

La formation à l'enseignement

Les orientations relatives
à la formation en milieu de pratique



La formation à l'enseignement

**Les orientations relatives
à la formation en milieu de pratique**

CONCEPTION ET RÉDACTION:

Marie-Josée Larocque
Responsable de la formation initiale du personnel enseignant
Direction de la formation et de la titularisation
du personnel scolaire
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

COLLABORATION:

Marie Dufour
Parabole inc.

Joce-Lyne Biron
Direction de la formation et de la titularisation
du personnel scolaire
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

INFOGRAPHIE :

Deschamps design

Les établissements d'enseignement sont autorisés à reproduire totalement ou partiellement le présent document. S'il est reproduit pour la vente, son prix ne devra pas excéder le coût de production.

© Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008 07-00897

ISBN 978-2-550-51506-7 (version imprimée)

ISBN 978-2-550-51507-4 (PDF)

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2008

TABLE DES MATIÈRES

| | Page |
|---|------|
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE 1 | |
| LE RENOUVELLEMENT DE LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT | 3 |
| CHAPITRE 2 | |
| LA FORMATION EN MILIEU DE PRATIQUE : SITUATION ET BALISES | 5 |
| 2.1 Un continuum de formation..... | 5 |
| 2.2 Quelques paramètres pédagogiques de la formation en milieu de pratique..... | 7 |
| 2.2.1 La progression de l'autonomie professionnelle ou le perfectionnement graduel des compétences professionnelles..... | 7 |
| 2.2.2 La diversification des expériences..... | 8 |
| 2.2.3 L'équilibre entre le développement de compétences spécifiques et la polyvalence..... | 9 |
| 2.3 Quelques paramètres organisationnels de la formation en milieu de pratique..... | 9 |
| CHAPITRE 3 | |
| L'ACCOMPAGNEMENT, L'ENCADREMENT ET L'ÉVALUATION DES STAGIAIRES | 11 |
| 3.1 La ou le stagiaire..... | 12 |
| 3.2 L'enseignante associée ou l'enseignant associé..... | 13 |
| 3.2.1 Le volontariat..... | 15 |
| 3.2.2 Une expérience significative en enseignement..... | 15 |
| 3.2.3 Une maîtrise des compétences professionnelles..... | 15 |
| 3.2.4 Une formation appropriée au rôle d'enseignante associée ou d'enseignant associé..... | 15 |
| 3.2.5 Une capacité d'analyse réflexive et une ouverture au changement..... | 16 |
| 3.2.6 Une capacité à collaborer..... | 16 |
| 3.3 La superviseure ou le superviseur universitaire..... | 16 |
| 3.3.1 Le soutien aux stagiaires et aux enseignantes associées et enseignants associés..... | 17 |
| 3.3.2 Le respect des objectifs des stages..... | 17 |
| 3.3.3 L'évaluation..... | 17 |
| 3.3.4 De l'université au milieu scolaire..... | 17 |

| | |
|--|-----------|
| 3.4 La direction de l'établissement scolaire..... | 18 |
| 3.4.1 Le leadership pédagogique..... | 18 |
| 3.4.2 Le leadership organisationnel..... | 18 |
| 3.4.3 La dynamique de l'établissement..... | 19 |
| 3.4.4 L'évaluation..... | 19 |
| 3.5 L'équipe-école ou l'équipe-centre..... | 19 |
| 3.6 Une nécessaire collaboration..... | 19 |
| CHAPITRE 4 | |
| LA CONCERTATION DES PARTENAIRES DE LA FORMATION | |
| EN MILIEU DE PRATIQUE..... | 20 |
| 4.1 L'université..... | 21 |
| 4.2 La commission scolaire et les établissements d'enseignement publics ou privés..... | 22 |
| 4.3 Le Ministère et les directions régionales..... | 23 |
| CONCLUSION..... | 24 |
| ANNEXE..... | 25 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 27 |

INTRODUCTION

Le développement des connaissances scientifiques et professionnelles, les transformations du marché du travail, l'évolution démographique, le développement des technologies de l'information et des communications, l'internationalisation des échanges et l'émergence d'une société du savoir sont autant de facteurs qui ont suscité d'importantes réformes en éducation, un peu partout dans le monde.

Au Québec, le rôle et le fonctionnement de l'école ont également été remis en question au moment des États généraux de l'éducation, en 1995, et les orientations de notre système éducatif ont été revues en profondeur. Le développement des compétences de l'élève, c'est-à-dire l'utilisation efficace de ses ressources afin de réaliser des tâches et des activités réelles, est devenu l'assise des programmes de formation de l'école québécoise.

Dans cette perspective, le rôle des enseignantes et des enseignants a considérablement évolué et s'est accru de façon significative. La formation de celles et ceux que l'on nomme dorénavant les « professionnels de l'enseignement » a donc été redéfinie de manière à rehausser leurs compétences professionnelles. Actuellement, on peut affirmer que le renouveau pédagogique repose en bonne partie sur la participation et la collaboration du personnel scolaire et, en particulier, sur l'engagement des enseignantes et des enseignants.

C'est dans ce contexte de professionnalisation de la formation à l'enseignement que s'inscrit le présent document qui porte précisément sur la formation en milieu de pratique. L'intention du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) est d'arrimer cette formation aux grands changements qui ont marqué et qui marquent toujours le milieu scolaire. Ce document énonce ainsi les principes et les orientations qui guideront les actions ministérielles au regard de la formation en milieu de pratique. Les différentes instances et les personnes concernées des milieux scolaire et universitaire sont invitées à se référer à ces orientations pour adopter des façons de faire qui amélioreront l'accompagnement, l'encadrement et l'évaluation des stagiaires en enseignement.

Le présent texte a comme point de départ le document d'orientation sur les stages de 1994¹ lequel, après plus de douze ans, devait être actualisé en fonction des compétences professionnelles attendues aujourd'hui des enseignantes et des enseignants au terme de leur formation à l'enseignement². Les orientations proposées à l'égard de la formation en milieu de pratique reposent sur des études³ et sur une vaste consultation⁴ tenue en plusieurs étapes en 2005 et 2006. Par conséquent, le présent document d'orientation est le reflet de convictions largement partagées dans les milieux scolaire et universitaire.

1 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation à l'enseignement. Les stages*, 1994.

2 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, 2001; *La formation à l'enseignement professionnel. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, 2001a.

3 Notamment sur le rapport d'évaluation de programme du ministère de l'Éducation, *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement*, 2002 et sur l'analyse de Francine LACROIX-ROY, Michel LESSARD et Céline GARANT, *Étude sur les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires*, 2003.

4 Une première consultation a été lancée en avril 2005 auprès des principaux partenaires de la formation pratique en enseignement (universités, tables régionales de concertation, CAPFE, COFPE, etc.). Dans un deuxième temps, en novembre 2005, un comité de validation a été mis à contribution. Enfin, une consultation nationale a suivi à la fin de 2006 et au début de l'année 2007 (voir l'annexe pour la nomenclature des différents participants à ces consultations).

Le Ministère présente ici des orientations générales qui visent tous les programmes de formation à l'enseignement, autant ceux qui préparent à l'enseignement aux secteurs des jeunes et des adultes que celui de la formation professionnelle. Cependant, il faut convenir que la formation pratique en enseignement professionnel et en formation générale des adultes et les milieux de stage qui s'y rattachent recèlent des éléments qui leur sont propres. Dans le respect des orientations de la formation initiale à l'enseignement, il faudra sans doute approfondir la réflexion et développer une expertise plus poussée, en concertation avec les milieux scolaire et universitaire, pour tenir davantage compte du contexte dans lequel les stages se déroulent.

Les thèmes suivants seront abordés : le renouvellement de la formation à l'enseignement, la formation en milieu de pratique, l'accompagnement, l'encadrement et l'évaluation des stagiaires ainsi que la concertation entre le Ministère et les milieux scolaire et universitaire. Le chapitre 1 sur **le renouvellement de la formation à l'enseignement** rappelle les faits saillants des transformations qui ont mené à la professionnalisation du personnel enseignant et réitère les principes qui la sous-tendent. Le chapitre 2 sur **la formation en milieu de pratique** développe plus particulièrement l'idée d'un continuum de formation et présente certains paramètres pédagogiques et organisationnels devant baliser la formation en milieu de pratique. Le chapitre 3, qui porte sur **l'accompagnement, l'encadrement et l'évaluation des stagiaires**, fait une large place aux principaux acteurs concernés : la ou le stagiaire, l'enseignante associée⁵ ou l'enseignant associé, la superviseure ou le superviseur universitaire, la direction de l'établissement scolaire et l'équipe-école ou l'équipe-centre, des acteurs qui doivent établir une nécessaire collaboration. Le chapitre 4, qui a pour objet **la concertation**, met en relief le rôle des différents partenaires engagés dans la formation en milieu de pratique, soit l'université, les établissements d'enseignement⁶ et les organismes scolaires, le Ministère et ses directions régionales.

⁵ Certaines universités emploient les termes « maître associé » ou « maître de stages ».

