

Dans cet autre extrait, c'est maintenant le pilotage d'une situation d'enseignement qui est ciblé dans le questionnement. Daniel oriente sa question sur le déroulement de la période, la gestion du temps et l'amorce des deux activités proposées aux élèves.

« Sur le déroulement de la période, comment as-tu trouvé ta répartition dans le temps, ta présentation des deux activités, etc.? Comment as-tu trouvé ça? » (Daniel)

Parfois, l'enseignant associé C demande des informations à Sébastien concernant les aspects de son enseignement qui nécessitent une amélioration. Dans l'exemple tiré des conversations au sein de la dyade, Daniel pose une question ouverte à Sébastien en lui demandant comment il envisage la prise de notes par les élèves en classe. En lui disant qu'il a une idée sur le sujet sans vouloir la dévoiler, il donne l'impression de laisser davantage de liberté à Sébastien. En d'autres termes, Daniel laisse Sébastien réfléchir et exprimer ses idées personnelles.

« J'ai déjà une idée là-dessus, mais je te laisse aller... Comment feras-tu la prise de notes en classe? » (Daniel)

Une autre question de Daniel concerne la gestion de classe. Il souhaite entendre Sébastien afin de connaître ses intentions pour améliorer la participation de tous les élèves de la classe, même les plus discrets.

« Maintenant, comment vas-tu t'assurer que les élèves qui ne parlent pas, les élèves qui n'interviennent pas, les élèves plus tranquilles, suivent? » (Daniel)

Dans l'ensemble, les commentaires de l'enseignant C sont élaborés et structurés. Il semble être très loquace. Lorsqu'il fournit de la rétroaction, il développe beaucoup ses idées. Ses commentaires couvrent un large éventail de sujets. Ils portent le plus souvent sur la conception et le pilotage des situations d'enseignement-apprentissage ainsi que sur la gestion de classe. Daniel fournit plusieurs conseils à Sébastien. Ceux-ci sont surtout orientés vers la gestion éducative du groupe d'élèves. Les deux extraits suivants en témoignent.

« Un transparent aurait pu faire le travail plus facilement. D'abord tu varies tes approches, d'une part. D'autre part, tu tournes très peu le dos aux élèves... » (Daniel)
« Tu as remis une feuille qui va devenir une feuille importante et elle n'est pas trouée. Donc, les élèves risquent plus facilement de la perdre. » (Daniel)

Dans ce deuxième extrait, le commentaire de Daniel porte sur la qualité du français chez les enseignants. Il partage sa réflexion en mentionnant qu'il s'agit d'un devoir, soit celui de maintenir un niveau élevé quant à la qualité du français parlé et écrit.

« Je pense qu'on a à maintenir un niveau de français plus élevé. Parce qu'on doit tendre à montrer aux élèves les bons termes. Ça, il y a un effort à faire là-dessus, pour choisir les bons termes, mais pour choisir la bonne prononciation, aussi. » (Daniel)

L'enseignant associé C fait également part de ses réflexions par rapport à son propre enseignement. Il partage les idées qu'il envisage concrétiser dans sa pratique. Dans l'extrait choisi, il explique à Sébastien qu'il aimerait instaurer une période de lecture à chaque début de cours.

« On a le groupe 24. C'est un groupe très régulier avec, effectivement, une difficulté de concentration sur la lecture. Ce qui pourrait être fait, en tout cas, moi j'y pense sérieusement, ce serait de faire un petit peu comme en français. Souvent, les cours en français commencent par une période fixe de temps où les élèves doivent lire. » (Daniel)

Dans cet autre extrait, il veut intégrer les idées du stagiaire à son enseignement. Selon lui, l'utilisation d'un diaporama requiert un éclairage tamisé ayant pour effet de

calmer les élèves. Ainsi, il renforce positivement Sébastien dans sa gestion éducative du groupe.

« Tu as souvent un éclairage tamisé en classe. Les élèves semblent un peu plus calmes, peut-être à cause de ça. C'est quelque chose que je retiendrai, d'ailleurs, quand je vais retourner enseigner. Tu es en train de me convaincre que le PowerPoint devrait être un outil auquel je pourrais avoir recours plus souvent. Je n'en ai jamais utilisés. Mais, je suis certain que je peux compter sur toi pour m'aider. » (Daniel)

Il arrive que Daniel exprime des liens entre les savoirs formalisés et les savoirs expérientiels. Il aborde les concepts suivants : la mémorisation et l'importance pour les élèves de prendre des notes. Voici les extraits qui en témoignent :

« On va retenir à peu près 10% de ce qu'on entend, mais on va retenir à peu près 30% de ce qu'on écrit. Donc, c'est préférable, je pense, d'avoir recours à l'écriture. Il faudrait que tu prévoies des feuilles de notes, sur lesquelles tu pourrais donner les grands titres et ils pourraient identifier ce qui est le plus important à noter. » (Daniel)

Également, il aborde un autre élément théorique : l'importance de situer le contexte historique d'une notion.

« C'est important situer dans le contexte historique. Il ne faudrait pas perdre ça de vue. C'est sûr que pour les élèves c'est une notion un peu complexe. C'est pour ça que tu vas marcher un peu sur des œufs. » (Daniel)

Finalement, Daniel parle de l'attitude à privilégier (la discrétion), en tant qu'enseignant, afin de laisser aux élèves le temps de travailler.

« On a tous cette tendance-là, mais de temps en temps, de se taire ça peut faire accélérer l'écriture pour les élèves. » (Daniel)

En résumé, Daniel pose plusieurs questions ouvertes à Sébastien pour l'inciter à verbaliser ses actions, et ce, surtout en ce qui a trait à la gestion de classe et au pilotage de situations d'enseignement. Lorsque l'enseignant C émet des commentaires sur les pratiques de son stagiaire, il focalise sur la conception et le pilotage des situations d'enseignement-apprentissage, sur la gestion de classe ainsi que sur la qualité du français. Il insiste à la fois sur les aspects de l'enseignement qui

nécessitent des améliorations et sur les aspects maîtrisés ou à consolider. Toutefois, il ne questionne pas Sébastien sur les aspects de son enseignement qui semblent bien maîtrisés, mais il émet des commentaires sur les forces du stagiaire. Comme Daniel veut intégrer quelques idées du stagiaire à son enseignement, on peut en déduire qu'il reconnaît l'apport de Sébastien à son propre développement professionnel. Notons également que l'enseignant C partage ses réflexions sur son enseignement et qu'il fait des liens entre certains savoirs formalisés et des savoirs expérientiels.

4.2.3 Évaluation du développement des compétences professionnelles

En posant quelques questions à son stagiaire, Daniel suscite la réflexion du stagiaire au sujet du développement des compétences professionnelles et l'encourage à s'autoévaluer. Ses questions, parfois ouvertes et d'autres fois fermées, portent surtout sur la gestion de classe, le pilotage de situations d'enseignement et l'évaluation des apprentissages des élèves. Voici quelques questions posées par Daniel qui exposent comment il s'y prend pour susciter l'autoévaluation.

« Sur le déroulement de la période, comment as-tu trouvé ta répartition dans le temps, ta présentation des deux activités, etc.? Comment as-tu trouvé ça? » (Daniel)

« Est-ce que tu penses que tu as atteint tes objectifs, au niveau du développement de certaines compétences chez les élèves? » (Daniel)

Daniel porte un jugement sur le développement des compétences professionnelles du stagiaire en émettant un nombre important de commentaires, surtout sur le pilotage de situations d'enseignement et la gestion de classe. Selon l'enseignant associé, Sébastien n'a pas été suffisamment clair lorsqu'il a tenté de présenter les objectifs du cours après avoir provoqué un déséquilibre cognitif dans l'amorce de la leçon.

« Dans ta présentation des objectifs du cours c'est resté à ce niveau-là, aussi. Les élèves ont eu de la misère à faire le lien avec ce que tu avais fait comme déséquilibre et ce qui s'en venait. Ce n'était pas clair. » (Daniel)

Concernant la gestion de classe, Daniel considère que Sébastien montre beaucoup de constance dans ses interventions auprès des élèves. Il répète les règles à respecter et les consignes lorsque les élèves ne respectent pas le fonctionnement qu'il a instauré. C'est ce que Daniel explique :

« Tu ne laisses pas passer grand-chose. C'est bien correct, aussi. Tu es revenu sur ton fonctionnement. Tu leur as demandé, s'ils avaient des questions, de lever la main. » (Daniel)

Plus brièvement, il apporte quelques commentaires au sujet des technologies de l'information et de la communication (TIC). Dans l'extrait suivant, Daniel juge que l'utilisation du logiciel PowerPoint crée un climat favorable à l'apprentissage.

« Je pense qu'effectivement, le PowerPoint c'est bien. Souvent les profs qui utilisent des moyens comme celui-là, c'est beaucoup plus calme. » (Daniel)

Dans cet extrait tiré des conversations, Daniel considère qu'il serait préférable d'introduire une notion par une capsule culturelle en situant le contexte historique.

« Tu pourrais faire une référence athénienne, où il y a les Métèques et les citoyens, et de dire comment ça évolue. Je pense que dans ce contexte-là, ça va être important de préciser que Tintin au Congo a été écrit au début des années trente. » (Daniel)

Par rapport à la qualité du français, Daniel trouve que Sébastien utilise un langage trop familier avec les élèves. De plus, le stagiaire escamote certains mots, ce qui réduit la qualité de sa prononciation.

« Ton français est très accessible aux jeunes. Je te dirais que peut-être des fois un petit trop. Tu as une prononciation, pour certains mots, qui n'est pas tout à fait correcte. » (Daniel)

En lien avec la conception de situations d'enseignement, Daniel évalue positivement la quantité de matériel prévue. Cependant, il apporte un bémol. Selon l'enseignant associé, l'utilisation du matériel par les élèves exigera plus d'une période.

« Je regarde ta préparation pour la période, il y a beaucoup de matériel. Est-ce que tu penses être capable d'entrer ça dans une période de 75 minutes, d'abord? C'est une question très technique. » (Daniel)

Quant à l'évaluation des apprentissages des élèves, l'enseignant associé met en garde le stagiaire. Il juge qu'il est normal de focaliser sur l'apprentissage. Cependant, il considère que Sébastien ne devrait pas attendre pour débuter l'évaluation des apprentissages des élèves.

« C'est normal qu'actuellement on soit plus au niveau de l'apprentissage qu'au niveau de l'évaluation, mais il ne faudrait pas trop tarder non plus. » (Daniel)

Pour conclure cette section, retenons que Daniel encourage parfois Sébastien à porter un jugement sur le développement de ses compétences professionnelles. Il l'encourage surtout à s'autoévaluer sur la gestion de classe, le pilotage de situations d'enseignement et l'évaluation des apprentissages des élèves. Daniel émet plus de commentaires qu'il ne pose de questions au stagiaire. Les commentaires couvrent un large éventail parmi les douze compétences professionnelles. Principalement, il focalise sur le pilotage de situations d'enseignement et la gestion de classe.

4.2.4 Soutien au développement de l'identité professionnelle

Daniel soutient son stagiaire dans le développement de son identité d'enseignant lorsqu'il agit comme un porteur de savoirs en partageant ses expériences. Il exprime surtout des savoirs reliés à la psychopédagogie et aux élèves. Dans l'exemple suivant, Daniel partage ses savoirs en expliquant à Sébastien comment favoriser la création de liens entre les connaissances antérieures des élèves et les nouvelles notions. Il lui indique quelles questions poser aux élèves puisque, pour le stagiaire, ce questionnement ne représente pas encore un automatisme.

« Ton questionnement doit faire en sorte que les élèves soient capables de faire des liens, c'est-à-dire que tu dois dire : "Qu'est-ce que vous avez vu?, Qu'est-ce que vous voyez?, Qu'est-ce que vous comprenez?, Quelles sont les valeurs qui sont véhiculées?". » (Daniel)

L'enseignant C parle beaucoup des élèves. De manière générale, il partage ses savoirs au sujet des élèves pour aider Sébastien dans sa gestion éducative du groupe. Si l'on

se fie à ce que Daniel disait lors de l'une des entrevues, cet aspect de l'enseignement représente la bête noire des stagiaires. Dans l'extrait retenu, Daniel partage ce qu'il sait eu égard à la maturité des élèves en fonction de leur âge.

« Tu as employé, un moment donné : "Il faudrait que vous soyez un petit peu plus adultes. " Le mot adulte était plus ou moins bien choisi. Il faudrait peut-être parler de maturité et non pas de l'état adulte. Ils ont treize ans, laissez-les une chance encore de prendre de la maturité. » (Daniel)

L'enseignant associé exprime également ses savoirs sur le contenu notionnel (répartition dans le temps) et l'évaluation des apprentissages des élèves. En voici des exemples :

« J'ai peur que tu manques un petit peu de temps. On va mettre l'Orient de côté pour le moment. Mais, toutes ces notions-là font en sorte que oui, les Européens vont essayer d'étendre leur régime partout. » (Daniel)

« La difficulté majeure, c'est d'aller voir la majorité des élèves et d'évaluer comment ils ont saisi la notion. » (Daniel)

Enfin, Daniel soutient le développement de l'identité professionnelle de Sébastien en l'encourageant à la maîtrise de la langue française à l'oral et à l'écrit. À ses dires, tout enseignant doit se faire un devoir de maintenir et de promouvoir un niveau élevé quant à la qualité du français.

« Je pense qu'on a à maintenir un niveau de français plus élevé. Parce qu'on doit tendre à montrer aux élèves les bons termes. Ça, il y a un effort à faire là-dessus, pour choisir les bons termes, mais pour choisir la bonne prononciation, aussi. Dans ta planification ça va bien, mais quand tu as à répondre à des questions ou à faire des liens entre ce que tu viens de dire... Quand c'est quelque chose que tu n'as pas écrit ou quelque chose qui te prend un peu à l'improviste, là, tu tombes dans le français populaire. » (Daniel)

Soutenir le développement de l'identité professionnelle, c'est aussi encourager le stagiaire à prendre des initiatives. Parfois, Daniel encourage Sébastien dans ses choix et l'invite à l'action. L'enseignant associé favorise donc la quête d'autonomie chez le

stagiaire, ce qui peut contribuer au développement de l'identité professionnelle de ce dernier.

