

Les stages : un parcours professionnel accompagné

Colette Gervais

Pauline Desrosiers

La recherche porte sur l'accompagnement des stagiaires dans les programmes de formation à l'enseignement implantés dans les années 1990 au Québec. Elle vise à identifier et à caractériser les formateurs accompagnant les stagiaires, à décrire leurs contributions et à illustrer le partenariat dans le quotidien de leur action. L'information a été recueillie par la consultation de documents publics et de personnes-ressources pour 23 programmes. Les résultats révèlent des modalités d'accompagnement qui semblent peu tenir compte du nouveau contexte des stages et de la responsabilité du milieu scolaire en matière d'insertion professionnelle.¹

The study looks at support for practicum students in the teacher education programs established in Quebec in the 1990s. It aims to identify and characterize the mentor teachers supporting the practicum students, describe their contributions, and illustrate the partnership in their everyday actions. The information was gathered by consulting public records and resource people for 23 programs. The results show support procedures that do not seem to correspond well to the new context of the practicum nor to the school community's responsibility for helping to integrate new teachers into the profession.

Avec la réforme des programmes des années 1990,² les étudiants en formation à l'enseignement doivent compléter 700 heures de stage réparties sur les 4 années de la formation. Le stage de quatrième année constitue le dernier filtre avant l'entrée dans la profession. Les moments de stage constituent une étape cruciale dans la socialisation à la profession, une entrée accompagnée dans l'exercice de la fonction (Lortie, 1975). Compte tenu de l'importance plus grande accordée aux stages et de leur place stratégique au cours de la formation, le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ, 1994) a fourni des balises pour les orienter et les organiser. Ces recommandations vont dans le sens d'une formation pratique davantage intégrée à l'ensemble du programme, de stages structurés et encadrés, d'une formation et d'une valorisation des enseignants associés, d'une reconnaissance du rôle de la direction d'école.

Au Québec, 12 universités, 9 francophones et 3 anglophones, offrent des programmes de formation à l'enseignement. Ces universités, en

collaboration avec leurs partenaires, ont donc eu à faire des choix sur le plan de la répartition des stages en cours de scolarité, de formats de stage, de rôles des formateurs. Cependant, les informations disponibles sur ces choix étaient très sommaires et parcellaires : tableaux synthèses produits par le MÉQ (1998) afin de comptabiliser le temps de présence des stagiaires de chaque université en milieu scolaire, enquête de la Centrale des enseignants du Québec (Bourbeau, 1997) sur les conditions d'exercice du rôle d'enseignant associé, descriptions d'expériences de stage publiées dans le Bulletin de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM). Cependant, il n'existait pas de vue d'ensemble de la situation. Le recueil même de ces données posait le problème d'accès à l'information, la responsabilité des stages étant portée par de nombreux acteurs dans chaque milieu de formation et une portion minimale de l'information relative aux orientations, au contenu et à l'organisation étant consignée sous forme écrite.

Le but de cette recherche était de dresser un portrait des stages en mettant un accent sur l'accompagnement des stagiaires. Cette vue d'ensemble paraissait utile pour les formateurs, les chercheurs et les administrateurs.

L'ACCOMPAGNEMENT EN STAGE

L'équipe classique de formateurs entourant un stagiaire est composée de l'enseignant associé et du superviseur universitaire. La triade est le terme consacré pour désigner les membres de cette équipe (Boutet et Rousseau, 2002 ; Boutin, 1993 ; Villeneuve, 1994). Pour leur part, Casey et Howson (1993) décrivent une équipe de trois formateurs : un didacticien, un superviseur et un enseignant associé. L'expérience décrite par Cole et Knowles (1995) fait également état de ce double accompagnement du milieu universitaire. Templeton (1994) a pour sa part tenté de cerner les influences exercées par d'autres acteurs dans l'expérience de stage : la direction de l'école, les autres membres de l'équipe-école, les collègues stagiaires, les élèves, les parents et les amis. Ce chercheur en arrive ainsi à identifier une constellation d'acteurs, certains étant centraux et d'autres, périphériques. Il s'agit d'une position nouvelle.

Les enseignants associés jouant un rôle déterminant dans la formation professionnelle des stagiaires (McIntyre, Byrd et Foxx, 1996), des chercheurs ont recensé les critères retenus pour les choisir. Dans le cadre d'une étude nationale, Goodlad (1990) a observé que, trop souvent, des raisons de commodité guident ce choix. Plus récemment, Blocker et Swetnam (1995) ont identifié, comme pratiques de sélection, la recommandation de la

direction d'école et une expérience d'au moins trois ans d'enseignement.

Mis à part le volontariat, les principaux critères de sélection varient selon les conceptions privilégiées de la formation par les stages (Gervais, 1999). Ainsi, dans une conception socialisante de la fonction, le choix d'un bon modèle est important; d'où, comme critères, telles habiletés démontrées. Par ailleurs, dans une conception plus humaniste ou réflexive, on privilégiera les capacités de l'enseignant comme formateur; on retiendra, comme critère de sélection, les habiletés de relations interpersonnelles ou la capacité à analyser l'enseignement. Plus que le choix des individus, McIntyre, Byrd et Foxx (1996) considèrent le contexte du stage dans son ensemble. Ainsi les écoles de développement professionnel (*professional development schools*) sont vues comme milieux favorables tant pour les stagiaires que pour les enseignants d'expérience. Les auteurs soulignent toutefois que les études sont encore incomplètes en ce qui concerne les effets sur l'apprentissage de l'enseignement.