⁶ L'établissement d'enseignement désigne autant l'école primaire et secondaire que le centre de formation professionnelle et des adultes, du réseau public comme du réseau privé.

CHAPITRE 1

LE RENOUVELLEMENT DE LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

En 1992, une réforme de la formation à l'enseignement⁷, qui a en quelque sorte posé les prémisses du renouvellement de l'ensemble du système éducatif, a redéfini la fonction d'enseigner dans toute sa richesse et sa complexité. En 1994, un document présentant les orientations ministérielles⁸ a précisé le cadre de la formation en milieu de pratique, tant pour l'université que pour le milieu scolaire. Le résultat des efforts déployés s'est traduit principalement par une formation initiale plus intégrée, par l'allongement de la durée des études d'une année, par le développement des compétences et par l'affirmation accrue de la formation en milieu de pratique.

C'est cependant en 2001, par la publication de nouvelles orientations, d'un référentiel de compétences professionnelles et de profils de sortie assortis⁹, que s'est véritablement fait l'arrimage entre le nouveau pédagogique et la formation à l'enseignement. À partir de ce moment, une **approche culturelle de l'enseignement** a été privilégiée, approche qui non seulement prend acte de la complexification de la profession enseignante, mais qui convie également le personnel enseignant à un changement de culture professionnelle. Désormais, l'enseignante ou l'enseignant, dans l'exercice de son mandat d'instruire, de socialiser et de qualifier, est appelé à s'interroger sur la manière de donner à la culture la place qui lui revient, sur les moyens de concrétiser son rôle de passeur culturel, sur sa façon de former des élèves, jeunes et adultes, ouverts à la pluralité des idées et capables de porter un regard critique sur leurs propres pratiques culturelles. Une approche culturelle de l'enseignement commande que, dans les programmes de formation à l'enseignement, soit développé un rapport sensible à la culture, c'est-à-dire la manifestation d'une sensibilité à son propre rôle et à l'égard de la population en formation. « Cette raison sensible devrait se manifester dans tous les cours du programme de formation. C'est en cela que consiste le défi d'une formation à l'enseignement intégrée qui donne la place qui lui revient à la culture » (MEQ, 2001 : 41).

C'est également sous l'angle de la **professionnalisation des enseignantes et des enseignants** que s'entend la formation à l'enseignement. Avec les orientations adoptées en 2001, le Ministère a choisi de mettre l'accent sur une formation professionnalisante qui permet de « construire un *savoir enseigner*, c'est-à-dire une culture professionnelle intégrant des savoirs, des schèmes d'action, des attitudes » (MEQ, 2001 : 29). Dans

7 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession*, 1992.

8 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation à l'enseignement. Les stages*, 1994.

9 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, 2001; *La formation à l'enseignement professionnel. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, 2001a.

ce cadre, le maître à former est plus que jamais considéré comme un professionnel capable de mobiliser des savoirs professionnels, des attitudes et des stratégies en vue de construire des solutions réalistes, un professionnel capable de partager son expertise avec les membres de l'équipe-école ou de l'équipe-centre. La professionnalisation constitue en fait une démarche continue de construction d'une identité professionnelle socialement reconnue.

Dans cette perspective culturelle et professionnalisante, donc, la formation initiale est considérée comme la première étape d'une démarche de formation qui se poursuivra tout au long de la vie et qui permettra d'acquérir **des compétences professionnelles**. Cette approche par compétences retenue pour la formation à l'enseignement permet d'acquérir un « savoir-agir » (G. Le Boterf, 1997) qui est fondé sur la mobilisation de ressources et qui s'exerce en situation professionnelle. En effet, « la compétence se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin » (MEQ, 2001 : 45). Ainsi, la formation en milieu de pratique doit se rapprocher des exigences du terrain d'exercice de la profession et prendre davantage en considération la façon de travailler de l'enseignant ou de l'enseignante, notamment par l'entremise de l'analyse réflexive¹⁰.

En somme, l'approche par compétences permet aux futurs enseignants et enseignantes d'acquérir, pendant la formation initiale, des savoirs qui seront rapidement mobilisés et utilisés au cours de la formation en milieu de pratique.

¹⁰ L'analyse réflexive est un outil qui permet de réfléchir sur sa pratique et de réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. L'analyse réflexive permet de s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (MEQ, 2001 : 127). Soulignons que, pour refléter l'évolution de ses pratiques professionnelles, l'élaboration d'un portfolio peut être très utile.

CHAPITRE 2

LA FORMATION EN MILIEU DE PRATIQUE : SITUATION ET BALISES

L'expression « formation en milieu de pratique » renvoie principalement au **contexte de formation en milieu scolaire**, l'autre étant le milieu universitaire. Certaines compétences sont plus développées à l'occasion de stages ou d'activités vécues à l'école ou au centre d'éducation des adultes ou de formation professionnelle alors que d'autres sont surtout développées en milieu universitaire, dans des cours, des séminaires et des laboratoires. Notons cependant que les compétences développées ne sont pas exclusives à un seul milieu donné et que les liens entre milieu universitaire et milieu scolaire, entre savoirs pratiques et savoirs théoriques, sont étroitement imbriqués. En fait, l'université et le milieu scolaire sont deux contextes qui « permettent, dans une approche par compétences, le recours à un ensemble de ressources à mobiliser en contexte d'action professionnelle » (C. Gervais et P. Desrosiers, 2005 : 16).

Voyons d'abord comment se situe la formation en milieu de pratique dans le continuum de formation et, dans un deuxième temps, les grands paramètres qui doivent la baliser.

2.1 Un continuum de formation

Dans le document d'orientation ministériel sur les stages de 1994, on affirmait déjà l'importance, pour atteindre la professionnalisation, de considérer la formation en enseignement dans un continuum. Dans un contexte où la profession enseignante est appelée à se diversifier et à évoluer, la future enseignante ou le futur enseignant doit être conscient, dès le début de sa formation, du fait que son développement professionnel devra s'inscrire dans une perspective de formation continue (CSE, 2004). En effet, de la formation initiale à la formation continue qui se poursuit tout au long de la vie professionnelle, le parcours des personnes qui ont choisi la profession enseignante prend l'allure d'un continuum balisé par des repères précis.

Ce processus débute dès la **formation initiale**. Pour s'assurer que cette formation est de qualité, le Ministère a mis l'accent, en 2001, sur une définition claire des compétences attendues des futurs enseignants et enseignantes, sur un bon encadrement, sur des exigences rigoureuses vis-à-vis de la langue écrite et parlée ainsi que du niveau de culture générale. La formation initiale doit aussi exprimer une forte préoccupation pour l'intégration professionnelle¹¹. Pour ce faire et développer des compétences professionnelles de haut niveau, les futurs enseignants et enseignantes suivent une formation initiale intégrée. En effet, la formation initiale dispensée à

¹¹ Notons toutefois que, dans le contexte des programmes de formation à l'enseignement professionnel, les étudiantes et les étudiants sont, la plupart du temps, déjà intégrés à la pratique enseignante.

l'université n'est pas que de nature théorique et concerne la pratique professionnelle car il s'y fait des apprentissages pratiques. Il doit y avoir, pendant la formation initiale, un arrimage entre les activités pédagogiques de nature pratique et celles à visée plus théorique. Les futurs enseignants et enseignantes acquièrent ainsi des savoirs, savoir-être et savoir-faire et développent des compétences qu'ils peuvent intégrer dans le contexte réel de la profession.

Dans ce continuum, **la formation en milieu de pratique** apparaît donc comme une étape marquante, « un point d'ancrage essentiel dans le cheminement professionnel des enseignantes et des enseignants » (MEQ, 1994 : 1). Moment privilégié d'apprentissage, les stages constituent « 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 des savoirs acquis en milieux universitaire et scolaire » (C. Gervais et P. Desrosiers, 2005 : 2). Ici encore s'arriment théorie et pratique.

La formation en milieu de pratique prépare en fait à **l'insertion professionnelle** car elle permet aux stagiaires de participer pleinement à la vie de l'école ou du centre (équipe-école et équipe-cycle, rencontres de parents, rencontres avec des représentants d'entreprises, etc.), de se familiariser avec les conditions de travail du personnel enseignant (cadre légal, convention collective, etc.) et de se préparer à travailler en concertation avec l'ensemble des acteurs et des partenaires du milieu scolaire. Les stages visent à faciliter une insertion professionnelle et une intégration harmonieuse à la profession enseignante. Pour ce faire, il importe d'accueillir, de former, d'accompagner et de soutenir les nouveaux enseignants et enseignantes (MEQ, 2003).