« Le groupe 24 n'est pas un groupe facile, c'est un groupe qui bouge. Tu as choisis celui-là. Je pense que c'est un bon choix pour que je puisse justement observer tes interventions auprès de plusieurs cas difficiles. » (Daniel)

« Moi, j'ai déjà une idée là-dessus, mais je te laisse aller sur comment faire la prise de notes en classe. » (Daniel)

Daniel invite également le stagiaire à coopérer avec lui pour opérationnaliser quelques idées. Les conversations nous permettent de croire que les deux membres de la dyade collaborent pour élaborer des situations d'évaluation des apprentissages des élèves ainsi que pour apprivoiser un logiciel de présentation assistée par ordinateur (diaporama).

« Nous travaillerons là-dessus dans les prochains jours pour mettre en place une évaluation. » (Daniel)

« Des PowerPoint, je n'en ai jamais utilisés. Mais, je suis certain que je peux compter sur toi pour m'aider. »

Selon les quatre conversations analysées, Daniel conseille généreusement son stagiaire en partageant ses savoirs. Il s'exprime sur la psychopédagogie, les élèves, le contenu notionnel et l'évaluation. Tel que mentionné en entrevue, l'enseignant C mise sur la gestion éducative du groupe et sur l'évaluation des apprentissages des élèves puisqu'il considère que ces deux aspects de l'enseignement engendrent des difficultés chez les stagiaires, en général. Il est à noter qu'il n'exprime aucun savoir concernant le curriculum, la réforme et les finalités éducatives. Au sujet du contexte éducatif de l'école et de son milieu, il ne fait que partager son savoir sur le contexte éducatif d'un groupe en particulier. Dans un autre ordre d'idées, Daniel encourage Sébastien à prendre des initiatives et il lui offre son aide pour opérationnaliser certaines idées. Bien qu'il semble former une équipe avec son stagiaire, le contenu de ses propos ne nous permet pas de savoir s'il invite Sébastien à coopérer aux équipes

de travail. De plus, l'enseignant C accorde une grande importance à la maîtrise de la langue française à l'oral et à l'écrit. Enfin, nous n'avons constaté aucune question posée au stagiaire concernant les attentes universitaires par rapport au développement de son identité professionnelle. L'enseignant associé ne fait pas allusion aux attentes universitaires pour le stage (objectifs, etc.).

4.2.5 Soutien aux interactions propices aux apprentissages

Très souvent, l'enseignant associé C critique et remet en question les propos ou les actions du stagiaire. Voici quelques extraits qui illustrent bien l'approche de Daniel dans ses interactions avec son stagiaire.

« Je crois que ta calligraphie au tableau n'est pas extraordinaire. » (Daniel)

« C'est certain qu'il y a des élèves dans ce groupe-là... Tu as fait au moins quatre interventions avec cet élève dans la première demi-heure. La question que j'ai notée c'est : est-ce qu'il te fatigue tant que ça? Si oui, pourquoi tu l'endures en classe? Je sais bien que ça fait une semaine et demie que tu es à l'école. Tu veux paraître cool et tout ça. » (Daniel)

« Tu as tendance à te déplacer surtout en avant. » (Daniel)

Il est à noter qu'il émet davantage de commentaires qui incitent à l'amélioration que de commentaires positifs. Il s'en excuse d'ailleurs auprès de Sébastien à quelques reprises.

« J'espère que je n'ai pas été trop négatif. » (Daniel)

Assez souvent, Daniel renforce les idées du stagiaire, tout en évaluant leur pertinence. De plus, il lui arrive de solliciter les opinions de Sébastien. Dans l'exemple retenu, l'enseignant envisage même d'intégrer l'idée du stagiaire dans son enseignement.

« Tu as souvent un éclairage tamisé en classe. Les élèves semblent un peu plus calmes, peut-être à cause de ça. C'est quelque chose que je retiendrai, d'ailleurs, quand je vais retourner enseigner, de ne pas nécessairement allumer toutes les lumières. » (Daniel)

Parfois, l'enseignant C contrôle et vérifie ce que le stagiaire fait. Pour ce faire, il lui pose certaines questions lui permettant d'identifier les intentions et les actions de Sébastien. Dans l'extrait suivant, Daniel semble inquiet pour ses élèves. On pourrait croire qu'il veuille s'assurer que les élèves auront tout le matériel et pourront faire des liens facilement d'un cours à l'autre.

« Ça va être noté sur une feuille? Donc, les élèves vont avoir cette feuille? Ils vont savoir à quoi tu fais référence, quand tu vas en parler durant les prochaines périodes? » (Daniel)

En résumé, l'analyse de cette section nous porte à croire que Daniel est avant tout un enseignant associé qui stimule la réflexion en critiquant et en remettant en question les propos et les actions de Sébastien. Il présente également une forte dominance faisant pencher son profil du côté du renforçateur. En effet, il renforce très souvent les idées du stagiaire. Comme il est très loquace, il émet plus de commentaires qu'il pose de questions. Ainsi, il sollicite, à l'occasion seulement, les opinions de Sébastien. En entrevue, Daniel mentionnait que son rôle est celui d'un formateur qui réconforte le stagiaire et qui apporte, de manière dosée, des correctifs, des mises au point, des commentaires et un jugement professionnel. Nous pouvons penser que ses interventions auprès de Sébastien sont cohérentes par rapport à ses représentations de son rôle.

5. Une synthèse des trois cas

Afin de faciliter la compréhension des trois cas présentés dans ce chapitre, nous avons élaboré un tableau synthèse. Ce dernier représente un récapitulatif abrégé des résultats tirés de l'analyse des données récoltées auprès des enseignants A, B et C.

Tableau 6
Synthèse des trois cas

CAS	REPRÉSENTATIONS	PRATIQUES D'ENCADREMENT					
		Rôle	Soutien à l'actualisation des orientations ministérielles de la formation des élèves	Observation formative	Rétroaction constructive et axée sur la pratique réflexive	Évaluation du développement des compétences professionnelles	Soutien au développement de l'identité professionnelle
Cas A Jacques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Partager ses expériences; ▪ Guider plutôt que montrer, surtout p/r à la gestion de classe; ▪ Diriger selon la réforme; ▪ Faire ressortir les forces et les faiblesses du stagiaire. 	Absence de questions portant sur les intentions ou les méthodes d'enseignement.	Observation des manifestations des compétences professionnelles relatives à l'acte d'enseigner, surtout : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conception ✓ ▪ Pilotage ✓ ▪ Évaluation ▪ Fonctionnement du groupe-classe 	Rétroaction sous forme de formulation de commentaires : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Partage d'expériences; ▪ Renforcement des forces de la stagiaire. 	Évaluation par commentaires sur les compétences professionnelles relatives à l'acte d'enseigner, surtout : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conception ✓ ▪ Pilotage ✓ ▪ Évaluation ▪ Fonctionnement du groupe-classe 	Soutien par : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Partage d'expériences; ▪ Partage de savoirs p/r aux élèves. 	Jacques est avant tout un guide qui partage ses expériences et ses savoirs.
Cas B Serge	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Guider en laissant de la liberté; ▪ stagiaire; ▪ Soutenir la prise en charge de l'enseignement; ▪ Faire ressortir les forces et fournir de l'enrichissement; ▪ Poursuivre son développement professionnel; ▪ Guider, surtout p/r à l'évaluation des apprentissages des élèves. 	Soutien par une approche socratique : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Questions p/r aux intentions d'enseignement; ▪ Questions p/r aux méthodes d'enseignement. 	Observation des manifestations des compétences professionnelles relatives à l'acte d'enseigner, surtout : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conception ✓ ▪ Pilotage ▪ Évaluation ✓ ▪ Fonctionnement du groupe-classe 	Rétroaction axée surtout sur la pratique réflexive : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Approche socratique; ▪ Questionnement sur ce qui va moins bien; ▪ Partage d'expériences (formulation de commentaires). 	Évaluation par questions orientant le stagiaire vers une autoévaluation de ses compétences professionnelles relatives à l'acte d'enseigner, surtout : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conception ✓ ▪ Pilotage ▪ Évaluation ✓ ▪ Fonctionnement du groupe-classe 	Soutien par : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Partage d'expériences; ▪ Encouragement à prendre des initiatives; ▪ Partage de savoirs p/r à l'évaluation des apprentissages des élèves. 	Serge est avant tout un guide qui vérifie le travail du stagiaire et qui stimule la réflexion.

Tableau 6 (suite)
Synthèse des trois cas

CAS	REPRÉSENTATIONS	PRATIQUES D'ENCADREMENT					
		Rôle	Soutien à l'actualisation des orientations ministérielles de la formation des élèves	Observation formative	Rétroaction constructive et axée sur la pratique réflexive	Évaluation du développement des compétences professionnelles	Soutien au développement de l'identité professionnelle
Cas C Daniel	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sécuriser; ▪ Exprimer des commentaires et des conseils; ▪ Évaluer les progrès du stagiaire; ▪ Poursuivre son développement professionnel; ▪ Soutenir l'évaluation des apprentissages des élèves et la gestion de classe. 	<p>Soutien par une approche socratique :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Questions p/r aux méthodes d'enseignement. 	<p>Observation des manifestations des compétences professionnelles relatives à l'acte d'enseigner, surtout :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conception ▪ Pilotage ✓ ▪ Évaluation ▪ Fonctionnement du groupe-classe ✓ 	<p>Rétroaction sous forme de formulation de commentaires et de pratique réflexive :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Partage d'expériences (formulation de commentaires); ▪ Approche socratique; ▪ Questionnement sur ce qui va moins bien. 	<p>Évaluation par commentaires et par questions portant sur les compétences professionnelles relatives à l'acte d'enseigner, surtout :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conception ▪ Pilotage ✓ ▪ Évaluation ▪ Fonctionnement du groupe-classe ✓ 	<p>Soutien par :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Encouragement à prendre des initiatives; ▪ Partage d'expériences; ▪ Partage de savoirs p/r à la psychopédagogie, l'évaluation des apprentissages des élèves et la gestion de classe. 	<p>Daniel est avant tout un stimulateur de réflexion et un renforçateur des idées et des actions du stagiaire.</p>

CHAPITRE 5 – INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le chapitre précédent tentait de mettre en lumière des constats tirés de l’analyse des propos d’entrevues et des conversations entre des enseignants associés et leur stagiaire. Le présent chapitre contient l’interprétation des résultats en lien avec les objectifs poursuivis. Rappelons que celle-ci visait à accroître le savoir concernant le rôle de l’enseignant associé. De plus, mentionnons que nous avons tenté de répondre à cette visée en empruntant une démarche d’identification et de compréhension des représentations des enseignants associés par rapport à leur rôle ainsi que leurs pratiques d’encadrement des stagiaires. Il s’agit en fait des objectifs spécifiques de l’étude. Nous nous proposons maintenant d’interpréter les résultats de chacun des cas, considérant, comme Roy (2004) et Karsenti et Demers (2004), que l’étude multicas a l’avantage de permettre de distinguer les particularités et de découvrir des convergences.

L’interprétation des résultats met en relation les représentations du rôle ainsi que les pratiques d’encadrement avec ce qui est attendu des enseignants associés. Nous présentons ensuite les liens de concordance et de discordance entre les représentations du rôle de l’enseignant et ses pratiques d’encadrement. L’ensemble de cette interprétation nous permet de donner un sens aux résultats.

1. Représentations dominantes par rapport au rôle attendu des enseignants associés

Quelles sont les principales représentations des trois enseignants quant à leur rôle

d'encadrement d'un stagiaire? Leurs croyances, leurs théories personnelles et leurs valeurs exposent-elles une adhésion à l'idée d'agir à titre de formateur, tel qu'il est fortement suggéré dans l'ensemble des écrits recensés? Élaborée dans cette optique, notre analyse des propos de Jacques, Serge et Daniel, issus des entrevues individuelles, nous amène à établir des liens entre les représentations dominantes et ce qui est attendu des enseignants associés au regard de l'encadrement d'un stagiaire.

1.1 Agir en tant que formateur ou en tant que vérificateur

L'encadrement d'un stagiaire en enseignement représente un rôle complexe qui exige plus que d'être un bon enseignant d'expérience (Correa Molina, 2004). Cet encadrement ne peut être envisagé sans une adhésion au rôle de formateur. Les représentations de leur rôle verbalisées par les enseignants associés à l'occasion des entrevues ne fournissent pas un appui unanime à cette affirmation. En effet, si Jacques et Daniel se voient comme des formateurs, Serge croit plutôt que le stagiaire est déjà formé et que son rôle est de vérifier, en se basant sur son expérience, si ce dernier est apte à mettre en application ce qu'il sait. Ainsi, l'un de nos enseignants associés se voit comme un enseignant d'expérience plutôt que comme un formateur de stagiaire (Gohier, Bouchard, Anadon, Charbonneau et Chevrier, 2002). Nous pouvons penser que le fait d'encadrer un stagiaire de quatrième et dernière année de formation pourrait avoir influencé la représentation de Serge quant à son rôle puisque les stagiaires finissants en sont véritablement à la fin de leur parcours. Notons que deux des enseignants associés disent s'identifier à un rôle de formateur du stagiaire. Contrairement aux résultats de l'étude de Durand (2000), ils se sentent formateurs d'enseignants. Comme l'un de nos trois enseignants associés ne se sent pas formateur et qu'il en va de même pour les participants de l'étude de Durand (2000), nous pouvons affirmer que l'identification au rôle de formateur est donc mitigée.