Des universitaires québécois se sont engagés dans la formation des enseignants associés et ont témoigné de son importance (Beauchesne, Lévesque et Aubry, 1997 ; Dupuy-Walker et Martin, 1997 ; Gervais, 1998 ; Lavoie, Morand et Otero, 1998). Killian et McIntyre (1986) ont démontré que le suivi offert par les enseignants ayant complété un cours en supervision se différencie de celui des enseignants non formés. Bourdoncle, Christophe, Loison et Volckcrick (2001) ont pour leur part fait état de différences relativement mineures entre enseignants associés formés et non formés à la supervision. Blocker et Swetnam (1995) ont toutefois noté que les établissements offrant un programme de formation à la supervision ne posent pas nécessairement comme critère de choix d'un enseignant qu'il ait complété cette formation ou qu'il s'engage à la suivre.

Slick (1994) mentionne qu'aux États-Unis, dans les universités offrant des programmes d'études avancées, la supervision des stagiaires est largement assurée par des étudiants et que des responsables de formation pratique assument également cette fonction (Cornbleth et Ellsworth, 1994). Pour ces derniers, il s'agit de prêts de service consentis par le milieu scolaire pour une durée limitée. Tout comme pour l'enseignant associé, l'importance d'une formation du superviseur est soulignée par bon nombre d'auteurs, afin de rendre plus efficace le fonctionnement en triade (Boutin, 1993) ou de promouvoir une démarche réflexive chez les stagiaires (Bernstein et Sparks-Langer, 1992). Plusieurs études citées par Riem (1995) font état de l'impact positif d'une telle formation sur la satisfaction des stagiaires quant à la qualité de la supervision reçue.

Les rôles attendus de l'enseignant associé et du superviseur universitaire ne sont pas toujours nettement différenciés. Ainsi, constatant le

fonctionnement souvent erratique de la triade, Boutin (1993) propose comme solution une clarification des rôles, tâches et fonctions de chacun des membres (p. 245). Une enquête de Gervais (1997) auprès de stagiaires a permis d'illustrer, d'une part, que les stagiaires perçoivent un bon nombre d'actions comme étant spécifiques à chacun des formateurs. D'autre part, même si la rétroaction et le soutien sont communs aux deux types de formateurs, ces actions ne portent pas sur les mêmes objets et n'ont pas les mêmes caractéristiques, celles de l'enseignant étant essentiellement contextualisées, celles du superviseur tenant compte d'autres éléments de la formation. Ashcroft (1992) suggère de nettement distinguer le rôle de l'enseignant expérimenté de celui du superviseur. L'enseignant, expert en enseignement et ayant une compréhension approfondie des besoins de ses élèves, est appelé à accompagner le stagiaire dans sa pratique, alors que le superviseur l'aide à faire des liens entre le contexte particulier de cette pratique et des questions pédagogiques sociales et éducatives plus larges. Selon Barbier (1996), l'enseignant aurait un rôle visant la socialisation du stagiaire, la médiation dans le milieu de travail; selon Enz, Freeman et Wallin (1996) le superviseur serait appelé à exercer trois rôles : mentor à l'égard du stagiaire, médiateur entre l'université et le milieu scolaire ou entre le stagiaire et l'enseignant et ressource professionnelle pour les membres de la triade.

La réforme des années 1990 adopte le partenariat comme axe important. Bernstein et Sparks-Langer (1992) soutiennent qu'il est essentiel que les formateurs des milieux scolaire et universitaire travaillent en étroite collaboration, souhaitant que les enseignants soient invités à s'engager dans l'organisation des expériences de stage, qu'ils soient considérés comme co-chercheurs dans le processus d'accompagnement d'un novice dans l'apprentissage de l'enseignement, ainsi que dans la création d'un cadre conceptuel. Pour sa part, Riem (1995) fait observer avec justesse qu'un tel engagement requiert des partenaires qu'ils prennent des risques, fassent des compromis, développent des habiletés spécifiques, et qu'on leur accorde du temps et des structures organisationnelles appropriées.

Des comptes rendus de pratiques innovatrices font état de formation par les pairs. Lemlech et Kaplan (1990) ont analysé les interactions entre des étudiants réalisant leur stage en tandem. L'observation en différé de leçons a illustré qu'ils démontrent des comportements d'aide et de réflexion mutuelles, qu'ils y trouvent des occasions de partage de responsabilités, de savoirs et de ressources. Ashcroft (1992) décrit pour sa part des activités d'étudiants, placés en tandem et assignés par groupes de quatre à six dans une école associée : observation du partenaire, co-enseignement, planification, réflexion collective. Un membre de l'équipe-école joue le

rôle de répondant auprès du groupe de stagiaires.

Le survol de la littérature permet de soulever un certain nombre de questions pour examiner les choix institutionnels. Qui, du milieu scolaire et universitaire, accompagne les stagiaires en cours de formation? Quelles sont les contributions respectives de ces formateurs et leurs relations? L'accompagnement offert est-il similaire ou différent d'un programme de formation à l'autre, d'un établissement à l'autre?