Enfin, la formation en milieu de pratique s'inscrit également dans un contexte plus vaste relatif à la formation continue. Non seulement **la formation continue** vise la consolidation de l'expertise professionnelle acquise, mais elle doit aussi être présente comme préoccupation dès la formation initiale, comme le stipulent les compétences 11 et 12 du référentiel de 2001, et être effective dès l'entrée dans la profession. Dès le début de leur carrière, les enseignantes et les enseignants doivent être en mesure d'élaborer des stratégies professionnelles, d'entreprendre une réflexion sur leur pratique et de mettre en œuvre leur plan personnel de formation continue. Puisque les enseignantes et les enseignants demeurent des acteurs importants de la réussite éducative des jeunes et des adultes qui leur sont confiés, « il faut favoriser l'épanouissement de la culture de la formation continue dans l'ensemble des écoles du Québec. Cette culture est essentielle au développement des établissements d'enseignement en tant que communautés d'apprentissage, c'est-à-dire en tant que lieux où on apprend sans cesse à faire mieux apprendre tous les élèves » (MEQ, 1999 : 3). La formation continue doit être, à plus forte raison, une préoccupation essentielle des enseignantes associées et enseignants associés qui accueillent les stagiaires dans leur établissement et leur classe.

En somme, toute la formation à l'enseignement, de la formation initiale à la formation continue, vise l'émergence et le maintien, tout au long de la carrière, **d'un professionnel compétent**. C'est résolument dans ce continuum que s'inscrit la formation en milieu de pratique.

2.2 Quelques paramètres pédagogiques de la formation en milieu de pratique

Au fil des ans, les universités ont adopté, en concertation avec leur milieu respectif, des façons de faire diversifiées, novatrices et adaptées à leur situation particulière. En effet, si le cumul des stages atteint partout 700 heures au minimum dans les programmes de formation à l'enseignement et l'équivalent en formation professionnelle, les pratiques varient dans les universités quant à la durée respective de chaque stage, quant à certaines modalités d'organisation de la formation en milieu de pratique, etc. Par exemple, partout on prévoit des activités d'intégration en parallèle avec les stages, mais les formules varient d'une université à l'autre : séminaires d'intégration, cours sur la construction de l'identité professionnelle, activités d'insertion professionnelle, etc. Les dispositifs des stages prennent aussi des formes variées d'une université à l'autre : modalités d'alternance cours et stages, présence ponctuelle à l'école ou au centre étalée sur une session ou sur une année, périodes intensives variables, cohabitations diverses entre enseignants associés et stagiaires (un enseignant associé ou une équipe d'enseignants associés pour un stagiaire, pour deux stagiaires, etc.).

Le Ministère est d'avis qu'une variété de pratiques organisationnelles est porteuse d'innovation et doit être respectée. Néanmoins, dans les milieux scolaire et universitaire, certains paramètres, parce qu'ils ont des incidences pédagogiques et administratives, doivent baliser la formation en milieu de pratique.

2.2.1 La progression de l'autonomie professionnelle ou le perfectionnement graduel des compétences professionnelles

Pour le Ministère, il importe de respecter le principe de la progression qui doit marquer la formation en milieu de pratique. En effet, l'existence de stages distincts possédant des objectifs propres permet d'accorder une certaine valeur à la progression de la ou du stagiaire vers une plus grande autonomie professionnelle, un principe auquel adhèrent d'ailleurs les facultés et départements d'éducation et le milieu scolaire. En formation à l'enseignement professionnel où les stagiaires ont déjà, dans bien des cas, la responsabilité d'une classe et acquis une autonomie professionnelle, la logique de la progression des stages est plus axée sur un perfectionnement graduel des compétences professionnelles.

De façon générale, la quête d'autonomie professionnelle se traduit par une première démarche de formation en milieu de pratique, en quelque sorte une période d'initiation où les stagiaires explorent, observent, s'adaptent au milieu de stage¹². Au cours des étapes suivantes, les stagiaires déterminent de plus en plus leur marge de manœuvre, développent leur analyse réflexive, interagissent avec les autres enseignants et collègues des services éducatifs complémentaires. Ils s'approprient les encadrements et le Programme de formation de l'école québécoise et effectuent une prise en charge

¹² Inspiré de J. MORIN et J-C. BRIEF, « Les stages : pratique de la profession ou profession de la pratique? », dans Gérald BOUTIN, 2002.

graduelle de la classe. Progressivement et au contact du personnel de l'école, les stagiaires développent leur identité professionnelle, s'ajustent aux conditions du milieu, tiennent compte des ressources disponibles, discutent de leurs stratégies, prennent davantage en charge leur classe. Au cours de leur dernier stage, les stagiaires effectuent une prise en charge intégrale de la classe, peuvent s'investir dans des projets collectifs et démontrer de plus en plus leur créativité.

En fait, du premier au dernier stage, plusieurs modèles respectant cette progression ont cours dans les universités. Ils permettent aux stagiaires d'intervenir de plus en plus, au fur et à mesure de leur progression et de leur démarche de formation.

2.2.2 La diversification des expériences

« Étant donné que les particularités de l'enseignement diffèrent fortement selon les milieux socio-économiques, urbains ou ruraux, les régions, l'enseignement public ou privé, les universités doivent faire preuve d'une plus grande ouverture [...] afin de favoriser la diversification des expériences des futurs enseignants » (CCFPE, 2006 : 20). Le Ministère considère en effet que la formation en milieu de pratique doit permettre aux futurs enseignants et enseignantes de diversifier au maximum leur expérience¹³ et les préparer le plus possible à travailler dans divers milieux socio-économiques et pluriethniques et auprès des différentes clientèles scolaires, en particulier auprès des élèves présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, dans des classes où se fait l'intégration scolaire. D'autant plus que les stages sont l'occasion de tenter des expériences de différenciation pédagogique dont le but est de favoriser la réussite des jeunes et des adultes.

La formation en milieu de pratique doit donc favoriser une exploration de contextes variés d'apprentissage pour les stagiaires, et ce, en accord avec le référentiel de compétences et les profils de sortie. Ainsi, la formation pratique qui prend place dans les programmes de formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire doit concerner les trois cycles du primaire et le préscolaire. En formation à l'enseignement secondaire, les stages doivent toucher les deux cycles du secondaire et, pour certains profils de sortie (baccalauréat en enseignement secondaire [BES], profils français et mathématique; adaptation scolaire, profil secondaire), ils doivent permettre un contact avec le secteur des adultes. Dans les programmes de spécialités (anglais, éducation physique, arts), la formation en milieu de pratique doit couvrir le primaire et le secondaire. À l'enseignement professionnel, la formation en milieu de pratique doit permettre d'explorer les diverses facettes de l'enseignement d'un métier donné, soit l'enseignement en salle de classe et en atelier ou en entreprise.

13 On comprendra qu'en formation professionnelle, la carte des enseignements rend difficile la diversification des lieux de stages, un seul centre de formation professionnelle offrant un programme donné. Soulignons néanmoins que, dans le cas de programmes de formation liés à un programme apparenté au collégial, le CAPFE a autorisé la réalisation de stages en enseignement technique. Le Ministère souscrit à cette autorisation qui va dans le sens d'une harmonisation des programmes de formation professionnelle et technique.

2.2.3 L'équilibre entre le développement de compétences spécifiques et la polyvalence

Les futurs enseignants et enseignantes doivent développer des compétences variées leur permettant d'accomplir diverses activités professionnelles liées à l'enseignement et, pour ce faire, ils doivent recevoir une formation professionnelle polyvalente, c'est-à-dire une formation qui vise le développement « de compétences variées permettant d'assumer diverses fonctions et tâches et de s'occuper de situations professionnelles complexes » (MEQ, 2001 : 26).

En effet, la profession enseignante exige une adaptation significative des interventions éducatives selon les besoins et les caractéristiques des élèves, jeunes ou adultes. C'est pourquoi la formation en milieu de pratique doit viser la polyvalence et amener la ou le stagiaire à explorer diverses réalités scolaires, à côtoyer plusieurs clientèles scolaires, ce qui constituera le quotidien de la pratique des futurs enseignants et enseignantes.

Cependant, la polyvalence de la formation ne doit pas déboucher sur un éparpillement des activités de formation en milieu de pratique. Il doit y avoir un certain équilibre entre la polyvalence et le développement d'une expertise professionnelle, entre l'exploration de diverses réalités et l'atteinte du développement approprié des compétences professionnelles attendues à la sortie du programme de formation. En cela, les référentiels de compétences professionnelles et les profils de sortie constituent le cadre pour l'élaboration des programmes de formation à l'enseignement et pour la mise en place de la formation en milieu de pratique dans les différentes facultés d'éducation.

2.3 Quelques paramètres organisationnels de la formation en milieu de pratique

Tous ces paramètres pédagogiques ont un impact sur l'organisation des stages et sur les dispositifs à mettre en place pour offrir la formation en milieu de pratique. Il appartient aux universités, en collaboration avec le milieu scolaire, d'élaborer, d'expérimenter et d'évaluer des formes diversifiées de stages et d'accompagnement des stagiaires afin de bien préparer ces derniers à la profession enseignante. Il appartient également aux universités de trouver les modalités d'organisation de stages les plus appropriées.