En y regardant de près, nous constatons que les enseignants décrivent leur rôle de formateur ainsi : sécuriser, écouter les besoins du stagiaire, partager ses expériences et ses savoirs, apporter des commentaires et conseiller avec doigté. Cette description tient compte de quelques-unes des attentes à l'égard des enseignants associés. Les enseignants attachent de l'importance à l'accueil du stagiaire en tenant compte de ses besoins. Ils tiennent à le mettre en confiance, à le sécuriser et à s'adresser à lui avec doigté. En ce sens, ils privilégient tous le fait d'entretenir une relation saine avec le stagiaire, et ce, dans un climat de confiance et d'apprentissage (Acheson et Gall, 1993; Brouillet et Deaudelin, 1994; Gervais et Correa Molina, 2004). Les représentations des enseignants semblent également fortement caractérisées par le partage des expériences, des savoirs et des conseils. L'enseignant associé se voit comme un enseignant d'expérience (Gohier *et al.*, 2002) qui partage ses expériences. En somme, bien que deux des enseignants se voient comme des formateurs, l'ensemble de leurs propos nous laisse croire qu'ils se représentent certains aspects du rôle de formateur tel qu'établi par Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu (2008). Cependant, les enseignants laissent pour compte plusieurs éléments de ce rôle. C'est ce que nous continuons d'expliquer dans les sections suivantes.

1.2 Guider le développement des compétences professionnelles relatives à l'acte d'enseigner

Un formateur de stagiaires agit en tant que guide plutôt que comme un modèle s'il veut soutenir le développement des compétences professionnelles du stagiaire (Portelance, 2008). L'analyse des représentations formulées par les enseignants associés de notre étude nous permet bien de constater que Jacques, Serge et Daniel adhèrent à cet aspect du rôle de formateur. Ils s'entendent pour dire qu'il est primordial de soutenir le stagiaire et de lui laisser une certaine liberté d'action en évitant de vouloir faire à sa place. L'étude de Harvey (1994) était claire à ce sujet : les stagiaires ont besoin de sentir qu'il y a place à l'initiative et à l'autonomie.

Par rapport aux besoins des stagiaires, les enseignants considèrent que leur rôle de guide est surtout de combler certains manques. Pour eux, leur soutien s'impose essentiellement par rapport aux compétences professionnelles reliées à l'acte d'enseigner, soit quatre compétences sur un total de douze. À leurs dires, les stagiaires ont d'importants besoins concernant la planification et le pilotage de situations d'enseignement-apprentissage (la gestion du temps, notamment), mais surtout concernant le fonctionnement du groupe-classe et l'évaluation des apprentissages des élèves. À la lumière de cette analyse, nous croyons que les enseignants peuvent être tentés de sélectionner les compétences professionnelles sur lesquelles ils focalisent leur soutien. Par conséquent, le stagiaire peut être laissé à lui-même face au développement des autres compétences professionnelles. Rappelons que les huit autres compétences sont assez nouvelles. Il suffit de penser à la compétence portant sur les technologies de l'information et de la communication ou encore à celle portant sur la dimension culturelle de l'enseignement. Les enseignants en ignorent peut-être le sens et ne sont peut-être pas sensibilisés à exercer leur rôle par rapport celles-ci. Il est également possible que les enseignants n'aient pas abordé certaines compétences, comme celle rattachée à l'éthique professionnelle par exemple, parce qu'elles représentent une évidence pour eux. C'est une autre hypothèse à considérer.

1.3 Rétroagir et évaluer en faisant ressortir les forces et les limites du stagiaire

Les questions et les pistes de réflexion adressées au stagiaire demeurent au cœur d'une rétroaction constructive et axée sur la pratique réflexive. La rétroaction et l'évaluation sont étroitement reliées à l'idée d'une argumentation et d'une explicitation des pratiques par le stagiaire (Gervais, 2007a et Lane, 2009). Parmi les représentations de leur rôle auprès du stagiaire verbalisées par les trois praticiens

figurent la rétroaction et l'évaluation. Dans l'ensemble, ils priorisent l'expression des commentaires qui ont pour but de faire ressortir les forces et les limites du stagiaire et d'évaluer sa progression. Si nous nous référons à Correa Molina (2004), le fait de clarifier chaque force et chaque faiblesse est l'une des manifestations de l'acte de superviser un stagiaire. En émettant des commentaires, les enseignants associés se sentent possiblement proactifs dans le processus de rétroaction et d'évaluation. Or, Lepage, Gervais, Duval-Destin, Dupuis, Guindon, Prescott et Bastarache (2009) nous rappellent qu'on attend aussi des enseignants associés qu'ils rendent le stagiaire autonome quant à l'identification de ses forces et limites.

De plus, les enseignants, surtout Serge, précisent qu'il est de leur devoir de vérifier le travail accompli par le stagiaire lors des périodes de rétroaction. Notons que leurs propos n'indiquent pas que le stagiaire est partie prenante de cet aspect de la rétroaction. En d'autres termes, les enseignants de notre étude ne mentionnent pas faire appel au regard du stagiaire pour analyser l'agir professionnel de ce dernier. Selon Acheson et Gall (1993), le but de la rétroaction est d'amener le stagiaire à faire l'analyse et l'interprétation de sa pratique et à prendre des décisions par rapport à la consolidation ou à l'amélioration de ses actes professionnels. Toutefois, ce processus demande la participation active du stagiaire. Ce dernier, avec l'aide d'un observateur qui a recueilli des informations pendant ses activités d'observation de l'enseignement, analyse, interprète et prend des décisions pour bonifier son travail.

Considérant l'analyse des résultats, nous sommes également portée à croire que les enseignants se représentent la rétroaction et l'évaluation de la progression du stagiaire comme une occasion de formuler de commentaires à l'étudiant. Puisque les enseignants ne parlent pas de questionnement du stagiaire ni de pistes de réflexion lorsqu'ils s'expriment au sujet de leur rôle concernant la rétroaction et l'évaluation, nous pouvons penser que l'encouragement à la pratique réflexive ne figure pas dans

leurs représentations de ce rôle. Rappelons que, selon Brouillet et Deaudelin (1994), la pratique réflexive implique que l'enseignant associé demande au stagiaire de verbaliser ses actions et ses raisons d'agir selon une approche socratique, c'est-à-dire tenter d'amener le stagiaire à s'exprimer au sujet de ses pratiques et à comprendre les manières qui lui sont propres pour résoudre un problème ou mener une action.

1.4 S'ouvrir à l'apport du stagiaire

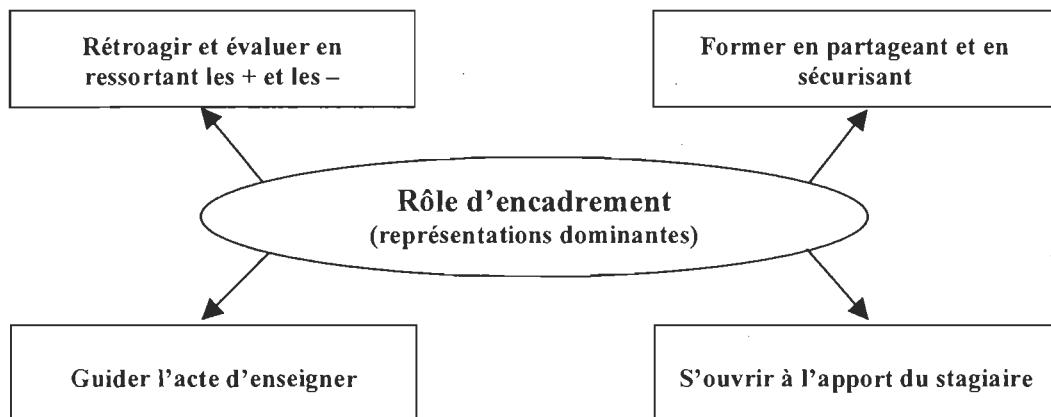
Bon nombre d'ouvrages décrivent les stages d'enseignement comme étant, pour l'enseignant associé, une expérience de formation continue, voire de développement professionnel (Beauchesne *et al.*, 1998; Chartrand, 2006; Gervais, 2005). L'analyse des données recueillies permet de noter que les représentations des trois enseignants associés au regard de leur rôle d'encadrement sont reliées à la poursuite du leur développement professionnel. Les trois enseignants s'entendent pour dire que le stagiaire contribue à leur développement professionnel, car il leur communique ses savoirs et ses idées novatrices. À l'instar de Vanhulle (2009), nous pouvons supposer que les praticiens croient bon de reconnaître l'apport du stagiaire à leur développement professionnel. Jacques, Serge et Daniel disent que, pour recevoir un stagiaire, ils doivent être enclins à l'idée de poursuivre leur formation, d'apprendre. Ils se disent aussi ouverts à la coopération et aux changements en éducation.

En clair, les trois enseignants associés considèrent que leur rôle est d'avoir de l'ouverture eu égard à l'apport du stagiaire et aux changements en éducation afin de poursuivre leur développement professionnel. Considèrent-ils la poursuite du développement professionnel du stagiaire comme faisant partie de leur rôle? Nous ne pouvons le confirmer. Jacques, Serge et Daniel ne mentionnent pas que leur rôle est de soutenir le stagiaire dans la poursuite de son développement professionnel. Ils ignorent possiblement que la circulation bidirectionnelle des savoirs est enrichissante

pour les deux membres de la dyade et que le soutien au développement professionnel figure dans les attentes à l'égard des enseignants associés (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008).

La figure suivante récapitule bien les représentations dominantes des enseignants associés par rapport à leur rôle d'encadrement.

Figure 1
Représentations dominantes du rôle des trois enseignants associés



En résumé, deux des trois enseignants associés se représentent leur rôle comme celui d'un formateur. De plus, Jacques, Serge et Daniel s'entendent pour dire que leur rôle est de partager leurs expériences tout en sécurisant le stagiaire. Les enseignants accordent de l'importance à la rétroaction qui permet de formuler des commentaires au sujet des forces et des difficultés des stagiaires. Dans l'ensemble, ils croient que leur rôle est de guider l'acte d'enseigner. Finalement, ils pensent que leur rôle est de s'ouvrir à l'apport du stagiaire. Notre analyse nous porte à l'interprétation compréhensive suivante. D'une part, pour reconnaître l'ampleur de son rôle d'encadrement d'un stagiaire en enseignement, l'enseignant associé doit en premier lieu y être sensibilisé. Entre autres, le souci d'offrir un encadrement réflexif, tel que

suggéré dans la littérature (Altet, 2002; Berrier, 2003; Brouillet et Deaudelin, 1994; Charlier, 1989; Fenstermacher, 1996; Fernagu Oudet, 1999; Lane, 2009), peut se développer et devenir une priorité de l'enseignant associé dans la mesure où il a une connaissance approfondie de son rôle. Or, selon Lane (2009), cette prise de conscience est peu commune dans le milieu scolaire actuellement. Les enseignants ignorent possiblement l'ensemble des composantes du rôle de formateur. Cela peut expliquer pourquoi ils laissent pour compte certaines de ces composantes. D'autre part, notre interprétation concerne le développement des compétences professionnelles du stagiaire. On peut supposer que les enseignants hiérarchisent les compétences professionnelles selon l'importance qu'elles revêtent à leurs yeux. En se fiant sur leur propre expérience et sur ce qu'ils perçoivent des besoins des stagiaires, ils se représentent peut-être leur rôle comme un rôle de soutien au développement des compétences professionnelles reliées à l'acte d'enseigner, surtout. Ce sont celles qui leur paraissent être au cœur de la pratique enseignante.

2. Concordance passablement faible des pratiques d'encadrement effectives et attendues

Quelles sont les pratiques d'encadrement adoptées par les enseignants dans l'exercice de leur rôle? Leurs pratiques se rapprochent-elles de celles du formateur? Conçue ainsi, notre analyse des cas de Jacques, Serge et Daniel nous amène à établir des connexions entre les pratiques adoptées et ce qui est attendu des enseignants associés au regard de l'encadrement d'un stagiaire. Rappelons que les données ont été récoltées à même les conversations des enseignants associés avec leur stagiaire respectif.

2.1 Soutien partiel à l'actualisation des orientations ministérielles de la formation des élèves

Tel que mentionné dans notre cadre de référence, l'enseignant associé soutient l'actualisation des orientations ministérielles de la formation des élèves lorsqu'il encourage le stagiaire à lui présenter ses intentions d'enseignement et les méthodes qu'il se propose d'utiliser. De plus, il lui offre de l'accompagner dans l'opérationnalisation de ses intentions et propositions novatrices. Quelques constatations relatives à ce soutien méritent d'être signalées. Au premier abord, ce sont les différences notables entre les enseignants associés qui émergent. Elles se traduisent par un écart important entre le soutien offert par Jacques et celui offert par Daniel. Tandis que ce dernier pose plusieurs questions à son stagiaire concernant les intentions et les méthodes d'enseignement, Jacques n'en pose aucune. De plus, Jacques ne semble pas aider sa stagiaire à identifier et à exprimer les savoirs théoriques sous-jacents à ses choix didactiques et psychopédagogiques ni à alimenter la réflexion sur sa planification. Beckers (2007) est pourtant claire à ce sujet lorsqu'elle affirme que les savoirs théoriques sont de véritables outils pour éclairer la pratique. L'absence d'un tel soutien pourrait s'expliquer de deux façons. D'un côté, la stagiaire de Jacques prend l'initiative de présenter ses intentions et ses méthodes d'enseignement de manière autonome; sans attendre d'incitatif ou de questions de sa part. D'un autre côté, il se peut que Jacques ait suffisamment confiance en sa stagiaire pour ne pas ressentir le besoin de lui accorder un soutien supplémentaire. Pour Serge et Daniel, le soutien semble présent. Ils encouragent leur stagiaire à présenter ses intentions d'enseignement et les méthodes qu'il se propose d'utiliser. Nous ne pouvons en dire autant du soutien à l'opérationnalisation des intentions d'enseignement proposées par les stagiaires qui permettent d'actualiser les orientations ministérielles de la formation des élèves. Deux des trois enseignants n'ont pas offert leur aide pour ladite opérationnalisation. Comme les enseignants en question accompagnent des stagiaires du quatrième et dernier stage en enseignement,

il se peut qu'ils aient été tentés de leur laisser une pleine autonomie. Les stagiaires du dernier stage doivent s'exercer, tout en étant soutenus, à remplir toutes les fonctions d'un enseignant. Ils prennent en charge la classe comme s'ils remplaçaient l'enseignant dans toutes ses tâches auprès des élèves. Les enseignants associés pensent-ils que cela signifie qu'il n'est pas demandé d'aider le stagiaire à opérationnaliser ses intentions d'enseignement?