MÉTHODE

Cette étude se situe dans une recherche plus vaste portant sur les stages dans les programmes renouvelés de formation à l'enseignement préscolaire-primaire et à l'enseignement secondaire des universités québécoises (Desrosiers, Gervais et Nolin, 2000). En vue de produire une description précise des activités de formation pratique inscrites au cheminement des étudiants, nous avons construit un instrument de collecte des données comprenant les rubriques suivantes : le programme, les stages dans le cheminement de l'étudiant, les formateurs encadrant les stagiaires, les activités des stagiaires et les modes d'accompagnement, les milieux de stage. Le référentiel à la base du recueil des données a donc été développé préalablement à l'enquête, à partir de notre propre expérience et des questions suscitées par la consultation de publications scientifiques (DeKetele et Roegiers, 1991). Les travaux préliminaires ont guidé les choix méthodologiques sur le plan du recueil, de l'analyse et de l'interprétation de l'information. La démarche d'enquête retenue comprend trois étapes.

La première étape a consisté à recueillir l'information publique relative aux stages et à la consigner. Les sources d'information ont été les sites WEB des universités québécoises ainsi que le bulletin et les actes des colloques de l'AQUFOM. Sur les sites WEB, nous avons trouvé, dans la plupart des cas, l'identification des activités de formation pratique et leur place dans le programme, en termes d'importance relative et de cheminement de l'étudiant. Dans certains cas, nous y avons également trouvé la description des stages. Les publications de l'AQUFOM retenues font référence à des expériences de formation particulières à un programme ou à une université.

La deuxième étape a consisté à soumettre cette description parcellaire de la réalité des stages à une personne responsable des activités de formation pratique pour chaque programme. Dans les cas où plusieurs personnes étaient directement concernées, l'une d'entre elles a joué le rôle de coordonnatrice du recueil de l'information. Les répondants ont été invités à vérifier et à compléter l'information directement sur le support

écrit et informatique fourni ou à acheminer les documents donnant accès à l'information; une combinaison des deux formules pouvait également être la voie choisie. Pour guider et stimuler les répondants, nous avons joint à l'envoi, à titre d'exemples, deux grilles complétées par les auteurs de la recherche. Nous avons choisi d'amorcer le recueil d'information en puisant dans le domaine public pour réduire le temps requis pour compléter la grille et ainsi inciter les répondants à poursuivre le travail. Ce pari semble avoir été juste, car tous les répondants ont corrigé et complété l'information, à l'exception d'une seule personne; pour ce programme, seule l'information publique est donc disponible. Dans les cas où un matériel complémentaire (plan de cours, guide de stage) a été fourni à l'équipe de recherche, une version révisée de la grille a été expédiée aux répondants pour vérification.

Dans une troisième étape, les répondants ont été invités à réagir à un rapport synthèse présentant une analyse de l'ensemble du matériel recueilli et une version finale des grilles complétées. Les répondants de 19 des 23 programmes se sont prêtés à cette dernière validation. Une limite inhérente à ce type d'étude étant la disponibilité des répondants, nous croyons avoir obtenu ainsi un portrait d'ensemble assez représentatif de la réalité québécoise.

L'étude est donc de type descriptif, permettant de dresser un inventaire de pratiques et comportant une phase de validation par un retour systématique aux participants (Savoie-Zajc et Karsenti, 2000). L'étude des documents est transversale, c'est-à-dire qu'elle correspond à la même année de référence pour tous les programmes, soit l'année universitaire 1998-1999. La plupart des répondants ont signalé que des mécanismes d'évaluation et de bilan périodique avec les partenaires font en sorte que les modalités en vigueur au moment de l'enquête peuvent avoir été modifiées depuis, de manière plus ou moins importante. Enfin, les choix institutionnels recueillis ont été confrontés aux repères issus de publications de chercheurs et d'experts sur l'accompagnement de stagiaires.

RÉSULTATS

Les stages dans les programmes de formation

Dans tous les programmes, des stages sont prévus tout au cours de la scolarité ; un stage est réalisé à chaque année de formation, sauf dans trois programmes où les stages sont répartis sur trois ans plutôt que sur quatre ans. Le stage dont l'importance est la plus grande, en termes de nombre

de crédits et de temps de présence en milieu scolaire, est celui de la dernière année. On note deux exceptions à cette règle où le nombre de crédits du dernier stage est équivalent au stage de la troisième année. Le poids relatif des stages dans l'ensemble du programme (de 14% à 22% des crédits des programmes du préscolaire-primaire et de 13% à 20% de ceux du secondaire) de même que leur répartition dans le temps fluctuent énormément d'un programme à l'autre, surtout si l'on considère le caractère étalé ou continu de la présence des stagiaires à l'école. Le Tableau 1 permet de constater une tendance à placer les stages étalés en début de formation et les stages continus en fin de formation.

Les formateurs

Les résultats de l'enquête confirment le point de vue de Templeton (1994) : un réseau de formateurs accompagne les stagiaires au cours de leur formation. Dans tous les stages, il y a d'abord des formateurs désignés en milieu scolaire, des enseignants associés et des formateurs désignés en milieu universitaire, les superviseurs. Leur appellation varie cependant d'une université à l'autre.