Ayant la préoccupation de maintenir un encadrement de qualité, le Ministère est d'avis qu'« il y a lieu d'examiner [...] diverses formes d'activités, divers modèles d'organisation et de supervision, divers lieux de stage qui pourraient contribuer à assurer une formation pratique à tous les futurs maîtres » (MEQ, 2001a : 33). On peut penser à des formules comme l'encadrement d'un stagiaire par une équipe d'enseignants ou en dyade, à diverses formules de mentorat, à des « stages à géométrie variable » (COFPE, 2005 : 14), qui empruntent diverses formes (CCFPE, 2006 : 22). Les technologies de l'information et de la communication peuvent également fournir de nouvelles formes d'accompagnement qui satisfont aux exigences d'une supervision de qualité, même pour des stages en milieu éloigné.

Par ailleurs, le Ministère souscrit à la possibilité pour les stagiaires des programmes de formation à l'enseignement primaire ou secondaire d'effectuer un stage à l'étranger pourvu que l'accompagnement soit approprié et qu'il vise à développer des compétences professionnelles pertinentes. Néanmoins, cette expérience enrichissante ne devrait pas se réaliser trop tôt dans le parcours de formation, à tout le moins pas avant que l'étudiante ou l'étudiant n'ait consolidé son choix professionnel d'enseigner. Il ne devrait pas non plus se substituer au dernier stage dont la réussite atteste que la ou le stagiaire a développé les compétences nécessaires pour enseigner et conduit à l'obtention d'une autorisation permanente d'enseigner au Québec.

Enfin, le Ministère prend acte des expériences de stages réalisées en exercice ou en cours d'emploi. Par exemple, lors de cheminements accélérés de formation (passerelles), des stages ont permis à des détenteurs d'un baccalauréat disciplinaire en situation d'emploi de se qualifier pour enseigner tout en complétant leur formation en éducation. De même, des modalités particulières permettent aux enseignantes et enseignants du secteur professionnel de s'inscrire à la formation à l'enseignement grâce à un accompagnement approprié et à un parcours adapté à la réalité de ce secteur. Le Ministère est d'avis que les stages en exercice peuvent être profitables dans la mesure où ils répondent à des motifs d'ordre pédagogique et non à des considérations uniquement administratives.

CHAPITRE 3

L'ACCOMPAGNEMENT, L'ENCADREMENT ET L'ÉVALUATION DES STAGIAIRES

Avant d'aborder les rôles respectifs des principaux acteurs de la formation pratique, précisons ce que l'on entend par « accompagnement », « encadrement » et « évaluation » des stagiaires.

L'accompagnement suppose la contribution active à la formation de la personne accompagnée pour lui offrir toutes les occasions possibles de se développer sur le plan personnel et professionnel. Un véritable accompagnement doit en fait viser l'autonomie de la personne en invitant celle-ci à assumer sa responsabilité professionnelle et à s'inscrire dans un processus de formation continue.

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.

L'évaluation rend compte de l'observation et de l'appréciation du niveau de développement des compétences professionnelles des stagiaires. Les outils d'évaluation doivent donc guider les différents acteurs (stagiaires, enseignants associés, superviseurs universitaires et, parfois, directions d'établissement) dans le jugement qu'ils devront porter sur les compétences professionnelles des futurs enseignants et enseignantes dans le contexte d'un stage donné. Pour une évaluation juste du développement des compétences des stagiaires, une approche collégiale fondée sur la concertation des formateurs s'avère essentielle. Cela suppose que tous les acteurs, en fonction de leur champ d'expertise spécifique, aient une compréhension commune des compétences professionnelles attendues.

Par ailleurs, l'évaluation exige la prise en compte de nombreux facteurs humains. Elle doit avoir lieu dans un contexte d'accompagnement, c'est-à-dire un contexte dans lequel les stagiaires ont l'occasion d'expérimenter et de prendre certains risques, dans des situations de pratique d'enseignement de plus en plus complexes. Pour juger de la progression des apprentissages, les stagiaires doivent être évalués correctement. Aussi l'état de développement des compétences attendues à la fin de chaque stage doit-il être consigné et connu du milieu scolaire. Cette démarche appartient à chaque université en fonction de ses modalités de formation et de ses objectifs propres.

De plus, le processus d'évaluation s'inscrit dans une perspective de professionnalisation de l'enseignement et de responsabilisation de la ou du stagiaire à l'égard de sa formation. Il ne s'agit pas uniquement de vérifier le niveau de développement de

telle ou telle compétence, mais bien de faire en sorte que l'évaluation devienne un outil de développement professionnel, notamment en favorisant, chez les stagiaires, une réflexion sur leur pratique d'enseignement. Enfin, le processus d'évaluation comporte une dimension « sanction » que les facultés ou départements d'éducation doivent assumer en prenant en compte l'avis des différents acteurs de la formation en milieu de pratique.

3.1 La ou le stagiaire

Dans le contexte de leur formation en milieu de pratique, les stagiaires contribuent à la mission éducative de l'école ou du centre de formation. Non seulement ils sont en apprentissage, mais ils collaborent également au projet éducatif de l'établissement d'enseignement. À plus forte raison dans le contexte du renouveau pédagogique, les stagiaires peuvent également faire connaître des approches pédagogiques novatrices à leurs enseignants associés. Ils participent aussi à des activités pédagogiques, syndicales et sociales, et peuvent se joindre à différents comités qui constituent une occasion de travailler en concertation avec d'autres acteurs de l'éducation, se créant des espaces d'apprentissage, d'échange et de partage avec ceux et celles qui sont appelés à faire partie d'une communauté de pratique. Toutes ces expériences et activités de formation doivent être vues comme des occasions de développer leurs compétences professionnelles et, par le fait même, être discutées et évaluées avec le superviseur et l'enseignant associé.

Si l'apport des stagiaires au dynamisme de l'école ou du centre de formation constitue un atout pour le milieu scolaire, ces derniers demeurent, à des degrés divers, selon le programme de formation et les modalités du stage, des personnes en **quête d'autonomie professionnelle**. Les stagiaires doivent avoir des occasions de se remettre en question, d'intégrer des connaissances, d'expérimenter et de valider des savoirs théoriques, de s'ajuster. Ils sont graduellement appelés à devenir proactifs en planifiant des activités et en élaborant des stratégies¹⁴. Dans leur quête d'autonomie et de compétences professionnelles, les stagiaires doivent se fixer des repères propres à les faire cheminer. Ils doivent profiter du fait qu'ils peuvent tisser des liens avec leurs collègues stagiaires présents à l'université, à l'école ou au centre¹⁵, avec leurs collègues enseignants, avec les autres professionnels de l'école ou du centre, avec la direction, avec les parents, avec d'autres institutions ou entreprises dans le cas de la formation professionnelle, etc. Aussi ont-ils besoin d'être accompagnés tout au long du parcours qui leur permet de construire leur identité professionnelle.

¹⁴ Inspiré de J. MORIN et J-C. BRIEF dans G. BOUTIN, 2002.

¹⁵ La multiplication de sites Internet dédiés à la profession enseignante, de forums de discussion entre pairs ou d'autres lieux d'échanges virtuels est fort prometteuse pour favoriser le développement professionnel grâce à des formules telles edu-mentor, cyber-mentorat et à des blogues. (Voir <http://www.insertion.qc.ca/>)

Toutefois, **les stagiaires sont les principaux acteurs de leur formation**. Certaines conditions, dont leur engagement, peuvent assurer le succès de leur expérience en milieu de pratique. Il importe donc que les stagiaires s'engagent à fond et s'investissent dans leur formation en milieu de pratique, formation qui aura été préparée par une appropriation des objectifs de stage à atteindre. À cet effet, l'enseignante associée ou l'enseignant associé doit être informé des défis à relever par la ou le stagiaire et de ses besoins qui varient selon le rang du stage dans le programme de formation¹⁶.

D'ailleurs, dans une démarche réflexive, les stagiaires doivent être incités à interagir le plus possible avec leur enseignante associée ou leur enseignant associé, notamment pour les amener à verbaliser leurs intentions pédagogiques et didactiques et pour trouver des solutions aux problèmes soulevés. Tout cela concourt à la responsabilisation et contribue au développement, chez les stagiaires, de l'autonomie professionnelle ou du perfectionnement graduel des compétences dans le cas de la formation en enseignement professionnel. Diverses activités intégrées aux stages (séminaires de stages, autoévaluation, évaluation formative ou autre) incitent les stagiaires à porter un jugement sur une situation et sur leur enseignement. Ainsi, les bacheliers et bachelères à la formation à l'enseignement doivent être amenés à prendre position, à soutenir leurs idées et à argumenter à leur sujet de manière cohérente, efficace, constructive et respectueuse en faisant appel à leurs savoirs psychopédagogiques et didactiques. « À cet égard, des occasions nombreuses doivent être proposées dans un milieu propice au débat d'idées, et cela, tant en milieu de stages qu'à l'université » (COFPE, 2004 : 35).

Par ailleurs, le Ministère est en droit de s'attendre à un haut degré d'éthique et de jugement professionnel¹⁷ de la part des stagiaires, lequel doit être précisé dans un code de déontologie ou de règles d'éthique élaborées par les facultés et départements d'éducation. Les universités doivent faire connaître ces types de documents aux commissions scolaires et aux établissements scolaires avec qui elles collaborent relativement à la formation en milieu de pratique.