2.2 Observation ciblée

Les observations de l'enseignant associé touchent les manifestations des différentes compétences professionnelles. Elles permettent d'identifier les aspects de l'enseignement du stagiaire qui nécessitent une amélioration. L'observation, principal instrument du processus d'évaluation, permet de donner une appréciation du niveau de développement des compétences professionnelles des stagiaires (Gouvernement du Québec, 2008). L'analyse des propos recueillis lors des conversations entre les enseignants associés et leur stagiaire respectif nous a permis d'établir des associations entre ce que les enseignants verbalisent à la suite de leurs observations et certaines compétences professionnelles en enseignement. En premier lieu, notons de nouveau qu'en étudiant les conversations au sein des dyades, nous remarquons que les observations des trois enseignants associés portent majoritairement sur les compétences professionnelles relatives à l'acte d'enseigner. En d'autres termes, ils observent les manifestations des compétences qui concernent la conception des situations d'enseignement-apprentissage, le pilotage des situations d'enseignement-apprentissage, l'évaluation des apprentissages des élèves et le fonctionnement du groupe-classe. Cela ne réduit en rien la qualité de leurs observations, mais peut indiquer la nécessité d'une connaissance approfondie du sens donné à chacune des compétences professionnelles à développer pour viser des observations relativement à toutes les compétences. Le constat peut toutefois être éclairé par ce que des chercheurs soutiennent au sujet de la place occupée par les savoirs formels. Que ce

soit dans l'accompagnement du stagiaire au sens large ou dans les périodes d'observation, on attend de l'enseignant associé qu'il mobilise ses savoirs sur le sens des compétences professionnelles pour soutenir la progression du stagiaire dans le développement des compétences professionnelles (Gervais, 2007a; Lane, 2009; Martin 2002; McNally, 1997). Par conséquent, ils peuvent difficilement mobiliser leurs savoirs quant au sens des compétences professionnelles qu'ils connaissent peu ou pas du tout. Notons toutefois que, parmi ces compétences, certaines sont relativement nouvelles et donc peu familières : celles reliées à l'approche culturelle de l'enseignement, aux technologies de l'information et de la communication ou encore aux élèves en difficulté, notamment. De plus, ces compétences sont bien souvent plus subtiles ou encore sous-jacentes à certaines pratiques d'enseignement. Nous n'avons qu'à penser à la compétence concernant l'éthique professionnelle; compétence qui chapeaute quotidiennement, mais subtilement l'agir pédagogique. Conséquemment, leurs manifestations sont moins facilement observables dans chacune des situations d'enseignement-apprentissage. Cela peut expliquer pourquoi les enseignants ne sont pas portés à les observer ou à en parler. Précisons que les enseignants s'intéressent à ce qui colore davantage leur quotidien en classe.

2.3 Rétroaction constructive et peu axée sur la pratique réflexive

Fortement reliée à ce qui a été observé, la rétroaction se veut un complément essentiel à l'observation. La rétroaction est présentée comme un moyen de stimuler la prise de conscience et la réflexion du stagiaire, entre autres par le questionnement (Altet, 2002) ou par une approche socratique (Brouillet et Deaudelin, 1994), et de rendre communicable ce qui est inconscient dans la pratique (Perrenoud, 2001). Or, est-ce la voie privilégiée par les enseignants associés pour aider le stagiaire à verbaliser ses actions et ses raisons d'agir? En d'autres termes, les enseignants associés adoptent-ils une approche socratique qui consiste à amener progressivement le stagiaire à

expliquer sa réflexion sur ses pratiques? Du côté de Jacques, il semble que non. En effet, l'enseignant offre de la rétroaction en émettant des commentaires, en partageant ses expériences et en soulignant les forces de la stagiaire. Les pratiques de Serge et de Daniel diffèrent de celles de Jacques. Elles tendent partiellement vers l'approche socratique. Ces deux enseignants questionnent leur stagiaire et stimulent la réflexion, bien qu'ils émettent également plusieurs commentaires et partagent leurs expériences. Tel que mentionné dans le chapitre 4, c'est Serge qui semble être le plus orienté vers l'approche réflexive. À la lumière de ces différences entre les approches de ces trois enseignants, nous supposons que la rétroaction offerte est constructive, mais que l'approche est partiellement réflexive. Quelques hypothèses peuvent apporter un certain éclairage. D'une part, les enseignants se sentent peut-être passifs s'ils questionnent et écoutent le stagiaire. Le fait d'opter pour la formulation de commentaires et de conseils en se fiant sur leurs expériences peut susciter une impression d'être proactifs. D'autre part, il est possible que les enseignants ne connaissent pas ce que représentent l'approche réflexive et l'approche socratique. À l'instar de Gohier *et al.* (2002), nous croyons que les enseignants agissent surtout comme des enseignants d'expérience et non comme des formateurs offrant un encadrement réflexif. Cela est peut-être dû à la méconnaissance de ce type d'encadrement.

2.4 Évaluation ciblée du développement des compétences professionnelles

L'enseignant associé est invité à tenir compte de façon continue du développement des compétences professionnelles du stagiaire, à souligner les progrès et à cibler des éléments à améliorer. Si on tente maintenant d'interpréter les pratiques des enseignants eu égard à l'évaluation du développement des compétences professionnelles, une constatation s'impose. Au même titre que leurs pratiques d'observation, les pratiques d'évaluation des enseignants portent sur les compétences

professionnelles rattachées à l'acte d'enseigner, chacun se distinguant des autres sur ce plan. Tandis que Jacques souligne les points forts de sa stagiaire et cible des éléments à améliorer principalement au sujet de la conception et du pilotage des situations d'enseignement-apprentissage, Serge s'attarde à la conception des situations d'enseignement apprentissage et à l'évaluation des apprentissages des élèves. Enfin, Daniel évalue essentiellement le pilotage des situations d'enseignement-apprentissage et le fonctionnement du groupe-classe. Devant une telle disparité, nous croyons que chaque enseignant s'octroie peut-être le droit de hiérarchiser les compétences professionnelles. On peut penser que les enseignants choisissent de prioriser certaines compétences professionnelles en se fiant à leur expérience du milieu pour juger des principaux besoins criants des stagiaires. Ils peuvent aussi s'adapter à leur stagiaire et à ses besoins de formation.

2.5 Soutien au développement de l'identité professionnelle par le partage des savoirs d'expérience

D'entrée de jeu, rappelons que pour soutenir le développement de l'identité professionnelle, il est attendu de l'enseignant associé qu'il aide le stagiaire à comprendre clairement le métier d'enseignant et qu'il l'initie à chacune des sphères du travail. En y regardant de près, il est possible de déclarer que ce soutien se manifeste de différentes façons chez les trois enseignants. Par ailleurs, nous retrouvons aussi quelques similitudes. En effet, les trois enseignants offrent un soutien en partageant leurs expériences professionnelles. Deux d'entre eux encouragent le stagiaire à prendre des initiatives. Tous partagent des savoirs issus de leurs expériences. Cependant, il y a une grande disparité entre les types de savoirs exprimés par les enseignants associés concernés. Tandis que Jacques partage surtout ses savoirs par rapport aux élèves, Serge exprime particulièrement ses savoirs concernant l'évaluation des apprentissages des élèves. Daniel partage essentiellement ses savoirs reliés à la psychopédagogie, à l'évaluation des élèves et à la gestion de

classe. Nous pouvons supposer que, pour eux, certains savoirs méritent d'être partagés plus que d'autres. On sait que la connaissance des enseignants ne provient pas d'une seule et unique source. Elle origine de la famille, du passé en tant qu'élève, de la culture, des universités, des collègues, etc. De plus, Les différents savoirs n'ont pas nécessairement la même valeur aux yeux des enseignants. Ces derniers sont portés à hiérarchiser leurs savoirs en fonction de leur utilité au travail. Il est possible que les connaissances provenant de différentes sources entrent dans un processus de transformation, d'adaptation, voire de sélection en fonction de la réalité quotidienne du travail enseignant. Le savoir d'expérience est généralement considéré comme le plus utile; le plus valable (Tardif et Lessard, 1999). Les enseignants génèrent des savoirs indispensables à la formation des stagiaires (Raymond et Lenoir, 1998). Toutefois, malgré les nombreux apports qu'il génère, le savoir d'expérience n'a rien d'objectif ou de théorique. Comme le mentionnent Tardif et Lessard (1999), c'est une connaissance personnelle, subjective et issue de l'histoire de vie, des expériences antérieures, du parcours scolaire et des modèles de chaque enseignant. Les auteurs ajoutent que le danger est d'enfermer cette connaissance dans la subjectivité, voire dans la vie privée. Il est donc à propos de se demander si les enseignants associés se sont suffisamment approprié les savoirs formels essentiels pour les expliciter au stagiaire dans le but de soutenir le développement de leur identité professionnelle et d'initier au travail de l'enseignant. La compétence professionnelle ne peut s'expliquer exclusivement par le savoir d'expérience ou la connaissance sur le travail.

2.6 Diversité des interactions personnelles et professionnelles avec le stagiaire

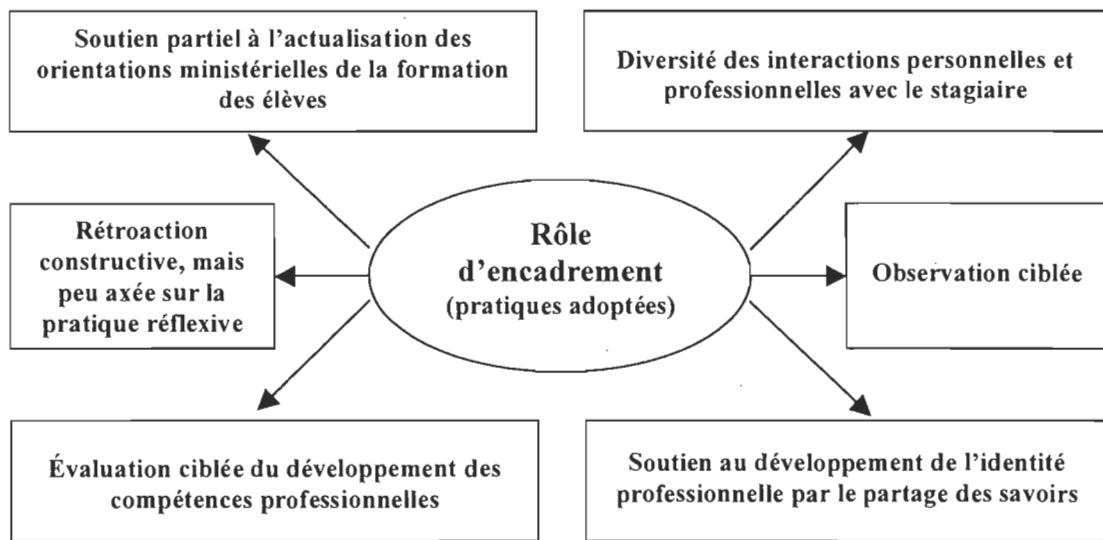
Les interactions sont au cœur de l'apprentissage dans une approche de formation qui fait place à la socioconstruction de savoirs (Portelance, soumis). Ces interactions, si elles sont caractérisées par une réciprocité et une interdépendance au sein de la dyade, comprennent une forme de reconnaissance de l'apport mutuel de l'un à l'autre.

Rappelons de plus que la relation entre un enseignant associé et un stagiaire favorise l'apprentissage si elle fait place au respect, à l'ouverture et à l'écoute (Acheson et Gall, 1993; Alin, 2000). Dans sa relation avec sa stagiaire, Jacques est avant tout un guide qui partage ses expériences et ses savoirs. Par rapport aux trois types de relation entre l'enseignant associé et le stagiaire proposés par Acheson et Gall (1993), on remarque une tendance vers la relation vendeur-acheteur dans laquelle Jacques conseille et dit quoi faire. On peut penser que Jacques adhère à ce type de relation puisqu'il verbalise largement son savoir d'expérience à sa stagiaire. Serge est plutôt un guide qui vérifie le travail du stagiaire et qui stimule la réflexion. Il ne cherche pas à « vendre » ses idées, mais plutôt à questionner pour laisser ressurgir les idées du stagiaire. On remarque ainsi une certaine tendance vers la relation laisser-aller sans pour autant tomber dans l'abandon des responsabilités envers le stagiaire. En égard à son rôle de vérificateur, nous croyons qu'un certain manque de confiance envers son stagiaire peut expliquer son attitude. À ce sujet, nous savons que la création et le maintien d'un climat de confiance demeure, sans contredit, une base qui solidifie la relation d'apprentissage (Gervais et Correa Molina, 2004). Dans le présent cas, il se peut que le stagiaire perçoive les nombreuses questions de vérification de Serge comme un manque de confiance de la part de ce dernier. En d'autres termes, le climat de confiance est possiblement ébranlé. C'est une hypothèse. Également, Serge veut peut-être s'assurer de maintenir la qualité de l'enseignement offert aux élèves. Bien qu'il ne soit pas en présence d'un stagiaire en difficulté, il semble douter du travail accompli par celui-ci. Il se peut aussi que Serge priorise sa fonction d'évaluateur du stagiaire et, à cet effet, il ressent le besoin de vérifier. De son côté, Daniel est avant tout un stimulateur de réflexion et un renforçateur des idées novatrices du stagiaire. Si nous revenons aux types de relation d'Acheson et Gall (1993), nous voyons un lien étroit avec la relation adulte-adulte de collégialité. Nous interprétons ce constat ainsi : Daniel paraît considérer son stagiaire comme étant autonome, responsable, motivé et apte à enseigner. À quelques reprises, il mentionne à son stagiaire qu'il conservera certaines des idées de ce dernier dans sa pratique. Des trois enseignants, ce sont

effectivement les propos de Daniel qui démontrent le plus de réceptivité à l'idée d'une réciprocité et d'une interdépendance au sein de la dyade. Pourtant, parmi ces trois types relations entretenues par l'enseignant associé et son stagiaire, la relation adulte-adulte (collégialité) serait à privilégier, selon Brouillet et Deaudelin (1994) qui la qualifient de relation harmonieuse, positive et égalitaire.