En milieu scolaire, la direction d'école collabore à la formation des stagiaires. Il en est de même pour un répondant de l'école, une personne désignée pour encadrer un groupe de stagiaires et servir d'agent de liaison avec le personnel de l'école dans le cadre de stages de première année, centrés sur la familiarisation au milieu scolaire et à la profession ou sur l'initiation au rôle d'enseignant. Plusieurs membres de l'équipe-école collaborent à l'accueil et à l'accompagnement des stagiaires dans les stages d'équipe de première année, de même que dans des stages individuels. Dans ces stages, les stagiaires font de l'observation dans différentes classes, sollicitant ainsi plusieurs intervenants de l'école. Les pairs jouent un rôle de co-formateurs, le plus souvent dans le cadre d'activités non formelles réalisées en milieu professionnel, ainsi que d'activités formelles, des séminaires habituellement tenus en milieu universitaire. Enfin, dans un programme du secondaire, des conseillers didactiques universitaires jouent un rôle complémentaire aux superviseurs et interagissent avec les stagiaires dans des séminaires didactiques.

La classique triade ne représente donc pas adéquatement l'apport attendu des membres de l'équipe-école, des pairs et dans certains cas, d'autres intervenants universitaires. L'idée d'un réseau de formateurs ou d'une constellation d'acteurs proposée par Templeton (1994) dépeint mieux l'accompagnement prévu.

TABLEAU 1

Crédits de stages et présence à l'école dans les programmes de formation au préscolaire-primaire et au secondaire, en cours de scolarité

Université	Programme de formation au préscolaire-primaire					Programme de formation au secondaire				
	an 1	an 2	an 3	an 4	Total	an 1	an 2	an 3	an 4	Total
Bishop's	1 ///	6 ///	3 •	15 •	25/132	6 ///	3 •	15 •	24/132	
Concordia	6 ///	3 ///	6 ///	12 •	27/120	(pas de programme)				
Montréal	3 •	3 •	6 •	9 •	21/124	1 ///	3 //•	4 •	9 •	17/126
Sherbrooke	3 ///	5 ///	6 //•	10 //•	24/120	2 ///	6 //•	3 //•	9 //•	20/120
UQAC	3 •	6 •	6 •	6 •	21/120	2 ///	4 //•	3 •	12 •	21/120
UQAH	2 ///	3 •	4 •	8 •	17/120	2 ///	3 •	4 •	8 •	17/120
UQAM	6 //•	3 //•	6 •	6 •	21/120	2 //•	4 •	3 •	7 •	16/120
UQAR	3 •	3 •	—	15	21/120	2 •	— ///	4	12 •	18/120 •
UQTR	2 •	4 //•	4 •	10 •	20/120	1 •	1 •	6 •	10 •	18/120
UQAT	3 ///	3 //•	6 //•	15 //•	27/120	3 ///	3 //•	3 //•	15 //•	24/120
Laval	2 ///	4 ///	6 •	8 •	20/125	2 ///	2 ///	5 •	9 •	18/120
Bishop's	1	6	3	15	25/132	6	3	15	24/132	
McGill	2 ///	2 •	7 •	8 •	19/120	2 ///	2 ///	7 •	8 •	19/120

/// = journées étalées de stage ; • = journées consécutives de stage ; //• = journées étalées suivies de journées consécutives de stage. Total = nombre de crédits de stage / nombre total de crédits du programme.

Critères de sélection

Les données disponibles sur les critères de sélection des enseignants ont été fournies pour 20 des 23 programmes. Pour la grande majorité, ils sont essentiellement ceux proposés par le MÉQ (1994). Ces critères relèvent de deux conceptions du rôle de l'enseignant associé : la fonction socialisante et la fonction réflexive. Ainsi, on choisira un enseignant comme modèle (expérience d'enseignement, compétences reconnues, esprit d'équipe et sensibilité manifeste à la vie de l'école) et comme formateur de maître (capacité d'observation, d'analyse et de réflexion critique, ainsi que formation à la supervision). Les critères dépassent largement des raisons de commodité comme il semble que ce soit souvent le cas aux États-Unis. Dans tous les cas, les offres des enseignants volontaires sont examinées par les directions d'école et validées par elles avant d'être acheminées à l'université concernée.

Dans une université, tous les étudiants réalisent leurs stages dans un réseau d'écoles associées. Ce milieu de formation est ainsi défini : « *L'école associée est un lieu de formation initiale pour les étudiants, de formation continue pour les enseignants, tout au moins en matière de supervision et, dans certains cas, un lieu de recherche collaborative pour les partenaires de l'école et de l'université.* » (Desrosiers, 1998, p.19). L'adhésion au réseau d'écoles associées est un choix de l'équipe-école. Ce réseau s'est développé et consolidé tout au cours de l'implantation des programmes (Desrosiers et Gervais, 2000). Être membre d'une école associée est donc une condition préalable pour être enseignant associé pour l'un ou l'autre des stages de cette université. La modalité de regroupement de stagiaires en école associée (*professional development school*), proposée dans la littérature américaine est peu répandue au Québec.

Formation à la supervision

Une formation à la supervision destinée aux enseignants associés est offerte dans chacun des établissements, sous des formats variables. Le mode de regroupement le plus fréquent est celui de groupes homogènes d'enseignants associés à un même stage. Cette formation consiste en une préparation spécifique aux activités ou à l'instrumentation du stage à venir ou en cours. Dans trois établissements, la formation est offerte à des groupes hétérogènes en termes de stages, d'ordres d'enseignement et même, dans un cas, d'établissements. Les activités visent le développement d'habiletés de formateur. De manière générale, ce sont des formateurs universitaires, professeurs, responsables de programmes ou superviseurs, qui animent

ces activités. Dans trois établissements, des enseignants sont associés à la formation, soit comme formateurs dans leur milieu après une formation à l'université, soit comme coconcepteurs et coanimateurs.

