

CADRE DE RÉFÉRENCE POUR LA FORMATION DES FORMATEURS DE STAGIAIRES

présenté à la Table MÉLS-Universités

**par
Groupe de travail sur la formation des enseignants associés
et des superviseurs universitaires**

Liliane Portelance, Université du Québec à Trois-Rivières, responsable et membre des comités
Comité restreint

Colette Gervais, Université de Montréal

Michel Lessard, Université de Sherbrooke

Paul Beaulieu, Université du Québec à Trois-Rivières

Comité aviseur

Nicole Morency, Université de Montréal

André Beauchesne, Université de Sherbrooke

Monique L'Hostie, Université du Québec à Chicoutimi

Louise Camaraine, Université du Québec à Montréal

Anne-Marie Lamarre et Chantal Desrosiers, Université du Québec à Rimouski

Christine Lebel, Université du Québec à Trois-Rivières

Paul Brousseau, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Joanne Pharand, Université du Québec en Outaouais

France Ouellet, Université Laval,

Fiona J. Benson, Université McGill

Marie-Josée Larocque, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Automne 2008

Introduction

L'élaboration d'un cadre de référence¹ pour la formation des formateurs de stagiaires indique la volonté de reconnaître l'importance du travail accompli par les enseignants associés et les superviseurs universitaires. En raison des exigences rattachées à leurs rôles respectifs et de la rigueur nécessaire à l'exercice de leurs fonctions, leur apport à la formation des futurs enseignants détermine en quelque sorte la qualité de la relève enseignante (Gervais et Desrosiers, 2005a) et, conséquemment, la qualité des apprentissages des élèves. Tout en poursuivant en complémentarité des objectifs communs, chacun contribue à travers la spécificité de son rôle et de manière significative à la formation des stagiaires.

La présentation du cadre de référence est précédée d'informations utiles à son appropriation. D'une part, nous rappelons les points saillants relatifs aux formations déjà existantes et nous offrons un aperçu de la recension d'écrits sur la formation des formateurs de stagiaires. D'autre part, après avoir précisé les objectifs poursuivis par le Groupe de travail et exposé le sens accordé à l'éthique professionnelle des formateurs de stagiaires, nous indiquons la structure de chacun des volets du cadre de référence.

4.1 Les formations existantes

Différents aspects de la formation des formateurs de stagiaires, offerte par les universités en 2006-2007, c'est-à-dire au moment où le Groupe de travail a entrepris ses activités, sont présentés dans un rapport de recherche² à la suite d'une collecte de renseignements auprès de toutes les universités québécoises. Avant d'introduire le cadre de référence, nous exposons les éléments saillants des renseignements recueillis.

Dans la majorité des universités, la formation des enseignants associés est orientée vers la valorisation de leur apport au stagiaire et la sensibilisation à l'exercice de leur rôle de formateur. Elle vise également le développement professionnel de l'enseignant associé et, particulièrement,

¹ Les activités du Groupe de travail se situent en continuité avec l'étude de Lacroix-Roy, Lessard et Garant (2003), portant sur les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires, et l'avis du Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant (Gouvernement du Québec, 2006), consacré à la formation en milieu de pratique.

² Le rapport de recherche intitulé *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence* contient une synthèse des données récoltées sur le sujet.

celui de ses compétences en matière de soutien au développement des compétences du stagiaire. La formation des superviseurs est surtout orientée vers une vision commune et congruente du développement des compétences professionnelles du stagiaire, mais également vers un partenariat efficace entre l'université et le milieu scolaire. Du côté des compétences, l'enseignant associé est amené, à travers la connaissance approfondie des compétences professionnelles, à améliorer ses habiletés en matière d'accueil et d'encadrement du stagiaire. Plus précisément, il développe des compétences relatives à : l'observation des pratiques du stagiaire, la rétroaction sur les faits observés et l'évaluation des progrès du futur enseignant; la planification de l'enseignement, l'exercice du jugement professionnel, la didactique de la discipline enseignée et l'approche culturelle de l'enseignement; le respect des exigences universitaires et du cheminement propre au stagiaire; la communication; la collaboration avec le superviseur. Les activités de formation des superviseurs proposent surtout le développement de compétences qui concernent l'analyse des pratiques à la lumière de référents théoriques, l'évaluation des compétences professionnelles et la conciliation des rôles d'aide et d'évaluateur.