La figure qui suit permet de faire un retour intéressant sur notre interprétation des résultats relativement aux pratiques d'encadrement adoptées par les enseignants associés.

Figure 2
Pratiques d'encadrement adoptées par les trois enseignants associés



En résumé, retenons que les enseignants associés soutiennent partiellement l'actualisation des orientations ministérielles de la formation des élèves. Ils observent les manifestations du développement des compétences professionnelles qui sont reliées à l'acte d'enseigner. La rétroaction qu'ils offrent ensuite s'avère être

constructive, mais peu axée sur la pratique réflexive. Tout comme leurs observations, leur évaluation cible les compétences rattachées à l'acte d'enseigner. Plus précisément, des quatre compétences catégorisées dans l'acte d'enseigner, chaque enseignant associé en priorise deux. Notons que ce classement de priorités diffère d'un enseignant à l'autre. De plus, le soutien offert au développement de l'identité professionnelle du stagiaire se fait essentiellement par le partage des savoirs d'expérience. Enfin, les interactions personnelles et professionnelles avec le stagiaire sont de types variés. À la lumière de ces constats, nous proposons l'interprétation compréhensive suivante. D'une part, nous pouvons penser que les enseignants n'ont pas une connaissance approfondie du sens de chaque compétence professionnelle et qu'ils établissent des choix personnels quant aux savoirs qu'ils partagent. D'autre part, il est possible que les enseignants ne connaissent pas ce que représente l'approche réflexive et agissent comme des enseignants d'expérience plutôt que comme des formateurs offrant un encadrement réflexif. En somme, leurs pratiques d'encadrement ne sont pas harmonisées et leurs interactions demeurent disparates d'un enseignant à l'autre.

3. Synthèse des concordances et des discordances entre les représentations dominantes du rôle et les pratiques effectives d'encadrement

L'analyse exposée dans les sections précédentes nous autorise à mettre en relation les représentations dominantes du rôle et les pratiques effectives d'encadrement des enseignants. Par rapport à la décision d'agir des enseignants associés, l'influence des représentations a déjà été abordée (Teulier-Bourgine, 1997). À l'instar de cette chercheure, nous constatons que les représentations peuvent effectivement être à l'origine des décisions d'agir puisque, comme le montre le tableau suivant, il existe certaines concordances entre les représentations du rôle exprimées et les pratiques d'encadrement adoptées. Par ailleurs, on retrouve également des discordances. Ces dernières peuvent s'expliquer par l'attention portée par les enseignants aux besoins du

stagiaire. En effet, les enseignants considèrent que leur rôle de guide est de combler certains besoins. Conséquemment, quelques-unes des pratiques d'encadrement ont pu diverger des représentations du rôle, car les besoins des stagiaires ont changé en cours de stage et que les enseignants se sont adaptés à la situation.

Afin de clarifier la relation entre les représentations dominantes du rôle et les pratiques effectives, nous utilisons un tableau qui contient des concordances (tableau 7). Il permet de mieux comprendre chacun des cas. À ce sujet, il est à noter que Daniel est l'enseignant associé dont les pratiques d'encadrement concordent le plus avec ses représentations.

Pour conclure ce chapitre, retenons que les enseignants associés ne s'identifient pas complètement à un rôle de formateur. Ils adhèrent à un certain nombre d'éléments caractérisant le rôle de formateur tel que décrit dans notre cadre d'analyse, et ce, autant selon leurs représentations que leurs pratiques. Cependant, d'autres éléments sont laissés pour compte, possiblement en raison d'un manque de connaissance approfondie par rapport à l'encadrement d'un stagiaire. Les enseignants auraient-ils avantage à recevoir une formation adéquate pour devenir enseignant associé? Nous y reviendrons un peu plus loin.

Tableau 7

Concordances et discordances entre les représentations du rôle et les pratiques effectives d'encadrement

Cas	Représentations du rôle	Pratiques effectives	Concordance
Cas A Jacques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Partager ses expériences; ▪ Guider plutôt que montrer, surtout p/r à la gestion de classe; ▪ Diriger selon la réforme; ▪ Faire ressortir les forces et les faiblesses du stagiaire. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Partager ses expériences; ▪ Montrer, surtout p/r à la conception et le pilotage; ▪ Pas d'allusion à la réforme; ▪ Faire ressortir les forces du stagiaire. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ✓ ▪ ▪ ▪
Cas B Serge	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Guider en laissant peu de la liberté; ▪ Vérifier le travail du stagiaire; ▪ Soutenir la prise en charge de l'enseignement; ▪ Faire ressortir les forces et fournir de l'enrichissement; ▪ Poursuivre son développement professionnel; ▪ Guider, surtout p/r à l'évaluation des apprentissages des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Guider en laissant peu de la liberté; ▪ Vérifier le travail du stagiaire; ▪ Soutenir la conception de l'enseignement et l'évaluation; ▪ Faire ressortir les faiblesses et fournir de l'enrichissement; ▪ Poursuivre son développement professionnel; ▪ Guider, surtout p/r à l'évaluation des apprentissages des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ ✓ ▪ ▪ ▪ ✓ ▪ ✓
Cas C Daniel	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sécuriser; ▪ Exprimer des commentaires et des conseils; ▪ Évaluer les progrès du stagiaire; ▪ Poursuivre son développement professionnel; ▪ Soutenir l'évaluation des apprentissages des élèves et la gestion de classe. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sécuriser; ▪ Exprimer des commentaires et des conseils; ▪ Évaluer les progrès du stagiaire; ▪ Poursuivre son développement professionnel; ▪ Soutenir le pilotage et la gestion de classe. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ✓ ▪ ✓ ▪ ✓ ▪ ✓ ▪

Conclusion

Cette recherche découle d'un constat relatif à la complexité du rôle de l'enseignant associé et aux pratiques d'encadrement attendues de ce formateur du stagiaire. C'est auprès de trois enseignants associés que nous avons cherché à décrire et à comprendre comment ceux-ci se représentent leur rôle d'encadrement d'un stagiaire et quelles pratiques d'encadrement ils adoptent pour soutenir le développement de ses compétences professionnelles. Par la recension d'un bon nombre d'écrits traitant de la formation pratique des stagiaires et de l'encadrement de ceux-ci par des formateurs, nous avons pu remarquer que les études soulèvent, chez les enseignants associés, le problème de l'identification difficile à un rôle de formateur de stagiaires. Malgré toutes les précieuses informations mises en évidence dans les travaux de recherche, la connaissance des représentations du rôle et des pratiques d'encadrement de l'enseignant associé dans l'exercice de son rôle demeure limitée. Il nous est donc paru légitime de mener une étude ethnométhodologique et interactionniste avec des enseignants associés. Ces derniers sont des praticiens au sein d'écoles secondaires qui ont accepté volontairement d'encadrer des stagiaires de la quatrième et dernière année du baccalauréat en enseignement secondaire. La technique d'investigation qui a été utilisée par la chercheure de la plus vaste étude est l'entrevue individuelle avec les enseignants associés et l'enregistrement sonore de conversations entre l'enseignant associé et son stagiaire. À partir de données secondaires retenues, nous nous sommes consacrée à l'analyse des représentations et des pratiques de trois enseignants associés qui enseignent des disciplines différentes à des élèves âgés entre 12 et 16 ans. Notre analyse nous permet de constater que les enseignants associés, dépendamment de leurs connaissances, se représentent de façon très personnelle leur rôle d'encadrement. De plus, ils fournissent des types d'encadrement distincts. Par ailleurs, cette analyse indique des représentations et des pratiques qui se recoupent.

Ainsi, il semble que l'identification des enseignants associés à l'égard d'un rôle de formateur soit mitigée.

1. Les résultats en bref

Les principaux résultats obtenus concernent les représentations du rôle de l'enseignant associé et les pratiques d'encadrement adoptées. Ils portent aussi sur le lien entre ces représentations et ces pratiques. Globalement, les représentations laissent voir ce que des enseignants associés priorisent quant à leur rôle d'encadrement d'un stagiaire. Comme ces priorités s'avèrent différentes d'un enseignant à l'autre, les représentations quant au rôle sont probablement influencées par des facteurs tels les connaissances du rôle, les expériences vécues, les besoins des stagiaires, notamment. Comme le dit Portelance (1998), les pédagogues sont influencés par les théories formelles qu'ils ont intégrées et par les expériences de terrain qui alimentent leur réflexion et les buts qu'ils poursuivent. Ainsi, les représentations hétérogènes traduisent une certaine théorisation personnelle du rôle de l'enseignant associé, mais aussi la complexité du rôle et, possiblement, le manque de connaissances par rapport à l'ensemble des facettes du rôle, dont l'encadrement réflexif du stagiaire fait partie.

En second lieu, nous avons pu déterminer un bon nombre de pratiques d'encadrement susceptibles de favoriser le développement des compétences professionnelles du stagiaire. Toutefois, nous avons constaté un manque de concordance entre les pratiques d'encadrement effectives et les pratiques d'encadrement attendues des enseignants associés. Ces derniers choisissent de prioriser le développement de certaines compétences professionnelles du stagiaire en se basant sur leur expérience du milieu pour juger des principaux besoins des stagiaires. De plus, ils semblent avoir

une connaissance partielle de l'ensemble des compétences professionnelles et des savoirs qui leur sont rattachés.

Nous remarquons que les représentations peuvent être à l'origine des pratiques d'encadrement puisqu'il existe certaines concordances entre les représentations du rôle exprimées et les pratiques d'encadrement adoptées. Or, on retrouve également des discordances. Ces dernières peuvent s'expliquer par l'hypothèse de l'adaptation des pratiques de l'enseignant associé aux besoins évolutifs des stagiaires qui émergent en fonction d'une multitude de facteurs, dont le contexte de la classe, les élèves, le contenu notionnel. Une connaissance approfondie du rôle d'encadrement ne peut que faciliter cette caractéristique de la pratique des enseignants associés.

2. Apports scientifiques et pédagogiques

Du côté des apports scientifiques, soulignons d'abord l'élaboration d'un outil d'analyse du rôle et des pratiques d'encadrement inspiré de la littérature portant sur l'accompagnement de stagiaires en enseignement et du tout récent Cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008). Cet outil d'analyse accorde une place importante à l'encadrement réflexif dans le soutien apporté au développement des compétences professionnelles d'un stagiaire. Nous entrevoyons là un lien étroit avec les orientations actuelles de la formation initiale à l'enseignement qui invite les futurs enseignants à réfléchir et à argumenter leurs choix pédagogiques en se référant à leurs savoirs théoriques, notamment. Notre outil d'analyse ne se veut ni exhaustif ni prescriptif, mais il peut représenter un guide intéressant pour informer des formateurs de stagiaires au sujet des facettes du rôle d'encadrement d'un stagiaire ainsi que des pratiques qui en découlent. Il a été façonné tout au long du processus d'analyse des données. Ainsi, il a été modifié progressivement sous l'influence des représentations et des pratiques

des praticiens participants. Le fait de consulter cet outil d'analyse pourrait permettre à la communauté scientifique et aux formateurs de stagiaires d'avoir une connaissance plus approfondie du rôle d'encadrement à adopter. Dans l'ensemble, nous pouvons croire que notre étude pourra rapprocher le milieu universitaire et le milieu scolaire. De plus, elle permettra une certaine amélioration de l'encadrement donné aux stagiaires, voire à bonifier la formation initiale reçue par les futurs enseignants.

3. Limites méthodologiques

En nous penchant sur les limites de l'étude, nous nous devons de rappeler que notre étude est issue d'une plus vaste recherche. Celle-ci vise des objectifs qui se rapprochent des nôtres, mais qui en diffèrent aussi. La plus vaste recherche avait pour objectif de réaliser une analyse compréhensive de l'apport des enseignants associés aux stagiaires en ce qui concerne la conception et le pilotage de situations d'enseignement-apprentissage susceptibles d'actualiser les orientations d'une réforme du curriculum. Ainsi, il se peut que, lors des conversations avec leur stagiaire, les enseignants associés aient été portés à s'exprimer surtout sur la conception et le pilotage de situations d'enseignement-apprentissage, ce qui peut avoir eu une influence sur les données recueillies. À titre de deuxième limite, nous ne pouvons passer sous silence que l'étude de cas ne peut pas être réalisée avec un grand nombre de participants, limitant ainsi son potentiel de généralisation. Elle exige du chercheur une analyse profonde de toutes les pensées exprimées par les participants. De plus, comme l'analyse porte sur des pensées exprimées par les participants, nous savons que plusieurs de ces pensées ont pu ne pas être verbalisées, bien que les enseignants associés aient été loquaces et généreux de leur temps. Enfin, si notre étude nous permet d'élargir la connaissance quant aux représentations du rôle et aux pratiques d'encadrement, elle ne nous permet pas d'en mesurer les impacts chez les stagiaires.

En d'autres termes, nous ne savons pas si un profil d'encadrement est plus garant du développement des compétences professionnelles du stagiaire.