On trouve deux formats d'activités : le plus fréquent consiste en sessions annuelles variant d'une demi-journée à trois jours. Dans les autres cas, le programme est offert sur une période de deux ans, couvrant de deux jours et demi à huit jours. Les activités sont généralement offertes sur une base volontaire, de telle sorte que de 20 à 90% des enseignants associés accueillant un stagiaire ont fait la formation, le taux variant selon les stages ou les établissements. La formation à la supervision est jugée importante, bien que seules deux universités la considèrent obligatoire pour accueillir un stagiaire.

Formateurs universitaires délégués

Tout comme aux États-Unis, les universités québécoises confient une large part de l'accompagnement universitaire des stagiaires (80%) à des personnes n'ayant pas de lien d'emploi permanent à l'université (voir Tableau 2). Certains sont contractuels et d'autres sont libérés par leur établissement ou leur commission scolaire pour exercer la fonction, sur une base ponctuelle (prêt de service) ou sur une base prolongée (professeur invité ou enseignant en résidence). Les critères de sélection de ces personnes sont l'expérience en enseignement, une formation ou une expérience en

TABLEAU 2

Répartition des superviseurs des programmes de formation au préscolaire-primaire et au secondaire

Programme	Préscolaire-primaire N = 234 superviseurs (9 programmes)		Secondaire N = 245 superviseurs (10 programmes)	
Statut				
Personnel permanent	44	18%	48	20%
Contractuel	138	59%	170	69%
Prêt de service	52	22%	27	11%
Tâche : Accompagnement de stagiaires				
D'un seul stage	157	67%	142	58%
De plus d'un stage	77	33%	103	42%
D'un programme	231	99%	232	95%
De plus d'un programme	3	1%	13	5%

supervision et la connaissance du système scolaire québécois. Les contractuels sont des enseignants ou des directeurs d'école à la retraite, des enseignants en exercice qui peuvent concilier un travail en milieu scolaire et un contrat à l'université, des étudiants, des chargés de cours, des superviseurs de carrière. Les étudiants semblent rarement jouer ce rôle; il est possible toutefois que le libellé « chargé de cours » les englobe. La majorité des programmes font appel aux prêts de service, un peu moins, aux professeurs invités. Deux programmes, où plus de la moitié des superviseurs sont des universitaires de carrière, se démarquent par rapport à la tendance.

Habituellement, les superviseurs accompagnent des stagiaires d'un seul stage. C'est ainsi dans 67% des cas au préscolaire-primaire et dans 58% des cas au secondaire. Certains programmes affichent une dynamique différente. Ainsi, dans deux programmes du préscolaire-primaire, près de 80% des superviseurs accompagnent des stagiaires de deux stages ou plus. Il en est de même dans un programme du secondaire où la quasi totalité des superviseurs encadrent tous les stagiaires d'une ou de plusieurs écoles, peu importe le stage. Très majoritairement, les superviseurs encadrent des stagiaires d'un seul programme, même si les écoles accueillent des stagiaires de différents programmes de formation à l'enseignement (en adaptation scolaire et dans les spécialités : musique, art plastiques, anglais ou français langue seconde, éducation physique). Le Tableau 2 montre que la grande majorité des superviseurs universitaires sont recrutés parmi le personnel des écoles.

Contributions attendues des formateurs

Les répondants ont décrit les activités des stagiaires et l'encadrement prévu par les formateurs du milieu scolaire et ceux du milieu universitaire. Les contributions attendues des partenaires sont nombreuses; elles fluctuent d'un stage à l'autre par exemple en nombre d'observations formelles, de séminaires, de modalités d'évaluation. Le Tableau 3 présente les tâches le plus souvent prévues du début d'un stage et à la fin.

On note que les tâches partagées sont plus nombreuses que les tâches exclusives. L'accueil et l'intégration à l'école sont des tâches partagées par la direction d'école et chaque enseignant associé et, dans certains stages, par le répondant de l'école. L'observation régulière du stagiaire est assumée par l'enseignant associé et les autres enseignants accueillant le stagiaire dans leur classe. Dans certains stages, un pair du stagiaire joue également ce rôle. Le superviseur, l'enseignant associé ou le répondant assument l'observation formelle et la rétroaction. La tâche d'évaluation, tant

TABLEAU 3
Tâches d'accompagnement prévues pour les formateurs

Tâches	Direction de l'école	Enseignant associé	Autres enseignants	Répondant de stage 1	Superviseur universitaire	Pairs
Sollicitation et choix des enseignants associés	V					
Préparation des stagiaires pour le stage					V	
Accueil et intégration du stagiaire à l'école	V	V		V		
Accueil et intégration du stagiaire dans la classe		V	V			
Définition du contenu, planification des activités		V				
Observation informelle	V	V	V	V		V
Observation formelle, rétroaction et évaluation formative	O	V		V	V	
Mise en commun d'observations, d'expériences dans le cadre de rencontres collectives		V		V	V	V
Évaluation sommative	V	V		V	V	
Notation					V	
Règlement de cas litigieux	V	V		V	V	

O = tâche occasionnelle, V = tâche habituelle

formative que sommative, est réalisée en collaboration. En évaluation sommative, le jugement est porté par une équipe dont le scribe est le superviseur qui anime la conférence d'évaluation, attribue la note, remplit le formulaire et l'achemine à la direction du programme ; l'enseignant associé participe à la prise de décision, fait des recommandations, signe le rapport d'évaluation. Certaines tâches sont spécifiques à l'un ou l'autre formateur. Ainsi, la direction d'école coordonne la sollicitation et le choix des enseignants associés ; ces derniers aident à la définition du contenu et à la planification des activités, alors que le superviseur prépare un groupe de stagiaires pour un stage donné. La direction d'école est parfois associée à l'évaluation formative, souvent à l'évaluation sommative. La fonction de formateur est partagée, les données montrant que l'enseignant associé agit en véritable agent de formation.