Dans l'ensemble des thèmes abordés en formation des enseignants associés, trois sont généralement présents : les stratégies générales d'accompagnement d'un stagiaire, les objectifs des stages et l'évaluation des apprentissages du stagiaire. À ces thèmes, s'ajoutent l'éthique de la relation entre l'enseignant associé et son stagiaire, les rôles et fonctions d'un enseignant associé et l'analyse des pratiques d'enseignement. La formation des superviseurs se penche sur les compétences professionnelles, l'observation, la rétroaction et, surtout, l'évaluation des apprentissages du stagiaire. Les contenus des guides de stage et l'analyse des pratiques constituent aussi des objets de formation. Les méthodes et outils de formation sont sensiblement les mêmes pour les deux catégories de formateurs; ils font appel aux échanges et discussions en groupes et aux jeux de rôles, à la réflexion sur ses pratiques, la narration d'expériences et la lecture.

Nous croyons que, bien qu'il représente en soi un moteur des transformations qui s'avèrent nécessaires à l'amélioration continue de la qualité de la formation des formateurs de stagiaires, l'ensemble des propositions qui composent le cadre de référence pourra s'inscrire en continuité avec plusieurs programmes de formation déjà offerts par les universités et en complémentarité à

d'autres. L'analyse des renseignements portant sur les formations en vigueur en 2006-2007 nous permet de l'affirmer. Par ailleurs, les propositions répondent à la nécessité de tenir compte des changements en cours dans le milieu scolaire et des orientations nouvelles de la formation des enseignants qui en découlent. En cohérence avec cet impératif, leur application pourra permettre d'harmoniser tous les programmes entre les différentes universités et de mieux répondre aux besoins de tous les stagiaires, quelle que soit la distance géographique entre l'institution universitaire qu'ils fréquentent et le milieu de stage. Le cadre de référence trace un horizon à observer ensemble et il contient des pistes utiles à l'optimisation des impacts de la formation. L'intention de coordonner la formation des enseignants associés et des superviseurs est soutenue par toutes les universités québécoises, par l'intermédiaire de leurs représentants qui ont collaboré à la production du présent document.

4.2 Le point de vue des chercheurs

D'après le survol des écrits³, il n'existe aucun cadre de référence formellement construit pour la formation des enseignants associés ou des superviseurs. De plus, le cadre de référence présenté dans ces pages n'a pas été conçu et élaboré à partir d'une recension de textes ou de théories en particulier. Il nous semble toutefois pertinent de faire connaître quelques travaux des chercheurs qui s'intéressent à la formation des formateurs de stagiaires. Mentionnons que la majorité de ceux-ci porte sur la formation des enseignants associés. Nous dévoilons très brièvement quelques affirmations de Kaufmann (1992), Ramanathan et Wilkins-Carter (1997), Couchara (1997), Brau-Antony (2000), Le Boterf (2000), Pelpel (2002), Altet, Paquay et Perrenoud (2002), Gervais et Desrosiers (2005a), Correa Molina (2005) et Portelance (2005), entre autres.

Soulignons d'abord que plusieurs recherches mettent en évidence les impacts positifs de la formation des formateurs sur l'exercice de leur rôle et sur la qualité des apprentissages du stagiaire. À cet effet, la formation doit viser, en particulier, la compréhension du rôle de formateur d'adultes permettant de distinguer les stratégies pédagogiques et relationnelles andragogiques de celles qui sont utilisées avec les élèves. Elle doit également être orientée vers la communication de savoirs au stagiaire, des savoirs construits dans l'action et la réflexion sur

³ Le rapport de recherche intitulé *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence* contient plus de détails sur les écrits recensés.

l'action. Une autre finalité de la formation consiste en la collaboration effective et efficace de l'enseignant associé et du superviseur universitaire en vue d'une formation optimale du stagiaire. Les compétences jugées nécessaires concernent essentiellement l'encadrement du stagiaire et se manifestent, notamment, par le respect de l'étudiant, la disponibilité, l'adaptation à ses besoins particuliers, l'ouverture d'esprit et l'écoute. Elles portent en particulier sur l'observation, la rétroaction et l'évaluation des apprentissages. D'autres compétences touchent la communication et les relations personnelles et professionnelles, que ce soit avec le stagiaire ou au sein de la triade formée du stagiaire et des deux formateurs. Les objets de formation proposés comprennent, dans certains écrits, des savoirs formels diversifiés en psychologie, sociologie de l'éducation, psychopédagogie et didactique. Par ailleurs, les savoirs théoriques et pratiques sur l'observation, la rétroaction et l'évaluation occupent une place clé. L'axe relationnel est traité par le biais des savoir être, de la relation d'aide et des techniques d'entretien et d'accompagnement, ainsi que des liens entre l'enseignant associé et le superviseur.