4. Perspectives de recherche

Dans un avenir rapproché, on pourrait s'interroger au sujet des impacts sur le stagiaire de l'encadrement fourni par l'enseignant associé. Des comparaisons pourraient alors être établies avec l'étude menée par Petignat (2008) en Suisse. Rappelons que, selon cette recherche, les stagiaires ne perçoivent pas les stages comme étant le premier élément à l'origine de leurs apprentissages de l'enseignement. L'histoire personnelle du stagiaire, la pratique d'enseignant en classe (en suppléance, par exemple) et la formation à l'université seraient davantage à l'origine de l'habitus professionnel du stagiaire. Est-ce le cas chez les stagiaires du Québec? Encore, des travaux pourraient faire ressortir l'influence de la dynamique interactionnelle, au sein de la dyade formée de l'enseignant associé et du stagiaire, sur l'explicitation des intentions d'agir et la coconstruction de savoirs. Ces travaux pourraient pour compléter une étude portant sur les manifestations de l'apprentissage de la concertation pédagogique en stage (Portelance et Caron, soumis). Enfin, il serait pertinent de comparer les données recueillies auprès d'enseignants qui ont reçu une formation à l'encadrement de stagiaires et d'enseignants qui n'ont pas reçu une telle formation. Selon Gervais (2007b), les enseignants associés sont conscients qu'ils ne sont pas prêts à superviser des futurs enseignants. Quelques-uns souhaitent participer à des activités de formation portant sur l'appropriation et le développement des compétences professionnelles. On sait que, de façon générale, les enseignants associés sont satisfaits de la formation reçue (Lacroix-Roy, Lessard et Garant, 2003; Portelance, 2010). Or, cette dernière a-t-elle un impact sur l'encadrement qu'ils offrent? La question appelle à l'investigation.

Pour terminer, nous croyons qu'il importe d'encourager les enseignants associés à suivre la formation qui leur est adressée et que plusieurs recherches restent à mener dans le but de bonifier la formation à l'enseignement orientée vers le développement des compétences professionnelles. Rappelons que l'un des objectifs pour les institutions de formation initiale des enseignants se résume en une optimisation de l'articulation théorie-pratique. Conséquemment, cela implique que les acteurs de formation gravitant autour du stagiaire aient une conception cohérente, explicite et partagée de ce que représente cette articulation théorie-pratique (Perrenoud, 1998). Notre étude représente une contribution à cette amélioration souhaitable. Nous espérons qu'elle soit un vecteur pour d'autres recherches.

RÉFÉRENCES

- Acheson, K. A. et Gall, M. D. (1993). *La supervision pédagogique : Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*. Montréal, Québec : Les Éditions Logiques.
- Alin, C. (2000). Langage et identité en analyse de pratique(s) ou la question du « deuil du sujet ». Dans C. Gohier et C. Alin (Dir.), *Enseignant-formateur : La construction de l'identité professionnelle. Recherche et Formation* (pp. 29-50). Paris, France : L'Harmattan.
- Altet, M. (1996). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Altet, M. (2002). Quelle(s) professionnalité(s) des formateurs en formation continue : vers un profil polyidentitaire. Dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (Dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* (pp. 59-87). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Beauchesne, A., Aubertin, M., Aubry, S., Beaulieu, M., Douillard, P., Hamel, J. et al. (1998). Accompagner un stagiaire : une occasion de développement professionnel. *Vie pédagogique*, 106, 48-51.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bédard, Y. (2000). *L'insertion professionnelle du jeune enseignant par la méthode de « mentoring »* (Rapport de recherche). Rouyn-Noranda, Québec : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Berrier, A. (2003). Entre les attentes des stagiaires et celles des formateurs, où est la contradiction? *Revue de didactologie des langues-cultures*, 129, 109-119.
- Beynon, C. (1999). Where it's A.T. - Focus on the Associate Teacher. *Professionally Speaking*, June, 39-41.
- Boudreau, P. (2000). L'expertise d'un enseignant associé. *McGill Journal of Education*, 35(1), 53-69.
- Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi? *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 65-84.

- Boutet, M. (2001). Une formation continue des enseignants par l'encadrement de stagiaires en formation initiale. Dans L. Lafourture, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (Dir.), *La formation continue, de la réflexion à l'action* (pp. 187-209). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bouvier, A. (1998). Le rapport au terrain. Dans A. Bouvier et J.-P. Obin (Dir.), *La formation des enseignants sur le terrain* (pp. 193-202). Paris, France : Hachette.
- Brouillet, M.-I., Deaudelin, C. (1994). Étude écosystémique d'un entretien de supervision de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), 443-466.
- Brouillette, N., Portelance, L. et Lebel, C. (2005). *Outils pour la formation des enseignants associés* (Document à l'intention des enseignants associés). Trois-Rivières, Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Charlier, E. (1989). *Planifier un cours, c'est prendre des décisions*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Chartrand, A. (2006). Recevoir un stagiaire, une expérience de formation continue. *Profession enseignante*, 110. Récupéré de <http://recit.cadre.qc.ca/~chartrand/index.php?2006/02/15/110-recevoir-un-stagiaire-une-experience-de-formation-continue>
- Correa Molina, E. (2004). *Exploration des ressources du superviseur de stage lors d'entretiens post-observation en classe* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Couchara, C. (1997). *The supervisory role of cooperating teachers : a study of critical incidents which influenced student teachers* (Thèse de doctorat inédite). University of Lehigh.
- Coulon, A. (1993). *Ethnéméthodologie et éducation*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Desgagné, S. (1996). *Une approche de formation à la supervision des stagiaires préparée pour les enseignantes et les enseignants associés*. Récupéré de http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/ens_asso.html
- Donnay, J. et Charlier, E. (1991). *Comprendre des situations de formations : formation de formateurs à l'analyse*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Durand, M. (2000). Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale des professeurs. Dans C. Gohier et C. Alin (Dir.), *Enseignant-formateur : La construction de l'identité professionnelle : Recherche et Formation* (pp. 161-180). Paris, France : L'Harmattan.
- Durand, M., Ria, L. et Flavier, É. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 83-103.
- Euzet, J.-P. (1998). La formation des professeurs d'EPS. Dans A. Bouvier et J.-P. Obin (Éds.), *La formation des enseignants sur le terrain* (pp. 43-68). Paris, France : Hachette.
- Fenstermacher, G. (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 617-634.
- Fernagu Oudet, S. (1999). *Voyage au cœur de la pratique enseignante : Marcher et se regarder marcher*. Paris, France : L'Harmattan.
- Fortin, M.-F., Côté, J., et Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.
- Garnier, C. et Sauvé L. (1999). Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement – Conditions pour un design de recherche. Dans L. Sauvé et L. Goffin (Éds.), *Bilans, enjeux et perspectives de la recherche en éducation relative à l'environnement* (pp.65-77). Arlon, Belgique, Fondation Universitaire Luxembourgeoise.
- Gautier, B. et al. (1990). Les stratégies de vérification. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale – De la problématique à la collecte des données* (pp. 131-152). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C. (2007a). *Problématique de la mobilisation et du partage de savoirs de l'enseignant associé lors de l'entretien post-observation avec son stagiaire*. Document inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Gervais, C. (2007b). Une formation sur mesure pour superviser de futurs enseignants en quête de compétences. *Formation et profession*, 14(2), 19-21.
- Gervais, C. (2005). Se former en formant les autres. *Vie pédagogique*, 137, 45-48.

- Gervais, C. (1999). Le stage d'enseignement : Représentations des principaux acteurs. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(2), 121-136.
- Gervais, C. et Correa Molina, E. (2005). De l'enseignant au stagiaire : donner accès à son expérience. Dans C. Gervais et L. Portelance (Dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante* (pp. 411-426). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Gervais, C. et Correa Molina, E. (2004). *L'argumentation pratique comme accompagnement réflexif du stagiaire*. Récupéré de <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/>
- 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.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2001). Les stages : un parcours professionnel accompagné. *Canadian Journal of Education*, 26(3), 263-282.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (Éds), *L'enseignant un professionnel* (pp. 21-52). Québec, Québec : PUQ.
- Gohier, C., Bouchard, Y., Anadon, M., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2002). De l'identité professionnelle de l'enseignant quand il se fait formateur de maîtres : rupture ou continuité? Dans S. Baillauquès, M. Lavoie, M.-L. Chaix et J.-C. Hétu (Dir.), *L'identité chez les formateurs d'enseignants* (pp. 195-215). Paris, France : L'Harmattan.
- Gouvernement du Québec. (2008). *La formation à l'enseignement : Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2008). *Loi sur l'instruction publique*. Récupéré de http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=I_13_3/I13_3.html
- Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement - Les orientations - Les compétences professionnelles*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation.

- Gouvernement du Québec. (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général : Orientations et compétences attendues*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation.
- Harvey, G. (1994). *Élaboration d'un guide de réflexion sur la pratique pédagogique à l'intention des stagiaires* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Éds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 209-233). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Killian, J.E. et McIntyre, D.J. (1986). Quality in the early field experiences: A product of grade level and cooperating teachers' training. *Teaching and Teacher Education*, 2(4), 367-376.
- Koster, B., Korthagen, F. A. J. et Wubbels, Th. (1998). Is There Anything Left for Us? Functions of cooperating teachers and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 75-89.
- Lacotte, J. (1998). Le rôle de la pré professionnalisation. Dans A. Bouvier et J.-P. Obin (Éds.), *La formation des enseignants sur le terrain* (pp. 15-37). Paris, France : Hachette.
- Lacroix-Roy, F., Lessard, M. et Garant, C. (2003). *Étude sur les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Lane, J. (2009). *Conceptions et pratiques de personnes enseignantes associées à l'égard du raisonnement pédagogique et de l'accompagnement réflexif et manifestations du raisonnement pédagogique de leur stagiaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Landry, C. (2002). *La formation en alternance*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Le Boterf, G. (2007). *Professionnaliser: Le modèle de la navigation professionnelle*. Paris, France : Éditions d'Organisation.

- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels. Compétence et navigation professionnelle*. Paris, France : Éditions d'Organisation.
- Lecomte, J. (1998). Lev Vygotski (1896-1934) : Pensée et langage. *Sciences Humaines*, 81, 42-44.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel d'éducation*. Montréal, Québec : Guérin.
- Lepage, M., Gervais, C., Duval-Destin, M. Dupuis, R. Guindon, J.-M., Prescott, C. et Bastarache, R. (2009). *Guide du stage à l'intention des stagiaires, des enseignants associés et des superviseurs universitaires*. Montréal, Québec : Université de Montréal.
- Lévesque, M. et Boisvert, E. (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement : Théorie et pratique*. Montréal, Québec : Éditions Logiques.
- Martin, D. (2002). Terrain et théories dans la réforme de la formation des maîtres. Dans M. Carboneau et M. Tardif (Dir.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école* (pp. 95-109). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Martineau, S. (2006). À propos de l'insertion professionnelle en enseignement. *Formation et profession*. 12(2), p. 48-54.
- Martineau, S. et Gauthier, C. (2000). La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence. Dans C. Gohier et C. Alin (Dir.), *Enseignant-formateur : La construction de l'identité professionnelle : Recherche et Formation* (pp. 85-110). Paris, France: L'Harmattan.
- McNally, J. et al. (1997). The Student Teacher in School: Conditions for development. *Teaching and Teacher Education*, 13(5), 485-498.
- Obin, J.-P. (1995). *La face cachée de la formation professionnelle*. Paris, France : Hachette.
- Paquay, L. et Wagner, M.-C. (1996). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. Dans L. Paquay et M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (Dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 153-179). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Pasche, F. (2008). *Que font les formateurs d'enseignants dans des dispositifs d'alternance? Vers une démarche compréhensive de l'activité des formateurs au travers d'une analyse des interactions dans le champ de la formation initiale des enseignants* (Canevas de thèse inédit). Université de Genève.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Pelpel, P. (2003). *Accueillir, accompagner, former des enseignants : Guide de réflexion et d'action*. Lyon, France : Chronique Sociale.
- Pelpel, P. (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain? Dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (Dir.), *Formateurs d'enseignants* (pp.176-191). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1998). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation initiale des enseignants. Dans M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (Dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (pp. 153-200). Paris, France: PUF.
- Perrenoud, P. (2002). Réformes scolaires et formation initiale des enseignants: une introuvable synchronisation. Dans M. Carboneau et M. Tardif (Dir.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école* (pp. 145-162). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris, France : ESF Éditeur.
- Petignat, P. (2009). La contribution des stages à la formation initiale des enseignants : Étude des représentations de formateurs praticiens et de leurs anciens stagiaires (Thèse de doctorat inédite). Université de Genève.
- Petignat, P. (2008, août). *Les stages permettent-ils le développement des compétences?* Communication présentée au Symposium HEP Lausanne-UQTR, Trois-Rivières, Québec.
- Pharand, J. et Boudreault, P. (2006, mai). *L'accompagnement par les enseignants associés : les compétences attendues des stagiaires* [Actes de colloque]. Colloque de l'AFORME « Accompagnement des stagiaires en enseignement. Le défi de la concertation », Gatineau, Québec.

- Portelance, L. (soumis). L'articulation possible de la formation par compétences et de l'évaluation des compétences. Dans M.-F. Fave-Bonnet (Dir.), *L'évaluation dans l'enseignement supérieur* (pp. à venir). Nanterre, France : Presses Universitaires de Paris Ouest.
- Portelance, L. (2010, juin). *Le développement professionnel des formateurs de terrain en fonction de l'actualisation des savoirs de recherche*. Communication présentée au colloque « Des savoirs issus de la recherche : quelle place, quelle valeur dans un contexte de formation en alternance ? » au 16e congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE), Monterrey, Mexique.
- Portelance, L. (2008). L'apport attendu des enseignants associés à la formation des stagiaires. Dans M. Boutet et N. Rousseau (Dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (pp. 53-71). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L. (2007). Une vision partagée de la formation à l'enseignement? Dans L. Bélaïr, D. Laveault et C. Lebel (Dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (pp. 197-211). Ottawa, Ontario : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Portelance, L. (2005). Savoirs et besoins de formation d'enseignants associés en période de mise en œuvre d'une réforme du curriculum. Dans C. Gervais et L. Portelance (Dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage* (pp. 105-128). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Portelance, L. (1998). *Enseigner pour développer la compétence métacognitive : analyse des liens entre des pratiques et les intentions qui les sous-tendent chez des enseignants de l'ordre secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Portelance, L. et Caron, J. (soumis). Les manifestations de l'apprentissage de la concertation pédagogique en stage. Dans L. Bélaïr, C. Lebel, N. Sorin, et A. Roy (Dir.), *Évaluation et régulation des compétences professionnelles. Référentiels et pratiques* (pp. à venir). Ottawa, Ontario : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Portelance, L. et Durand, N. (2006). La collaboration au sein d'une équipe pédagogique, une compétence à développer au cours des stages. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 4(2), 77-99.