Un partenariat

La majorité des établissements organisent, à l'intention des superviseurs, des activités de partenariat qui prennent deux formes. La plus répandue est celle d'activités annuelles de concertation entre les superviseurs. Ces rencontres obligatoires, animées par les responsables des stages, varient de quelques heures à quelques journées par année et regroupent généralement les superviseurs d'un même stage. Les principales thématiques traitées sont les modalités du stage, la concertation sur les instruments et les études de cas. Un deuxième type d'activité, le plus souvent facultatif, est celui de rencontres de formation ou de perfectionnement. Ces rencontres sont offertes dans la moitié des programmes. Ces activités (séminaires annuels, colloque thématique) sont généralement assumées par les responsables de stage, en collaboration, à l'occasion, avec des professeurs, des chargés de formation pratique ou des superviseurs.

Tous les établissements disent fournir des occasions de rencontres entre les partenaires de la formation. La grande majorité de ces rencontres a lieu en milieu de stage et a comme objet le travail direct auprès du stagiaire. La fréquence de présence du superviseur à l'école augmente en général de la première à la quatrième année du programme, pour un nombre maximum de quatre visites au cours d'un même stage ou par une disponibilité de tous les jours pendant le stage dans le cas du réseau d'écoles secondaires associées. Cependant, dans certains établissements, la présence du superviseur n'est prévue à l'école qu'à partir de la deuxième ou de la troisième année de formation. Le superviseur universitaire observe le stagiaire en classe et lui donne de la rétroaction. Il est prévu que cette

supervision clinique soit également une occasion de partenariat par des échanges avec l'enseignant associé sur la situation du stagiaire, par un soutien de l'enseignant dans sa fonction de formateur, par la participation à l'évaluation, selon diverses modalités allant du recueil de l'avis de l'enseignant associé à la coévaluation.

D'autres modes d'animation par le superviseur sont prévus : rencontre de travail de la triade enseignant associé, stagiaire et superviseur ; comité d'évaluation réunissant enseignant associé et direction de l'école ; rencontre d'information et de travail réunissant enseignant associé, stagiaire et direction ; activités d'accueil ou de travail regroupant plusieurs enseignants associés, leurs stagiaires et des membres de la direction. D'autres rencontres de formateurs, regroupant des enseignants de plusieurs écoles, portent sur la concertation relative à un stage ou sur la formation des enseignants associés à la supervision.

Le mode de recueil des données n'a pas permis de connaître le niveau d'engagement des enseignants dans l'organisation des expériences de stage ou leur contribution à la définition du processus d'accompagnement d'un stagiaire.

Plusieurs indices laissent croire que les étudiants vivent des expériences collégiales dans le cadre de leurs stages. Dans certains stages de première année, ils sont accueillis en groupe à l'école par un répondant qui organise les activités et favorise les échanges entre stagiaires. Également, dans plusieurs établissements, les stages de première ou de deuxième année peuvent être réalisés en tandem avec un même enseignant. Des activités particulières sont alors prévues : observations mutuelles et rétroaction, planification collégiale, coenseignement. Dans tous les établissements, sauf un, des rencontres formelles sont organisées à l'intention des stagiaires pour les préparer au stage, permettre les mises en commun et en faire le bilan. Ces activités prennent la forme de séminaires ou de cours reliés directement au stage. Enfin, le nombre de stagiaires par école est un autre facteur favorisant les pratiques collégiales, que ce soit entre stagiaires d'un même stage, ou d'un même programme, de différents programmes et même de différentes universités.

DISCUSSION

Dans les programmes de formation à l'enseignement implantés récemment, l'organisation des stages va dans le sens d'une insertion professionnelle progressive et accompagnée. Ainsi, certains stages de première année mettent spécifiquement l'accent sur la familiarisation ou l'initiation à la fonction, alors que d'autres, vers la fin de la formation, prévoient une

prise en charge importante de la tâche.

Le modèle d'une constellation d'acteurs, proposé par Templeton (1994), donne une idée assez juste des nombreuses personnes engagées dans les expériences de stage. À titre d'exemple, le répondant de stage semble jouer un rôle important dans la socialisation au milieu de travail des enseignants. Tout au long de sa formation, le stagiaire a des occasions d'apprendre son rôle auprès d'une grande diversité de formateurs. L'organisation des stages paraît reconnaître nettement le rôle essentiel des enseignants expérimentés dans la formation des enseignants apprentis. Par ailleurs, les superviseurs sont spécialisés par stage et par programme, ce qui tient peu compte de la réalité d'une école qui reçoit des stagiaires de différents niveaux d'un programme, de plusieurs programmes de formation et même de plusieurs établissements.