3.2 L'enseignante associée ou l'enseignant associé

La Loi sur l'instruction publique (article 22, paragraphe 6.1) stipule que le personnel enseignant doit collaborer à la formation des futurs enseignants et enseignantes et à l'accompagnement des enseignants et enseignantes en début de carrière. De même, il est mentionné, à l'annexe XLIII de l'entente nationale conclue en 2006, que

16 Voir à ce sujet l'étude de Joanne PHARAND et Paul BOUDREAU, « L'accompagnement par les enseignants associés : les compétences attendues des stagiaires », dans les Actes du colloque de l'AFORME, *Accompagnement des stagiaires en enseignement. Le défi de la concertation*, tenu les 11-12 et 13 mai 2006 à l'Université du Québec en Outaouais, p. 86.

17 Voir à ce sujet : Comité d'orientation sur la formation du personnel enseignant. *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*, Québec, 2004; M-P. DESAULNIERS et F. JUTRAS, *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2006.

« l'encadrement des stagiaires est une responsabilité acceptée par une enseignante ou par un enseignant qui contribue ainsi à la formation des futures enseignantes et futurs enseignants. Cette fonction est reconnue et valorisée comme une contribution individuelle à la responsabilité collective de l'ensemble des membres de la profession au regard de la relève¹⁸ ».

Acteurs importants de l'accompagnement et de la formation en milieu de pratique, les enseignantes associées et enseignants associés sont responsables de l'encadrement des stagiaires. Ils favorisent l'adaptation des stagiaires et leur action s'élabore sur la base d'une communication critique et constructive à l'aide d'une rétroaction sur les actions posées par les stagiaires (G. Boutin et L. Camarare, 2001). À travers un accompagnement respectueux, ces formateurs doivent guider les stagiaires, les laisser découvrir leur propre style, les entraîner au développement de capacités réflexives. Ils agissent comme soutien au développement des compétences professionnelles (L. Portelance et C. Lebel, 2004). En ce sens, ils aident les stagiaires à mobiliser les ressources acquises à l'université et à les transférer dans la pratique de manière appropriée et à s'ouvrir à la collaboration avec l'équipe-école ou l'équipe-centre. De plus, ils participent activement à l'évaluation des stagiaires en fournissant de la rétroaction sur les activités réalisées et en donnant une appréciation de leurs compétences à enseigner.

En formation professionnelle, outre les enseignantes et enseignants, les conseillères et conseillers pédagogiques peuvent remplir la fonction d'accompagnement auprès des stagiaires. Ces personnes agissent alors davantage comme des « mentors ». Parfois, ces accompagnateurs sont placés devant des changements industriels et technologiques survenus dans le métier enseigné et doivent encadrer des stagiaires qui sont plus au fait de ces développements qu'eux-mêmes. De plus, le stagiaire et l'enseignant associé sont souvent des collègues. Toutes ces particularités commandent que s'installe une relation d'accompagnement empreinte d'égalité qui permet aux stagiaires de construire leurs propres stratégies d'apprentissage et de développer leurs compétences professionnelles et aux accompagnateurs de mettre à jour leur formation au métier. Cette spécificité démontre bien que la formation en milieu de pratique constitue une occasion unique de développement professionnel autant pour la ou le stagiaire que pour la personne qui l'accompagne.

De façon générale, remplir pareil rôle exige, de la part des enseignantes associées et enseignants associés, de disposer eux-mêmes de certaines compétences professionnelles, d'une expertise reconnue et de qualités personnelles particulières. Pensons à la capacité à communiquer, à la volonté de partager et de faire découvrir. Dans cette optique, il convient d'en définir le profil recherché pour baliser l'éligibilité des enseignantes associées et enseignants associés¹⁹.

18 Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF). *Dispositions liant d'une part, le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et d'autre part, la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente dans le cadre de la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans le secteur public et parapublic* (4. R. Q., c. R-8.2).

19 C'est dans ce but que le Ministère a demandé au Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant (CCFPE) de poursuivre sa réflexion sur la formation en milieu de pratique entamée en 2005 et de se pencher spécifiquement sur les critères qui régissent la sélection d'une enseignante associée ou d'un enseignant associé. Le CCFPE a adopté un avis à ce propos en 2006.

3.2.1 Le volontariat

Le caractère volontaire de la fonction d'accompagnement de stagiaires doit être respecté. On ne saurait imposer une fonction qui demande une réelle adhésion. L'enseignante associée ou l'enseignant associé doit ainsi se porter volontaire pour exercer la responsabilité d'accompagner une ou un stagiaire.

3.2.2 Une expérience significative en enseignement

Être un enseignant qualifié et posséder une expérience significative en enseignement sont incontournables pour accompagner une ou un stagiaire. En 1994, l'expérience minimale a été établie à cinq années, une condition devenue parfois difficile à remplir dans certains milieux. Bien que cette expérience minimale de cinq ans apparaisse toujours souhaitable, il appartient aux milieux scolaire et universitaire de s'assurer que la nouvelle enseignante associée ou le nouvel enseignant associé puisse exercer la fonction avec compétence et efficacité. Pour assouplir cette règle tout en s'assurant de la rigueur exigée, on pourra, par exemple, dans une perspective de formation par les pairs, procéder à un jumelage de la nouvelle enseignante associée ou du nouvel enseignant associé avec une autre enseignante associée ou un autre enseignant associé plus expérimenté.

3.2.3 Une maîtrise des compétences professionnelles

L'enseignante associée ou l'enseignant associé doit avoir développé et doit posséder « des compétences reconnues par son milieu, en pédagogie, dans les contenus à enseigner et dans les didactiques reliées à ces contenus » (MEQ, 1994 : 12). À cet égard, l'appropriation des orientations et du référentiel de compétences est indispensable pour l'ensemble des acteurs de la formation en milieu de pratique, pour les enseignants associés et les superviseurs universitaires en premier lieu, mais également pour les directions d'établissement qui ont la responsabilité de reconnaître et d'évaluer la maîtrise des compétences professionnelles des enseignants associés qu'elles sont appelées à désigner.

3.2.4 Une formation appropriée au rôle d'enseignante associée ou d'enseignant associé

L'enseignante associée ou l'enseignant associé doit bénéficier d'une formation appropriée. C'est pourquoi le Ministère attribue une allocation financière pour permettre un encadrement approprié des stagiaires par les enseignants associés. Cette allocation, dont une partie importante doit être réservée à la formation des enseignants associés, demeure la meilleure garantie d'un encadrement approprié de la ou du stagiaire (MEQ, 2002). Les acteurs de la formation en milieu de pratique doivent donc s'assurer que l'allocation est utilisée aux fins spécifiques pour lesquelles elle est accordée, à savoir la formation des enseignants associés ainsi que la reconnaissance de leur contribution.

3.2.5 Une capacité d'analyse réflexive et une ouverture au changement

La capacité d'observation et la capacité d'analyse réflexive des enseignantes associées et enseignants associés constituent des compétences professionnelles pertinentes pour garantir la rétroaction appropriée. Ces compétences sont maintenant bien balisées à travers le référentiel de la formation à l'enseignement (MEQ, 2001) et celui de la formation à l'enseignement professionnel (MEQ, 2001a). Plus encore que pour l'ensemble du personnel enseignant, l'enseignante ou l'enseignant doit démontrer une ouverture au changement et soutenir la ou le stagiaire dans l'expérimentation de projets pédagogiques novateurs.

3.2.6 Une capacité à collaborer

L'enseignante associée ou l'enseignant associé doit faire preuve d'un esprit d'équipe et d'une sensibilité manifeste à la vie de l'école ou du centre. Cela est d'autant plus pertinent que le contexte du renouveau pédagogique favorise le développement d'une communauté de pratique et le travail en équipe-cycle, l'engagement pédagogique de l'équipe-école ou de l'équipe-centre.

En somme, pour exercer le rôle exigeant d'accompagnateur de stagiaires, l'enseignante associée ou l'enseignant associé doit être qualifié, compétent dans son champ d'enseignement, expérimenté et bien formé. Cette personne doit aussi être capable de collaboration et de créativité. Elle doit faire preuve d'esprit critique et d'analyse réflexive et être au fait du renouveau pédagogique. Elle doit être capable de donner une signification concrète à l'accent porté sur l'approche culturelle de l'enseignement.

Bref, l'enseignante associée ou l'enseignant associé doit démontrer un haut degré d'éthique et de compétence professionnelle par sa connaissance des orientations de la formation à l'enseignement, des principales politiques ministérielles et des programmes de formation de l'école québécoise. En acceptant de remplir cette fonction, cette personne devient un partenaire privilégié de la formation en milieu de pratique, un co-formateur en somme. À cet égard, plus les exigences seront élevées au regard des compétences recherchées, plus cette fonction sera valorisée auprès de celles et ceux qui la pratiquent.