- Portelance, L. et Gervais, C. (soumis). La dynamique de la concertation pédagogique selon les savoirs exprimés par l'enseignant formateur et le stagiaire. *Revue des sciences de l'éducation, numéro thématique « Se former professionnellement : une dynamique individuelle et collective », pages-à venir.*
- Portelance, L. et Gervais, C. (2008). L'approche culturelle de l'enseignement selon les savoirs mis en relation par l'enseignant associé et les stagiaires. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (Dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (pp. 13-36). Québec, Québec : Les Presses de l'Université 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, Québec Table MÉLS-Universités.
- Portelance, L. et Lebel, C. (2004). *Programme de formation des enseignants associés : orientations et référentiel des compétences* (Document à l'intention des enseignants associés). Trois-Rivières, Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Portelance, L. et Legendre, M.-F. (2001). Les études de cas comme modalité de mise en discours de la pratique : leur contribution au développement de la compétence professionnelle des futurs enseignants. Dans A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (Dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (pp. 17-34). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Portelance, L. et Tremblay, F. (2006). Les responsabilités complémentaires de l'enseignant associé et du stagiaire au regard de la formation à l'enseignement. Dans J. Loiselle, L. Lafourture et N. Rousseau (Dir.), *L'innovation en formation à l'enseignement. Pistes de réflexion et d'action* (pp. 41-54). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Raymond, D. et Lenoir, Y. (1998). *Enseignants de métier et formation initiale : Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Romainville, M. (2000). Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre? Métacognition et amélioration des performances. Dans R. Pallascio et L. Lafourture (Dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation* (pp. 71-86). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Roy, S. N. (2004). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (pp. 159-184). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123-150). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2000). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *De la problématique à la collecte des données* (pp. 263-285). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Simard, D. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), p. 63-82.
- Scott Townsend, J. (2002). *The Effects of Feedback on the Behavioral Profile of Preservice Teachers Across Three Educational Levels of the Physical Education Student Teaching Experience* (Dissertation). University of Morgantown.
- Sudzina, M. R. and Coolican, M. J. (1994). *Mentor or tormentor: the role of the cooperating teacher in student teacher success*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators. Atlanta, GA, United States.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Teulier-Bourgine, R. (1997). Les représentations : médiations de l'action stratégies. Dans M.-J. Avenier (Coordination), *La stratégie « chemin faisant »* (pp. 95-135). Paris, France : Éditions Economica.
- Turgeon, J. et Bernatchez, J. (2003). Les données secondaires. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Université du Québec à Trois-Rivières. (2009). *Formation pratique en enseignement*. Récupéré de https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw030?owa_no_site=339
- Vanhulle, S. (2009). Quand la reconnaissance donne forme aux savoirs professionnels. Dans A. Jorro (Dir.), *La reconnaissance professionnelle en*

- éducation, évaluer, valoriser, légitimer* (pp.61-76). Ottawa, Ontario : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Wilson, S. (1977). The Use of Ethnographic Techniques in Educational Research, *Review of Educational Research*, 47(1), 245-265.
- Woods, P. (1986). Inside Schools Ethnography in Educational Research. New York : Routledge et Kegan Paul.

Appendice A

Documentation explicative du projet de recherche remise aux participants

RECHERCHE SUR L'APPORT DE L'ENSEIGNANT ASSOCIÉ
À LA FORMATION DU STAGIAIRE

Recherche financée par le FQRSC (2005-2008)
par Liliane Portelance

Question de recherche

Le projet porte sur la formation du stagiaire en enseignement secondaire en contexte de renouveau pédagogique. Nous nous intéressons aux savoirs, sur les interventions pédagogiques susceptibles d'actualiser les orientations de la réforme, que l'enseignant associé communique à son stagiaire.

Problématique

Les attentes à l'égard de l'enseignant associé sont élevées car il est considéré comme un formateur clé du futur enseignant. Ses savoirs sont généralement riches et nombreux. Ils s'avèrent fort valables et même essentiels à la formation du stagiaire. En contexte de changements majeurs en éducation, l'enseignant peut comprendre les concepts nouveaux à la lumière des savoirs d'expérience qu'il a construits au fil des années. Il peut alors dorner du sens à ces concepts et aider le stagiaire à faire des liens pertinents entre les savoirs théoriques transmis à l'université et la pratique de l'enseignement. Toutefois, les changements induits par une réforme n'amènent pas toujours dans l'enseignement le renouveau souhaité. Une réforme s'élabore peu à peu et produit son sens dans la démarche même de l'innovation. En période de transformation des conceptions et des pratiques, quels savoirs l'enseignant communique-t-il à son stagiaire et selon quelles modalités?

Objectifs de la recherche

L'objectif général de la recherche consiste à réaliser une analyse compréhensive de l'apport des enseignants associés aux stagiaires en ce qui concerne la conception et

le pilotage de situations d'enseignement-apprentissage susceptibles d'actualiser les orientations de la réforme du curriculum.

Les objectifs spécifiques sont les suivants :

1. examiner le sentiment de compétence des enseignants associés et des stagiaires relativement à l'appropriation cognitive et à l'actualisation des principales orientations de la réforme;
2. identifier les types de savoirs que l'enseignant associé communique au stagiaire dans l'exercice de son rôle;
3. identifier les modalités et les conditions de médiation de ces savoirs;
4. préciser l'apport de l'enseignant associé au stagiaire, tel que perçu par l'enseignant et le stagiaire respectivement.

Par l'atteinte de ces objectifs, cette étude contribuera à l'amélioration des connaissances sur l'accompagnement du stagiaire en période de mise en œuvre d'une réforme. Elle mènera à l'identification de savoirs que les enseignants transmettent et à d'autres qu'ils maîtrisent moins bien.

Méthodologie

Participants.: Douze dyades participeront à la recherche, composées chacune d'un stagiaire finissant et de son enseignant associé.

Stratégie de collecte de données: L'essentiel des données est récolté dans le cadre naturel des actions professionnelles de l'enseignant associé et de son stagiaire. Une stratégie qualitative est appropriée pour une analyse explicative de l'apport de l'enseignant au stagiaire. Avant et après le stage, le questionnaire écrit permettra de cueillir des données sur le sentiment de compétence quant à la mise en œuvre de la réforme, les attentes du stagiaire à l'égard de son partenaire de dyade et les perceptions de l'apport d'un enseignant à la formation d'un stagiaire. Les entrevues

permettront d'approfondir ces questions et favoriseront de plus une meilleure compréhension des conditions à la base d'un apport significatif du formateur au formé. Nous récolterons aussi des traces du travail en commun des participants, par l'enregistrement sur bande sonore de leurs discussions avant et après deux prestations du stagiaire en classe. Ces données nous permettront d'identifier les savoirs communiqués par l'enseignant et les modalités de médiation de ces savoirs. Les stagiaires seront appelés à rédiger un journal de bord.

Cadre d'analyse des données

Niveau d'appropriation de la réforme. Pour une meilleure analyse du sentiment de compétence par rapport à la mise en œuvre de la réforme, nous utiliserons le continuum d'appropriation cognitive et d'intégration dans les pratiques de Brassard, Portelance et Lalancette (2000).

Savoirs des enseignants. La recherche s'appuie sur la reconnaissance des savoirs produits par les praticiens de l'enseignement. La typologie des savoirs de Altet (1996) aidera à l'identification des types de savoirs communiqués. Une grille inspirée des facettes du formateur de Paquay et Wagner (1996) sera utilisée pour analyser les modalités de médiation des savoirs.

Références

Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schémes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay et al. (dir.) *Former des enseignants professionnels* (p. 27-40). Bruxelles: DeBoeck,

Brassard, A., Portelance, L. et Lalancette, L. (2000). *Outil de suivi de la mise en oeuvre du nouveau curriculum. Document d'autoévaluation à l'intention des directions d'école et de leur équipe-école.* Québec: Bibliothèque nationale du Québec.

Gervais, C. et Desrosiers, P. (2001). Les stages, un parcours professionnel accompagné. *Revue canadienne de l'éducation*, 26(2), 1-20.

Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles.* Québec: Ministère de l'Éducation.

- Fullan (2001). *The new meaning of educational change*, 3^e édition. New York : Teachers College Press.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation, 294 p.
- Portelance, L. (2000). En quoi consiste le savoir des enseignants ? Comment le praticien acquiert-il toutes ses connaissances ?, *Vie pédagogique*, 114, 43-46.
- Tochon, F. V. et Gwyn-Paquette, C. (2003). Preservice teachers reflect! ions on risk-taking: the dynamics of practice and experience while experimenting with innovation during student teaching: *Alberta Journal of Educational Research*. Edmonton, .49(2).

Appendice B

Formulaire de consentement

PARTICIPATION À UNE RECHERCHE

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DU STAGIAIRE

par Liliane Portelance

Je soussigné _____ accepte librement de participer à une recherche ayant pour objet de mieux connaître et comprendre l'apport de l'enseignant associé à la formation du stagiaire en période de changements majeurs en éducation. La nature de la recherche et ses procédures m'ont été expliquées.

Objectif. Le projet a pour objectif de faire une analyse explicative de la communication des savoirs de l'enseignant associé à son stagiaire sur la conception et le pilotage de situations d'enseignement-apprentissage susceptibles d'actualiser les orientations de la réforme.

Tâches. En vue de l'atteinte de l'objectif de cette recherche, je comprends que je devrai :

- répondre à deux questionnaires écrits, l'un au début et l'autre à la fin de la démarche de recherche, portant sur mon sentiment de compétence face à la mise en œuvre de la réforme;
- participer à deux entrevues au cours desquelles je serai invité à m'exprimer sur la réforme et mes attentes à l'égard de l'enseignant associé; ces entrevues seront enregistrées sur bande sonore;
- participer à des discussions avec mon enseignant associé, qui porteront sur deux de mes leçons à caractère novateur, avant et après ma prestation en classe; ces discussions seront enregistrées sur bande sonore;
- écrire mes observations et mes réflexions sur l'apport de l'enseignant associé à ma formation par la communication de ses savoirs.

Bénéfices. Les avantages liés à ma participation à cette recherche sont les suivants :

- avoir la possibilité de partager avec mon enseignant associé ma réflexion sur des pratiques d'enseignement susceptibles de concrétiser les orientations de la réforme;
- avoir la possibilité de mieux comprendre les fondements théoriques de la réforme et les façons d'en tenir compte dans mon enseignement;
- avoir la possibilité d'améliorer la qualité de mes interventions pédagogiques et de mieux favoriser les apprentissages de mes élèves;
- avoir la satisfaction d'une reconnaissance de la qualité de mon cheminement professionnel.

Risques, inconvénients, inconforts. Il m'a été expliqué que la participation à cette recherche ne comporte aucun risque pour moi.

Confidentialité. Je comprends que les informations recueillies dans le cadre de cette recherche demeurent strictement confidentielles. Un code d'identification sera substitué au nom de chaque participant. Les données seront traitées pour l'ensemble des participants et non de manière individuelle. Les questionnaires, les cassettes d'enregistrement d'entrevues et de séances de travail ainsi que les journaux de bord seront entreposés à l'Université du Québec à Trois-Rivières dans un classeur et un local verrouillés. Toutes les informations récoltées seront rendues anonymes.

Participation volontaire. Je reconnais que ma participation à cette recherche est tout à fait volontaire et que je suis libre d'accepter d'y participer. Je certifie qu'on m'a expliqué verbalement la recherche, qu'on a répondu à mes questions et qu'on m'a laissé le temps nécessaire pour prendre une décision.

Retrait. Je reconnais être libre de retirer mon consentement et de cesser de participer à cette recherche à n'importe quel moment, sans avoir à fournir de raison, et ce, sans préjudice.

Attestation de participation. Une lettre émise par le Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières attestera de ma participation à cette recherche.

Responsable de la recherche. Cette recherche est réalisée sous la direction de Madame Liliane Portelance, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (819-376-5011, poste 3619; liliane.portelance@uqtr.ca).

J'ai lu l'information ci-dessus et je choisis volontairement de participer à cette recherche.

Signé à _____ le _____

Signature du participant

Signature d'un témoin

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-05-100-07.13 a été émis le 21 juin 2005.

PARTICIPATION À UNE RECHERCHE

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DE L'ENSEIGNANT ASSOCIÉ

par Liliane Portelance

Je soussigné _____ accepte librement de participer à une recherche ayant pour objet de mieux connaître et comprendre l'apport de l'enseignant associé à la formation du stagiaire en période de changements majeurs en éducation. La nature de la recherche et ses procédures m'ont été expliquées.

Objectif. Le projet a pour objectif de faire une analyse explicative de la communication des savoirs de l'enseignant associé à son stagiaire sur la conception et le pilotage de situations d'enseignement-apprentissage susceptibles d'actualiser les orientations de la réforme.

Tâches. En vue de l'atteinte de l'objectif de cette recherche, je comprends que je devrai,

au cours de l'année 2006-2007 :

- répondre à deux questionnaires écrits, l'un au début et l'autre à la fin de la démarche de recherche, portant sur mon sentiment de compétence face à la mise en œuvre de la réforme;
- participer à deux entrevues individuelles au cours desquelles je serai invité à m'exprimer sur la réforme et la communication de mes savoirs à un stagiaire; ces entrevues seront enregistrées sur bande sonore;
- participer à des discussions avec mon stagiaire, qui porteront sur deux de ses leçons à caractère novateur, avant et après sa prestation en classe; ces discussions seront enregistrées sur bande sonore.