Certains choix institutionnels sont des plus révélateurs. Ainsi, la majorité des universités ont fait le choix d'augmenter la fréquence de présence du superviseur à l'école au moment des derniers stages. Le soutien et l'aide aux stagiaires en début de formation relèvent donc davantage de l'enseignant associé. Quelle logique a conduit à une telle décision? On peut présumer qu'en plus de ressources budgétaires restreintes au moment de l'implantation des programmes, l'un des éléments a été l'inquiétude suscitée par la disparition de la formule de probation pour les enseignants terminant ce nouveau programme. Il y aurait toutefois lieu de s'interroger sur cette apparente validation universitaire des apprentissages, en fin de formation, particulièrement quant on compare avec la situation en Ontario où, depuis l'instauration d'un ordre professionnel des enseignants, l'évaluation en stage est faite uniquement par l'enseignant qui accueille le stagiaire (Boudreau, 2000).

Quant aux pratiques collégiales entre stagiaires, elles semblent valorisées à l'occasion de certains stages en première et en deuxième années de formation. Cependant dans les stages subséquents, on ne retrouve nulle mention de planification conjointe ou d'observations mutuelles. Il semble que lorsque les choses deviennent sérieuses, on revient à une pratique individualisée. De plus, les activités collectives formelles entre stagiaires, mentionnées dans les documents et par les répondants (des séminaires, par exemple), se tiennent à l'université, non dans le milieu scolaire, à l'exception des écoles secondaires associées.

CONCLUSION

Cette étude visait à décrire les choix institutionnels en matière d'accompagnement des stagiaires, à l'occasion de l'implantation des

programmes de formation à l'enseignement préscolaire-primaire et secondaire.³ Elle nous a paru une étape essentielle permettant de produire un état de la question non disponible jusqu'à maintenant. De l'analyse se dégage un portrait de stages conçus comme des expériences accompagnées de formation, un accompagnement assuré par plusieurs membres d'un réseau plus ou moins incluant les enseignants, la direction, les collègues stagiaires, ainsi que des formateurs universitaires. Les résultats rapportés, provenant d'une analyse validée de documents de stage, illustrent les attentes de chacun des établissements, non des pratiques observées. On ne sait pas en effet si les pratiques réelles correspondent aux modalités prévues. De plus, il s'agit d'une illustration des attentes à un moment précis, soit l'année universitaire 1998-1999. Déjà, à l'étape de validation, plusieurs répondants ont fait mention de modifications prévues, faisant suite à des opérations bilans menées avec les partenaires.

Les résultats permettent de soulever un certain nombre de questions à explorer afin de mieux cerner les apprentissages réalisés lors des stages, ainsi que les facteurs associés à ces apprentissages. Il nous semble, d'une part, important que d'autres études soient menées afin de décrire les pratiques réelles d'accompagnement, la dynamique des milieux engagés dans des expériences de stages. On pourrait étudier, à titre d'exemples : la contribution des différents acteurs de l'équipe-école à la formation des stagiaires, la réalité d'une école qui accueille des stagiaires de divers programmes et universités, les fonctions exercées par divers formateurs, au cours d'une année scolaire. On peut examiner la situation du point de vue des équipes-écoles qui accompagnent les stagiaires et chercher à préciser les retombées de cet accompagnement sur le développement professionnel des enseignants associés, tant dans leur fonction de formateur des stagiaires que dans leur rôle d'enseignant, sur les apprentissages des élèves et la vie de l'école.

Un autre type d'étude pourrait contribuer à identifier des effets de divers dispositifs d'accompagnement. On peut se demander, par exemple, quel est l'impact sur l'apprentissage de la profession enseignante de pratiques collégiales de travail en stage ou de stages effectués en dyades, ou encore, d'une formation des enseignants associés à la supervision sur l'accompagnement des stagiaires. On peut également s'interroger, à l'instar de Ducharme et Ducharme (1996), sur les liens théorie-pratique, d'une supervision universitaire effectuée majoritairement par des contractuels, recrutés dans les écoles. Enfin, la question du partenariat étant au cœur d'une formation renouvelée à l'enseignement, des études pourraient permettre de mieux en comprendre les enjeux et les pratiques.

NOTES

1. Cette étude s'inscrit dans les travaux du Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) et est supportée par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC).
2. Les axes majeurs de cette réforme étaient une formation intégrée, polyvalente et professionnelle, ce qui a signifié un programme prolongé d'une année, pour une durée totale de quatre ans. Une mise à jour des programmes est en cours, axée sur un référentiel de compétences professionnelles (MÉQ, 2001).
3. Les programmes de formation de spécialistes étaient en cours d'implantation au moment de l'étude.

RÉFÉRENCES

- Ashcroft, K. (1992). Working together : developing reflective student teachers. Dans Biott, C. et Nias, J. (Eds) *Working and learning together for change*, p. 33–45. Buckingham : Open University Press.
- Barbier, J-M. (1996). Tutorat et fonction tutorale. Quelques entrées d'analyse. *Recherche et Formation* 22, 7–19.
- Beauchesne, A., Lévesque, H., Aubry, S. (1997). Formation pratique: contribution de personnes associées à la production de savoir et d'outils d'intervention en accompagnement de stagiaires. Dans Tardif, M. et Ziarko, H. (dirs) *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* (p. 41–68). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Bernstein, A. et Sparks-Langer, G. (1992). Restructuring student teaching experiences. Dans Glickman, C.D. (Ed) *Supervision in transition*, p. 155–168. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Blocker, S.L et Swetnam, L.A. (1995). The Selection and Evaluation of Cooperating Teachers : A Status Report. *The Teacher Educator*, 30, 3, 19–30.
- Boudreau, P. (2000). Communication à la table ronde : Diverses perspectives sur la pratique de la supervision universitaire de stages, Colloque *Les enjeux de la supervision universitaire des stages en enseignement*. Université du Québec à Trois-Rivières, mai 2000.
- Bourbeau, L. (1997). *La formation pratique à l'enseignement. L'organisation des stages. Rapport d'enquête*. Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires. Centrale des enseignants du Québec.
- Bourdoncle, R., Christophe, V., Loison, M et Volckcrick, M. (2001). Le rôle des tuteurs : socialisation ou formation. Communication présentée au symposium sur *Le rôle des tuteurs dans la formation des enseignants : analyses comparatives* au 4^e congrès international sur l'actualité de la recherche en éducation. Lille, France.