3.3 La superviseure ou le superviseur universitaire

Autre acteur clé de l'encadrement et de l'évaluation des stagiaires, la superviseure ou le superviseur universitaire est une personne-ressource autant pour les stagiaires que pour les enseignants associés, jouant parfois le rôle de médiateur entre les deux (C. Gervais, et P. Desrosiers, 2005). Plus précisément, la fonction de superviseur universitaire comporte différentes dimensions liées au soutien à apporter aux stagiaires, à leur encadrement et à leur évaluation.

3.3.1 Le soutien aux stagiaires et aux enseignantes associées et enseignants associés

Au regard du soutien, les superviseurs universitaires doivent cerner les besoins des stagiaires et accompagner ceux-ci dans la recherche des moyens de les satisfaire. Ils posent aussi un regard critique et constructif sur les actions des stagiaires, en fonction des compétences professionnelles à développer. Les superviseurs universitaires ont également la responsabilité de soutenir les stagiaires dans l'analyse de l'expérience acquise en milieu de pratique. Ils doivent inciter les stagiaires à mobiliser les aptitudes et connaissances acquises en formation pour la construction des compétences professionnelles attendues.

3.3.2 Le respect des objectifs des stages

Sur le plan de l'encadrement de la ou du stagiaire, les superviseurs universitaires s'assurent que le cheminement de formation est conforme aux objectifs de formation et au plan de stage. Ils veillent aussi à ce que les différentes exigences liées au stage (journal ou guide de stage, projets, rapports, fiches d'observation, etc.) soient comprises et réalisées par les stagiaires. Ils participent également aux activités prévues dans les dispositifs de formation liés aux stages. De même, ils suscitent des rencontres avec les stagiaires et leurs enseignants associés et facilitent les échanges au sein de la triade. Ils effectuent des visites dans le milieu scolaire en fonction du plan ou du guide de stage. Ces visites sont essentielles car elles servent à appuyer l'enseignant associé, à rassurer et stimuler le stagiaire et permettent au superviseur d'avoir une meilleure compréhension du contexte de stage.

3.3.3 L'évaluation

Au chapitre de l'évaluation des stagiaires, les superviseurs universitaires jouent, avec les enseignants associés, un rôle prépondérant : ils fournissent de la rétroaction sur la planification et sur les activités réalisées durant les stages, ils évaluent et sanctionnent le cheminement professionnel et les compétences à l'enseignement des stagiaires.

3.3.4 De l'université au milieu scolaire

La supervision universitaire permet, en fait, de faire le pont entre l'université et le milieu scolaire car « le superviseur assume une pluralité de rôles et voit dans l'enseignant associé un co-formateur »²⁰. Par conséquent, les superviseurs doivent bénéficier, eux aussi, d'activités de ressourcement et de formation. Le degré de compétence des superviseurs universitaires doit faire l'objet d'une attention soutenue. À l'instar de l'enseignante associée ou de l'enseignant associé, la superviseure ou le superviseur universitaire doit connaître le Programme de formation de l'école

²⁰ Colette GERVAIS, « Accompagnement des stagiaires : un travail en concertation? », dans les Actes du colloque de l'AFORME, *Accompagnement des stagiaires en enseignement. Le défi de la concertation*, tenu les 11-12 et 13 mai 2006 à l'Université du Québec en Outaouais, p. 105.

québécoise, les principales politiques ministérielles de même que les orientations de la formation à l'enseignement. La personne doit aussi être au fait des visées des programmes de formation à l'enseignement auxquels elle contribue. Par exemple, le référentiel de compétences doit constituer, pour tous les superviseurs, un outil indispensable pour encadrer la formation et l'évaluation des stagiaires. Les superviseurs doivent être sensibilisés à l'importance du développement optimal de chacune des compétences professionnelles et être capables de discuter de leurs attentes vis-à-vis des stagiaires avec les enseignants associés.

3.4 La direction de l'établissement scolaire

3.4.1 Le leadership pédagogique

La réforme du système éducatif a donné aux directrices et aux directeurs d'écoles ou de centres de formation professionnelle et d'éducation des adultes un rôle accru, à la fois pédagogique et organisationnel. En tant que responsable de la qualité des services éducatifs dispensés dans les établissements scolaires et de la réussite scolaire des jeunes ou des adultes, la direction assume un leadership certain. Elle favorise la présence de l'université dans son établissement en accueillant ses stagiaires et aussi en encourageant la tenue de recherches-actions ou recherches collaboratives avec les enseignants associés et les stagiaires. De même, elle incite les enseignants associés à s'inscrire dans une démarche de formation continue, en particulier au regard de leur rôle relatif à la formation en milieu de pratique. À cet égard, c'est la direction d'établissement qui reconnaît le rôle des enseignants associés de même que l'apport des activités de stage à toute la vie de l'école ou du centre de formation.

3.4.2 Le leadership organisationnel

Sur le plan organisationnel, la direction de l'école ou du centre définit des balises quant au nombre de stagiaires qu'il est possible de recevoir dans son milieu. Elle répond du dossier auprès de l'organisme scolaire et de l'université, et applique le protocole d'entente conclu entre les deux organismes. La direction de l'école ou du centre s'assure de la supervision, du déroulement et de la coordination des stages pour tout ce qui concerne l'offre de service, la suppléance pour les activités de formation et les liens à établir avec l'université. C'est également la direction d'école qui assure la sélection des enseignantes associées et enseignants associés. Elle a donc intérêt à participer à l'élaboration des critères de sélection de ces personnes. Elle fait la promotion, auprès de son personnel, de la formation en milieu de pratique, souligne l'importance d'assumer cette responsabilité, reconnaît concrètement la contribution des enseignants associés et valorise cette fonction.

3.4.3 La dynamique de l'établissement

Par rapport à la dynamique de son établissement, la direction de l'école ou du centre joue un rôle pédagogique essentiel. Elle doit voir à l'accueil et à l'intégration des stagiaires à qui elle présente, si ces derniers sont nouveaux dans le milieu, le projet éducatif et les valeurs de son établissement (C. Gervais et P. Desrosiers, 2005). La direction de l'établissement précise ses attentes à l'égard des stagiaires et sollicite la collaboration de toute l'équipe-école ou de l'équipe-centre au processus d'accompagnement des stagiaires. La direction voit aussi à informer le conseil d'établissement, ou ce qui en tient lieu, de la présence de stagiaires dans l'établissement scolaire.

3.4.4 L'évaluation

La direction de l'école ou du centre peut également, dans certains cas, jouer un rôle dans l'évaluation des stagiaires, en particulier pour le dernier stage de formation à l'enseignement primaire et secondaire général ou professionnel, évaluation relative à des aspects complémentaires à ceux observés par les enseignants associés : engagement des stagiaires dans le milieu; liens avec les parents ou la communauté, etc. Elle intervient tour à tour auprès des stagiaires et des enseignants associés, et parfois auprès des superviseurs ou des responsables universitaires. En somme, la direction joue un rôle d'observation, de consultation et, parfois, de résolution de problèmes. Enfin, elle joue un rôle certain dans la mobilisation de son personnel enseignant en vue de sa participation à la formation de la relève enseignante.

3.5 L'équipe-école ou l'équipe-centre²¹

L'équipe-école ou l'équipe-centre joue un rôle d'accueil et d'intégration des stagiaires. Avec le renouveau pédagogique qui invite tous les acteurs de l'école, y compris ceux des services complémentaires, à travailler en étroite collaboration, l'équipe-école ou l'équipe-centre fournit un lieu d'échanges professionnels à la fois sécurisant et stimulant pour les stagiaires. Dans un contexte de renouvellement et de recrutement accru du personnel enseignant, le dynamisme des équipes-écoles et des équipes-centres, tant vis-à-vis des stagiaires que des enseignantes associées et enseignants associés, contribue grandement à l'accueil et à l'intégration de la relève enseignante.

3.6 Une nécessaire collaboration

Au regard du rôle qu'ont à jouer tous les acteurs de la formation en milieu de pratique, il importe de « mettre en place une relation de coopération entre les formateurs partenaires qui accompagnent le stagiaire. Une relation, nous dit Y. St-Arnaud (2003), qui n'est jamais présente au point de départ et qui nécessite que les partenaires se reconnaissent mutuellement des compétences, partagent le pouvoir et se concertent »²².

²¹ Dans certains milieux, notamment dans les centres de formation professionnelle, on parlera plutôt de regroupement par département ou par atelier. Ces regroupements jouent alors le rôle d'une équipe-école ou d'une équipe-centre.

²² Colette GERVAIS, « Accompagnement des stagiaires : un travail en concertation? », dans les Actes du colloque de l'AFORME, *Accompagnement des stagiaires en enseignement. Le défi de la concertation*, tenu les 11-12 et 13 mai 2006 à l'Université du Québec en Outaouais, p. 105.

CHAPITRE 4

LA CONCERTATION DES PARTENAIRES DE LA FORMATION EN MILIEU DE PRATIQUE

La réussite de la formation des futurs enseignants et enseignantes, et en particulier de la formation en milieu de pratique, repose sur une étroite collaboration entre tous les partenaires : universités, commissions scolaires, établissements d'enseignement publics et privés, Ministère. Cette collaboration dépasse le seul cadre organisationnel. Il s'agit d'une concertation de nature pédagogique qui vise la mise en œuvre d'un dispositif approprié pour assurer la qualité de l'encadrement des stagiaires.