Bénéfices. Les avantages liés à ma participation à cette recherche sont les suivants :

- avoir la possibilité de partager avec mon stagiaire ma réflexion sur des pratiques d'enseignement susceptibles de concrétiser les orientations de la réforme;
- avoir la possibilité de mieux comprendre les fondements théoriques de la réforme et les façons d'en tenir compte dans mon enseignement;
- avoir la possibilité d'améliorer la qualité de mes interventions pédagogiques et de mieux favoriser les apprentissages de mes élèves;
- avoir la satisfaction d'une reconnaissance de la qualité de mes compétences professionnelles.

Risques, inconvénients, inconforts. Il m'a été expliqué que la participation à cette recherche ne comporte aucun risque pour moi.

Confidentialité. Je comprends que les informations recueillies dans le cadre de cette recherche demeurent strictement confidentielles. Un code d'identification sera substitué au nom de chaque participant. Les données seront traitées pour l'ensemble des participants et non de manière individuelle. Les questionnaires ainsi que les cassettes d'enregistrement d'entrevues et de séances de travail seront entreposés à l'Université du Québec à Trois-Rivières dans un classeur et un local verrouillés. Toutes les informations récoltées seront rendues anonymes.

Participation volontaire. Je reconnaiss que ma participation à cette recherche est tout à fait volontaire et que je suis libre d'accepter d'y participer. Je certifie qu'on m'a expliqué verbalement la recherche, qu'on a répondu à mes questions et qu'on m'a laissé le temps nécessaire pour prendre une décision.

Retrait. Je reconnaiss être libre de retirer mon consentement et de cesser de participer à cette recherche à n'importe quel moment, sans avoir à fournir de raison, et ce, sans préjudice.

Attestation de participation. Une lettre émise par le Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières attestera de ma participation à cette recherche.

Responsable de la recherche. Cette recherche est réalisée sous la direction de Madame Liliane Portelance, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (819-376-5011, poste 3619; liliane.portelance@uqtr.ca).

J'ai lu l'information ci-dessus et je choisis volontairement de participer à cette recherche.

Signé à _____ le _____

Signature du participant

Signature d'un témoin

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-05-100-07.13 a été émis le 21 juin 2005.

Appendice C

Questionnaire écrit

RECHERCHE SUR L'APPORT DE L'ENSEIGNANT ASSOCIÉ
À LA FORMATION DU STAGIAIRE
par Liliane Portelance

Questionnaire à l'enseignant associé **au début** de la recherche

CODE : _____

Quel est le nombre de vos années d'expérience en enseignement ? _____

Précisez. _____

Apport de l'enseignant à la formation du stagiaire

4. En ce qui concerne la conception et le pilotage des situations d'enseignement-apprentissage, quel peut être **l'apport** d'un enseignant associé à la formation d'un stagiaire ?

2. Quel peut être **vos** apport au stagiaire dans ses apprentissages des pratiques pédagogiques susceptibles de concrétiser les orientations suivantes de la réforme : le développement de compétences, le décloisonnement disciplinaire et l'évaluation au service de l'apprentissage?

3. D'après vous, quelles sont les **attentes de votre stagiaire à votre égard** relativement à son apprentissage des pratiques pédagogiques susceptibles de concrétiser les orientations suivantes de la réforme : le développement de compétences, le décloisonnement disciplinaire et l'évaluation au service de l'apprentissage?

4. Relativement à l'apport d'un enseignant à la formation d'un stagiaire, quelles sont les meilleures façons pour un enseignant associé d'aider son stagiaire à mieux comprendre et appliquer les orientations de la réforme dans la conception et le pilotage de situations d'enseignement-apprentissage?

Appendice D

Protocole pour les entrevues

RECHERCHE SUR L'APPORT DE L'ENSEIGNANT ASSOCIÉ
À LA FORMATION DU STAGIAIRE

par Liliane Portelance

Entretien avec l'enseignant associé avant le stage

Nom : _____

Fonction :

Nom du stagiaire : _____

École : _____ Commission scolaire : _____

Date : _____ Début et fin de l'entretien :

Lieu et atmosphère de l'entrevue :

Autres renseignements :

**REPRÉSENTATION DU CONTEXTE ACTUEL DE CHANGEMENT EN
ÉDUCATION**

Nous sommes actuellement en contexte de changement en éducation. Quels sont les changements attendus par le MÉLS de la part des enseignants ? Y a-t-il des changements attendus de la part des enseignants associés ? Lesquels ? Y a-t-il des attentes à l'égard des enseignants associés en ce qui concerne les changements de pratiques d'enseignement dans leur classe ?

CONCEPTION DU RÔLE D'UN ENSEIGNANT ASSOCIÉ

Quel est le rôle d'un enseignant associé à l'égard d'un stagiaire ?

Quels objectifs poursuivez-vous lorsque vous acceptez de recevoir un stagiaire ?

Quelles sont vos priorités en tant que formateur? Vos priorités ont-elles changé au cours des années? Pourquoi?

APPORT DE L'ENSEIGNANT AU STAGIAIRE

Précisez ce que vous avez écrit au sujet de votre conception de l'apport possible d'un enseignant associé à son stagiaire, relativement à la conception et au pilotage de situations d'enseignement-apprentissage? Pouvez-vous donner des exemples?

Précisez **votre apport possible au stagiaire** en ce qui concerne la concrétisation de la réforme dans ses pratiques pédagogiques et plus particulièrement celles qui concernent le développement des compétences des élèves, le décloisonnement disciplinaire ou l'interdisciplinarité et l'évaluation au service de l'apprentissage.

Précisez ce que vous avez écrit au sujet des **attentes du stagiaire à votre égard** quant à ses apprentissages relatifs à des pratiques pédagogiques qui touchent le développement des compétences des élèves, le décloisonnement disciplinaire et l'évaluation au service de l'apprentissage. (Faire préciser pour chacune des orientations.)

Expliquez ce que vous avez écrit sur les **meilleures façons pour un enseignant d'aider son stagiaire** à mieux comprendre et appliquer les orientations de la réforme dans la conception et le pilotage de situations d'enseignement-apprentissage.

Note : L'entrevue est semi-dirigée. L'ordre des questions peut varier, selon les propos de l'interviewé. Au cours de la conversation, des questions non prévues d'avance pourront être ajoutées. Elles auront pour but d'enrichir l'ensemble des données relatives à l'objectif de la recherche.

RECHERCHE SUR L'APPORT DE L'ENSEIGNANT ASSOCIÉ
À LA FORMATION DU STAGIAIRE

par Liliane Portelance

Entretien avec l'enseignant associé **après** le stage

Nom: _____

Fonction

Nom du stagiaire : _____

École : _____ Commission scolaire: _____

Date: _____ Début et fin de l'entretien: _____

Lieu et atmosphère de l'entrevue:

Autres renseignements:

REPRÉSENTATION DU CONTEXTE ACTUEL DE CHANGEMENT EN ÉDUCATION

Le stage vous a-t-il permis de mieux comprendre le rôle des enseignants associés en ce contexte actuel de changement en éducation? En quoi?

Vous a-t-il permis de mieux identifier les changements de pratiques d'enseignement que le MÉLS attend? En quoi?

CONCEPTION DU RÔLE D'UN ENSEIGNANT ASSOCIÉ

Quel est le rôle d'un enseignant associé à l'égard d'un stagiaire ?

Quels objectifs poursuivez-vous lorsque vous acceptez de recevoir un stagiaire ?

Quelles sont vos priorités en tant que formateur? Vos priorités ont-elles changé au cours des années? Pourquoi?

L'APPORT DE L'ENSEIGNANT ASSOCIÉ AU STAGIAIRE

Dans le questionnaire, vous avez écrit si vous considérez avoir répondu aux **attentes du stagiaire à votre égard**. Précisez.

ATTENTES DU PARTICIPANT

Merci d'avoir accepté de participer à cette recherche. Avez-vous des attentes rattachées à votre participation? Quelles sont-elles?

Appendice E

Grille d'analyse du rôle et des pratiques d'encadrement
émergeant des entrevues et des conversations au sein des dyades

<u>Légende</u>
J. L. = Jacques
D. T. = Daniel
S. R. = Serge

par Josianne Caron
 Cadre d'analyse et analyse par unité de sens
 Titre de la recherche :
L'encadrement du stagiaire en enseignement, analyse de représentations et de pratiques d'enseignants associés

Objectif de recherche #1 dans les entrevues avant et après le stage
REPRÉSENTATIONS DU RÔLE D'ENCADREMENT DE EA

	J. L.	D. T.	S. R.
1. Attentes MELS EA <i>(ce qui est attendu des EA, selon eux) pour triangulation</i>			
2. Conception <i>(principal rôle d'encadrement de EA à l'égard d'un S)</i>			
3. Objectifs <i>(EA recevant S devrait poursuivre quels objectifs?) pour triangulation</i>			
4. Bénéfice stage <i>(avoir été EA aide-t-il à mieux comprendre son rôle? Entrevues après seulement) pour triangulation</i>			
5. Attentes S <i>(avant stage = attentes; après = attentes comblées ou non, selon eux) pour triangulation</i>			

Objectif de recherche #2 dans les conversations entre EA et S (4 par dyade, 3 dyades)
PRATIQUES D'ENCADREMENT DU STAGIAIRE PAR EA EN MATIÈRE DE :
 (Thèmes inspirés des compétences attendues du EA du Cadre de référence pour la formation des EA, MELS juillet 2008)

1. Soutien à l'actualisation des orientations ministérielles de la formation des élèves

	J. L.	D. T.	S. R.
EA demande au S de présenter ses intentions d'enseignement <i>(planif)</i>			
EA demande au S de présenter ses méthodes qu'il propose d'utiliser <i>(déroulement, outils, didactique)</i>			
EA offre son aide pour l'opérationnalisation des intentions et propositions novatrices			

2. Observation formative

	J. L.	D. T.	S. R.
EA a observé le S en classe, avec des instruments d'observation ou d'encadrement <i>(fiches d'observation, auto-confrontation, vidéoscopie, journal, histoire de vie, magnétophone, guide de stage, etc.)</i>			
EA a observé les manifestations des différentes compétences professionnelles : <i>(fait part de ses observations)</i>			
Culture			
Communication français			
Conception			
Pilotage			
Évaluation			
Gestion classe			
Adaptation			
TIC			
Coopération			
Concertation équipe pédagogique			
Démarche développement professionnel			
EA était absent lors du pilotage de la leçon par le S <i>(S seul en classe avec les élèves)</i>			

3. Rétroaction constructive et axée sur la pratique réflexive de EA et de S

	J. L.	D. T.	S. R.
EA demande au S de verbaliser ses actions et ses raisons d'agir <i>(approche socratique)</i>			
EA demande au S les aspects de son enseignement qui nécessitent une amélioration et les solutions aux situations problématiques <i>(Ce qui va moins bien)</i>			
EA demande au S les aspects de son enseignement qui lui semblent bien maîtrisés et qui n'ont qu'à être consolidés <i>(Ce qui va bien)</i>			
EA émet des commentaires sur les pratiques de S ou sur les solutions			
EA fait part de ses réflexions par rapport à SON enseignement			
EA questionne S au sujet de ses acquis dans le milieu universitaire			
EA exprime des liens entre les savoirs formalisés et les savoirs expérientiels			

4. Évaluation du développement des compétences professionnelles en impliquant le stagiaire au processus

	J. L.	D. T.	S. R.
EA questionne S au sujet du développement des compétences professionnelles :			
Culture			
Communication français			
Conception			
Pilotage			
Évaluation			
Gestion classe			
Adaptation			
TIC			
Coopération			
Concertation équipe pédagogique			
Démarche développement professionnel			
EA évalue ou émet des commentaires sur la progression du développement des compétences professionnelles :			
Culture			
Communication français			
Conception			
Pilotage			
Évaluation			
Gestion classe			
Adaptation			
TIC			
Coopération			
Concertation équipe pédagogique			
Démarche développement professionnel			

5. Soutien au développement de l'identité professionnelle

	J. L.	D. T.	S. R.
EA encourage la maîtrise de la langue française à l'oral ou à l'écrit			
EA encourage S à prendre des initiatives			
EA invite S à coopérer aux équipes de travail (ou avec EA)			
EA exprime ses savoirs et ses expériences personnelles sur :			
Contenu notionnel (<i>la matière</i>)			
Psychopédagogie (<i>pédagogie en général</i>)			
Apprentissage des élèves			
Didactique (<i>comment enseigner, pilotage</i>)			
Curriculum (<i>PFÉQ</i>)			
Réforme			
Planification et matériel			
Finalités éducatives (<i>Buts, missions, valeurs, bases historiques et philosophiques</i>)			
Charge de travail (<i>des élèves</i>)			
Contexte éducatif (<i>l'école et son milieu, sa situation ex. défavorisée</i>)			
Élèves			
Évaluation			
EA questionne S sur les attentes universitaires à son égard (<i>objectifs du stage, déroulement, portfolio, etc.</i>)			

6. Soutien aux interactions propices aux apprentissages

	J. L.	D. T.	S. R.
EA écoute et acquiesce (<i>le stagiaire s'exprime librement, on le laisse aller</i>)			
EA stimule la réflexion (<i>s'oppose, remet en question, confronte, questionne</i>)			
EA vérifie (<i>vérifie la durée de la leçon, le temps, la gestion du groupe, le déroulement, la tâche ...</i>)			
EA représente un modèle (<i>suggère au S de faire comme lui</i>)			
EA renforce les idées du S, tout en évaluant leur pertinence, et sollicite les opinions du S (<i>partage, enrichissement réciproque, coconstruction de savoirs</i>)			