- Boutet, M. et Rousseau, N. (dirs) (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (1993). Les recherches sur la triade et leur contribution à la formation des enseignantes et des enseignants. Dans Hensler, H. (dir.) *La recherche en formation des maîtres : Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* (p. 235–251). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Casey, B.M. et Howson, P. (1993). Educating preservice students based on a problem-centered approach to teaching. *Journal of Teacher Education*, 44, 361–369.
- Cole, A.L. et Knowles, J.G. (1995). University Supervisors and Preservice Teachers : Clarifying Roles and negotiating Relationships. *The Teacher Educator*, 30, 44–56.
- Cornbleth, C. et Ellsworth, J. (1994). Teachers in Teacher Education : Clinical Faculty Roles and Relationships. *American Educational Research Journal*, 31, 49–70.
- De Ketele, J.M. et Roegiers, X. (1991). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : DeBoeck.
- Desrosiers, P. (1998). La formation en contexte dans un réseau d'écoles associées. *Formation et Profession*, 5, 1, 18–24.
- Desrosiers, P., Gervais, F. (2000). Un premier cycle de partenariat dans un réseau d'écoles associées. Dans Lessard, C. et Gervais, C. (dirs) *L'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres: une compétence à développer*, p.189–220. Montréal : Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, collection Actes de colloque.
- Desrosiers, P., Gervais, C. et Nolin, C. (2000). *Portrait des stages dans les programmes de formation à l'enseignement au préscolaire-primaire et au secondaire au Québec*. Rapport de recherche. Québec : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.
- Ducharme, M., Ducharme, E. (1996). A Study of Teacher Educators : Research from the USA. *Journal of Education for Teaching*, 22, 57–70.
- Dupuy-Walker, L. et Martin, P.-A. (1997). Initiatives universitaires récentes dans la formation des enseignants associés : diversité et convergences. *Bulletin de l'AQUFOM*, 7, 1–12.
- Enz, B.J., Freeman, D.J. et Wallin, M.B. (1996). Roles and responsibilities of the student teacher supervisor : matches and mismatches in perception. Dans McIntyre, D.J. et Byrd, D.M. (Eds) *Preparing tomorrow's teachers : The field experience*. Teacher Education Yearbook IV, p. 131–150. Thousand Oaks : Corwin Press.

- Gervais, C. (1997). Spécificité du rôle de superviseur universitaire en stage. Dans Tardif, M. et Ziarko, H. (dirs) *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*, p. 68–89. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C. (1998). La formation de formateurs d'enseignants associés. *Formation et profession*, 4, 11–15.
- Gervais, C. (1999). Éléments conceptuels présents dans les représentations des acteurs d'un stage d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 25, 271–291.
- Goodlad, J. (1990). *Teachers for our nation's schools*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Killian, J.E. et McIntyre, D.J. (1986). Quality in the Early Field Experiences : A Product of Grade Level and Cooperating Teachers' Training. *Teaching & Teacher Education*, 2, 367–376.
- Lavoie, L., Morand, M., Otero, D. (1998) L'implantation du nouveau programme de formation à l'enseignement au secondaire à l'UQTR : une démarche concertée. *Bulletin de l'AQUFOM*, 8, 7-16.
- Lemlech, J.K. et Kaplan, S.N. (1990). Learning to talk about teaching : collegiality in clinical teacher education. *Action in Teacher Education*, 12, 13–19.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher*. Chicago : University of Chicago Press.
- McIntyre, D.J., Byrd, D.M. et Foxx, S.M. (1996). Field and laboratory experiences. In Sikula, J., Buttery, T.J. et Guyton, E. (Eds) *Handbook of Research on Teacher Education*, 171–193. New York : Macmillan.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *La formation à l'enseignement, les stages*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1998). *L'organisation des stages d'enseignement dans les universités québécoises*. Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Riem, K.J. (1995). *Supervision and student teaching within the context of school reform : perspectives, perceptions and role expectations*. Thèse de doctorat non publiée, Hartford: University of Connecticut.
- Savoie-Zajc, L et Karsenti, T. (2000). La méthodologie. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dirs) *Introduction à la recherche en éducation*, p. 127-140. Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Slick, S.K. (1994). *Living in two worlds: the university supervisor's role in the student teaching experience*. Thèse de doctorat non publiée. Iowa City : University of Iowa.
- Templeton, M.F. (1994). *A case study of mentoring processes in the student teaching component of one elementary preservice teacher education program*. Thèse de doctorat non publiée, Amherst : University of Massachusetts.
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Montréal : Éditions Saint-Martin.