Une structure de partenariat dynamique exige une clarification des rôles et des fonctions des responsables de l'organisation pédagogique et administrative des stages, la reconnaissance des compétences et des ressources de chacun des acteurs, l'établissement d'objectifs partagés par tous, une compréhension commune de la mission à accomplir et à atteindre à partir de leur champ respectif de responsabilités. Un tel cadre de fonctionnement assure l'établissement d'un lien de confiance entre tous les acteurs, ce qui facilite la communication et la reconnaissance mutuelle. Cette structure de partenariat doit constituer un véritable mécanisme de concertation qui va au delà d'une entente administrative à proprement parler.

Deux facteurs peuvent garantir ce partenariat et cette concertation : la reconnaissance et le respect de l'expertise de chaque partenaire ainsi que la conviction que chacun partage, dans un esprit de collaboration, la responsabilité de la formation professionnelle des futurs enseignants et enseignantes. Le partenariat doit donc s'établir à tous les niveaux de décision, tant national que régional et local. Il peut revêtir diverses formes de manière à répondre aux besoins de chaque milieu et à assurer la qualité de l'encadrement et de la formation des stagiaires.

C'est dans ce sens que les instances régionales de concertation doivent s'adjoindre tous les acteurs de la formation en milieu de pratique : représentants des organismes scolaires des secteurs public et privé, des syndicats d'enseignantes et d'enseignants ou des représentants d'enseignantes et d'enseignants, des universités et du Ministère. Ces acteurs ont la responsabilité de traduire les préoccupations de la formation générale des jeunes et des adultes et de la formation professionnelle, ainsi que les préoccupations des universités et du Ministère. Ainsi, les tables régionales doivent s'entendre sur la gestion optimale des stages, que ce soit par rapport au placement des stagiaires ou par rapport à la gestion de l'allocation dédiée à l'encadrement des stagiaires.

Ces instances voient également à la négociation de protocoles d'entente²³ entre le milieu scolaire et l'université en vue de préciser les canaux de communication, les mandats et les rôles de chaque partenaire. Depuis la création de ces mécanismes de concertation, une gestion plus simple et plus efficace de la formation en milieu de pratique a suscité un climat de collaboration plus propice à l'accueil des stagiaires.

De plus en plus, ces tables régionales de concertation sont interpellées par les défis d'ordre organisationnel et pédagogique qui dépassent la formation en milieu de pratique. Parmi ces défis, soulignons le recrutement parfois difficile du personnel enseignant, l'insertion professionnelle de la relève enseignante, la formation continue du personnel scolaire, l'impact de la politique de l'adaptation scolaire et de la mise en œuvre des services complémentaires sur la pratique enseignante, etc.

De fait, les retombées d'une concertation accrue entre les instances au regard des stages sont éloquentes : l'université intègre davantage les différentes composantes de la formation en enseignement pour garantir à celle-ci un réel caractère professionnel et un ancrage dans les situations concrètes de la classe ou de l'atelier ; le milieu scolaire s'adapte à des stages dont les composantes sont articulées autour du développement de l'ensemble des compétences. Cette concertation entre les partenaires est une condition essentielle d'une bonne gestion, organisationnelle et pédagogique, de la formation en milieu de pratique.

4.1 L'université

Le rôle de l'université au regard de la concertation prend différentes formes. L'université peut ainsi prévoir la mise sur pied d'un ou de plusieurs mécanismes de coordination regroupant les partenaires visés par la formation en milieu de pratique. Également, elle élabore et met à jour périodiquement, en collaboration avec le milieu, le protocole d'entente régissant l'encadrement des stages en milieu scolaire. Non seulement doit-elle reconnaître le rôle des enseignants associés dans la formation des stagiaires, mais elle doit leur assurer un soutien au regard de leur propre formation. De concert avec le milieu scolaire, l'université, habituellement par l'intermédiaire de son bureau des stages, veille à ce que chaque étudiante ou chaque étudiant bénéficie d'une place de stage dans le milieu scolaire et à ce que l'ensemble des stages permette le développement des compétences professionnelles attendues en fonction des profils de sortie des divers programmes de formation. Par conséquent, l'université participe pleinement à l'essor d'une plus grande culture professionnelle en enseignement car elle est responsable de la formation des enseignants associés.

²³ Un protocole d'entente entre l'université et l'organisme scolaire établit clairement les responsabilités et les fonctions des parties en matière de gestion des stages « dans un esprit de véritable partenariat, afin d'assurer la planification de l'encadrement des stages à moyen et à long terme » (COFPE, 2005 : 13).

Plus précisément, l'université, à titre de responsable de la formation initiale, s'assure de l'intégration des quatre composantes de la formation : disciplinaire, didactique, pédagogique et pratique. D'une part, elle encadre les superviseuses et superviseurs, leur offre la formation nécessaire à la pratique de la supervision des stages et coordonne leur action pour garantir un traitement équitable pour tous les stagiaires. Elle s'assure aussi que toutes et tous reçoivent la formation nécessaire à la pratique de la supervision des stages. D'autre part, l'université reconnaît au milieu scolaire un rôle de co-formation, en particulier chez les enseignantes associées et enseignants associés qu'elle considère comme des collaborateurs essentiels de la formation des stagiaires. Depuis quelques années, beaucoup d'efforts ont été consentis en ce sens (G. Boutin, 2002 : 240). Pensons à l'élaboration des curriculums scolaires en partenariat avec le milieu scolaire, à la mise en place de recherches-actions, à l'embauche de praticiens à titre de professeurs invités dans les facultés, à l'organisation de la formation des enseignants associés, etc. Ces dispositifs doivent être constamment réévalués et mis à jour pour que l'université puisse véritablement tisser des liens permanents avec le réseau scolaire.

4.2 La commission scolaire et les établissements d'enseignement publics ou privés

Pour la formation en milieu de pratique, la commission scolaire doit jouer un rôle propre à faciliter l'accompagnement du personnel enseignant et la circulation de l'information. Elle a une responsabilité permanente et partagée avec ses établissements dans l'encadrement des stages, et ce, en concertation avec l'université. Cette responsabilité suppose la désignation, à la commission scolaire, d'une personne responsable d'assurer la coordination de l'encadrement des stages, la signature d'un protocole d'entente avec l'université, la mise sur pied d'un soutien administratif et pédagogique, ainsi que la volonté de participer à la recherche universitaire liée à la formation à l'enseignement. Sur le plan administratif et organisationnel, la commission scolaire ou l'établissement privé s'assure que l'utilisation des sommes allouées à l'encadrement des stagiaires facilite la formation des enseignants associés et contribue à la reconnaissance de leur engagement envers la profession enseignante.

Par ailleurs, l'établissement scolaire, école, centre de formation professionnelle ou d'éducation des adultes, demeure, en tant que répondant auprès des commissions scolaires et des universités, un partenaire privilégié dans tout le processus de formation en milieu de pratique. C'est l'établissement d'enseignement qui applique, au quotidien, le protocole d'entente entre les deux instances et qui voit à l'utilisation optimale des ressources mises en place pour l'encadrement des stagiaires. Il en est de même pour les établissements d'enseignement privés qui adoptent le même rapport avec les universités. Par conséquent, le rôle de l'établissement est vital pour la réussite de la concertation en matière de formation en milieu de pratique.

4.3 Le Ministère et les directions régionales

Dans le dossier de la formation en milieu de pratique, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport assume un rôle de leadership. Outre qu'il énonce les orientations relatives à la formation en enseignement, il exerce sa responsabilité par la mise sur pied d'une table nationale de concertation (Table MELS-Universités).

Les directions régionales du Ministère assurent la mise en place des tables régionales de concertation regroupant leurs partenaires universitaires et scolaires. Elles jouent un rôle stratégique en assurant le financement de la formation en milieu de pratique afin de soutenir la formation des enseignants associés, de reconnaître leur contribution à la formation de la relève enseignante et de favoriser l'accompagnement des stagiaires dans l'école ou le centre de formation.

La concertation entre les partenaires permet au Ministère de s'assurer de l'adéquation entre les orientations officielles et l'action des milieux universitaire et scolaire. Mettant l'accent sur le dialogue entre les acteurs, cette concertation permet de développer une vision collective de la formation en milieu de pratique, vision qui garantit que l'approche par compétences encouragée dans les programmes de formation à l'enseignement est présente tout au long de la formation.

CONCLUSION

Dans la foulée des orientations de 2001²⁴, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport réitère sa volonté d'assurer aux futurs enseignants et enseignantes les bases professionnelles nécessaires à leur pratique tout en respectant les rôles et responsabilités de ses partenaires. Par conséquent, le présent document a été largement inspiré des consultations et de colloques tenus au cours des années récentes, de deux avis sur la formation en milieu de pratique (COFPE, 2005; CCFPE, 2006) et des écrits universitaires sur la question.

On conviendra que la nature de ce document, qui a pour objet de compléter les orientations ministérielles en formation à l'enseignement déjà publiées, ne permet pas d'être exhaustif. On y trouve les principales balises qui doivent guider les milieux scolaire et universitaire quant à la formation en milieu de pratique. Si certaines dimensions resteront toujours à préciser, particulièrement dans les programmes de formation à l'enseignement professionnel, il importe de faire en sorte que, dans tous les programmes, la formation en milieu de pratique soit en prise réelle avec le milieu scolaire, qu'elle soit intégrée et ancrée dans les lieux d'exercice, qu'elle s'inscrive dans une approche culturelle de l'enseignement et qu'elle demeure une formation professionnalisante qui favorise le plein développement des compétences professionnelles attendues des futurs enseignants et enseignantes.

Au cours de leur formation en milieu de pratique, les étudiants et étudiantes en enseignement sont en contact avec les défis professionnels présents dans le milieu scolaire québécois et doivent être préparés à les relever. Grâce à l'encadrement, à l'accompagnement et à la formation dont elles auront bénéficié, ces personnes auront développé les compétences professionnelles nécessaires pour contribuer à la réussite scolaire et éducative des groupes d'élèves, jeunes et adultes, qui leur seront confiés.

Choisir la profession enseignante suppose de s'engager dans un continuum de formation qui s'étend de la formation initiale à la formation continue tout au long de la carrière enseignante. Partie intégrante des programmes de formation initiale, la formation en milieu de pratique est un lieu d'ancrage qui permet aux stagiaires de participer pleinement à la vie de l'école. Ce moment privilégié d'apprentissage prépare ainsi à l'insertion professionnelle. Aussi les futurs enseignants et enseignantes s'inscrivent-ils dans une démarche de formation continue qui vise le développement constant de compétences professionnelles.

Cette vision collective de la formation en milieu de pratique doit être partagée par l'ensemble des partenaires concernés: enseignants associés, superviseurs universitaires, directions d'établissements, équipes-écoles ou équipes-centres et, bien sûr, stagiaires. L'organisation pédagogique et administrative des stages commande une concertation à laquelle le Ministère convie ses partenaires scolaires et universitaires car « il est primordial que tous les acteurs aillent dans la même direction, qu'ils se donnent des objectifs communs [...]»²⁵ pour le développement d'une vision collective de la formation en milieu de pratique véritablement professionnalisante.

24 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, 2001; *La formation à l'enseignement professionnel. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, 2001a.

25 Propos de Thérèse Laferrrière rapportés dans les Actes du colloque de l'AFORME, *Accompagnement des stagiaires en enseignement. Le défi de la concertation*, tenu les 11-12 et 13 mai 2006 à l'Université du Québec en Outaouais.

ANNEXE

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport tient à remercier les personnes et les organismes qui ont participé, de près ou de loin, à la préparation de ce document, en particulier les membres du comité de validation, soit :

- Denise Archambault, professionnelle, Centrale des syndicats du Québec (CSQ)
- André Beauchesne, professeur à l'Université de Sherbrooke, représentant de l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ)
- Paul Beaulieu, directeur du Bureau des ressources de la formation pratique des maîtres, Université du Québec à Trois-Rivières
- Carol Bédard, directeur d'école secondaire à la retraite
- Jacynthe Duval, conseillère pédagogique, Commission scolaire du Chemin-du-Roy
- Yvon Gagnon, coordonnateur des services des adultes et de la formation professionnelle, Commission scolaire De La Jonquière
- Hélène Gaudet-Chandler, coordonnatrice à l'administration des écoles, Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP)
- Caroline Germain, enseignante, membre du Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant (CCFPE)
- Colette Gervais, professeure, Université de Montréal, membre du Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant (CCFPE)
- Fernand Gervais, professeur, Université Laval, membre du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE)
- Marie-Josée Hébert, enseignante, membre du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE)
- Marie-Françoise Legendre, professeure, Université de Montréal
- Louise Marzinotto, professionnelle, Services à la communauté anglophone, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)
- Liliane Portelance, professeure, Université du Québec à Trois-Rivières
- Micheline Pothier, directrice générale, Commission scolaire de Montréal (CSDM)
- Marie-Hélène Rheault, Direction régionale de la Mauricie et du Centre-du-Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)
- Carmen Savard, professionnelle, Direction régionale de Montréal, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)
- Brigitte Simoneau, directrice des ressources humaines, Commission scolaire des Bois-Francis
- Claudie Thériault, enseignante, Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ)

Le Ministère remercie également les organismes suivants qui ont bien voulu participer à la consultation nationale qui s'est déroulée de décembre 2006 à mars 2007 :

- la Centrale des syndicats de l'enseignement (CSQ-FSE)
- l'Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec (APEEQ)
- le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ)
- le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE)
- le Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant (CCFPE)
- la Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (FQDE)
- l'Association québécoise du personnel de direction des écoles (AQPDE)
- l'Association des administrateurs des écoles anglaises du Québec (AAEAQ)
- la Fédération des étudiants universitaires (FEUQ)
- l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ)
- la Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec (TREAQ-FP)
- les facultés et départements d'éducation de l'Université Concordia, de l'Université Laval, de l'Université de Sherbrooke, de l'UQTR, de l'Université Bishop, de l'UQAC, de l'UQAR et de l'Université McGill

Enfin, nous voulons remercier, pour leurs commentaires judicieux, transmis à une étape ou l'autre de la préparation et de la rédaction du présent document, les collègues du Ministère, en particulier ceux de la Direction de la formation générale des adultes, de la Direction générale des programmes et du développement, de la Direction générale de la formation des jeunes et, bien sûr, de la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

BEAUCHESNE, A., et autres (1998). « Accompagner un stagiaire : une occasion de développement professionnel », *Vie pédagogique*, n° 106, p. 48-51.

BÉLANGER, R., et autres (1988). « La supervision pédagogique – Dossier », *Vie pédagogique*, n° 55, p.15-34.

BOUCHAMMA, Y. *Supervision de l'enseignement et réformes*, <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/7300.pdf>.

BOUDREAULT, H. (2004). *La formation professionnelle. Connaître*, Mille-Isles, Québec, Éditions Tout autrement.

BOUTET, M. et N. ROUSSEAU (dir.) (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, Sainte-Foy, PUQ.

BOUTIN, G. (dir.) (2002). *Formation pratique des enseignants et partenariat : état des lieux et prospective*, Montréal, Éditions nouvelles.

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

CARREFOUR NATIONAL DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT, <http://www.insertion.qc.ca/>.

COMITÉ-CONSEIL SUR LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (2006). *La formation en milieu de pratique. De nouveaux horizons à explorer. Avis complémentaire*, Québec.

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

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*, Québec.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (2002). *Offrir la profession en héritage*, Québec.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (2000). *Pour une nouvelle culture de formation continue en enseignement*, Québec.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (1999). *Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement*, Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2005). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005*, Québec.

DESAULNIERS, M.-P. et F. JUTRAS (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

DESGAGNÉ, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

DOUDIN, P. A. et L. LAFORTUNE (2006). *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement ?*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

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

GOSSELIN, M. (2001). *Les conceptions du rôle d'enseignants associés lors d'une supervision de stage au secondaire*, Montréal, Université du Québec à Montréal.

L'HOSTIE, M. et L. P. BOUCHER (2004). *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

LACROIX-ROY, F., M. LESSARD et C. GARANT (2003). *Étude sur les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires*, Québec, Table MELS-Universités.

LAFORTUNE, L., S. CYR et B. MASSÉ (2004). *Travailler en équipe-cycle entre collègues d'une école*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

LE BOTERF, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Éditions d'Organisation.

LOISELLE, J., L. LAFORTUNE et N. ROUSSEAU (2006). *L'innovation en formation à l'enseignement. Pistes de réflexion et d'action*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1992). *Faire l'école aujourd'hui et demain : un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession*, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1994). *La formation à l'enseignement. Les stages*, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement*, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001a). *La formation à l'enseignement professionnel. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002). *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement. Rapport d'évaluation de programme*, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec. Rapport du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)*, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2006). *Le stage probatoire des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire. Les dispositions réglementaires et l'évaluation des compétences professionnelles attendues*, Québec.

PALLASCIO, R. et L. LAFORTUNE (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

PALLASCIO, R., M. F. DANIEL et L. LAFORTUNE (2004). *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

PORTELANCE, L. et C. LEBEL (2004). *Programme de formation des enseignants associés : orientations et référentiel de compétences*, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.

ROUSSEAU, N. (2005). *Se former pour mieux superviser*, Montréal, Guérin.

ROUSSEAU, N. et L. LANGLOIS (2003). *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes – vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

ROYER, G. (1988). « Recherche en éducation – Quelques recherches québécoises sur la supervision pédagogique », *Vie pédagogique*, n° 55, p. 37-39.

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

TREAQ-FP (2004). *La formation des maîtres en formation générale des adultes*.



www.mels.gouv.qc.ca

Éducation,
Loisir et Sport

Québec 