Il serait peu réaliste de prétendre que ces différents écrits n'ont pas influencé indirectement ou implicitement le point de vue des personnes qui ont participé aux activités de consultation sur la formation souhaitée pour les formateurs de stagiaires⁴ et celui des membres du Groupe de travail. En effet, le recours à des ressources, théoriques ou autres, même s'il est inconscient, ne peut être tout à fait inexistant ou insignifiant. Dans cette même optique, nous croyons que l'actualisation du cadre de référence, en particulier les orientations et les compétences, pourra prendre appui sur les savoirs expérientiels et théoriques déjà construits par les enseignants associés et les superviseurs. En effet, plusieurs activités de formation à caractère formel ont pu permettre la construction de savoirs. Il en est de même d'activités à caractère informel. Pensons aux occasions de formation que constituent l'accompagnement de stagiaires, la collaboration entre l'enseignant associé et le superviseur ou la participation à certains projets de recherche.

4.3 Les objectifs poursuivis

Rappelons d'abord les deux objectifs généraux du Groupe de travail qui s'est penché sur la formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. L'un concerne l'arrimage

⁴ Le rapport de recherche intitulé *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence* contient une synthèse des suggestions formulées à l'occasion des rencontres de réflexion collective.

de la formation des deux groupes de formateurs aux orientations de la formation à l'enseignement, à savoir la professionnalisation et une approche culturelle de l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001).

Le terme professionnalisation fait référence, d'une part, à la construction individuelle et collective d'une professionnalité, constituée des savoirs, habiletés et attitudes propres à la profession et utilisés dans l'exercice professionnel. D'autre part, la professionnalisation a rapport au statut professionnel de l'enseignant et à la reconnaissance sociale de la profession. L'approche culturelle de l'enseignement impose d'approfondir le rôle de l'enseignant et son rapport au savoir. À titre d'enseignant, il aide les élèves à comprendre d'où vient le monde actuel et d'où proviennent les savoirs enseignés. Il les amène à saisir que les savoirs se construisent progressivement, qu'ils sont passagers et remplaçables; il vise à enseigner les savoirs de sorte à les rendre pertinents et significatifs aux yeux des élèves. Il importe que tout enseignant démontre sa curiosité de savoir et s'inscrive dans un rapport dynamique aux savoirs formalisés et expérientiels.

Un deuxième objectif se rapporte à l'harmonisation interuniversitaire des programmes de formation des enseignants associés, de sorte à assurer à tous les stagiaires l'encadrement requis, sans égard à leur université de provenance. La poursuite de ces objectifs a animé les membres du groupe pendant toute la durée du processus de travail. Le cap a été maintenu sur une formation qui, à la fois, intègre et transcende l'implantation du renouveau pédagogique. En somme, le comité a constamment pris en considération que la préparation adéquate du stagiaire à l'exercice de la profession enseignante repose pour une large part sur la qualité de la formation que les deux formateurs concernés sont en mesure de lui offrir. C'est dans cet esprit qu'ont été examinés les points de vue des divers groupes qui ont participé, dans leur milieu respectif, à une réflexion collective sur la formation souhaitée pour les enseignants associés et les superviseurs. Les suggestions récoltées ont été l'objet de nombreuses discussions entre les membres du groupe de travail, dont l'un des mandats consistait à produire un cadre de référence pour la formation des formateurs. Le cadre de référence, exposé en deux volets dans ce chapitre, est ainsi le résultat, notamment, de la consultation de centaines de personnes réparties dans les différentes régions québécoises. Un travail de refonte et de reformulation des suggestions reçues de même que de nombreuses discussions en profondeur au sein du comité restreint et du comité aviseur, nourries implicitement par les écrits recensés, ont permis de dégager les principaux éléments du cadre de référence.

4.4 L'éthique professionnelle des formateurs de stagiaires

L'éthique professionnelle occupe une place d'importance dans toutes les activités de formation des enseignants associés et des superviseurs. Elle représente un ensemble de raisonnements, d'attitudes et de comportements servant de point d'ancrage et d'outil pour la formation, tout en étant également un objet d'amélioration continue. À l'instar des compétences, l'éthique professionnelle peut être considérée comme une finalité sans fin.

L'éthique professionnelle est considérée comme une exigence qui se situe à la fois en amont et en aval et tout au long de la formation des enseignants associés et des superviseurs. D'une part, l'agir éthique chapeaute en quelque sorte l'ensemble des compétences attendues et l'éthique professionnelle devrait ainsi être actualisée dans les manifestations de toute compétence de l'enseignant associé ou du superviseur. D'autre part, la formation des enseignants associés et des superviseurs représente une occasion de réflexion éthique et elle devrait ainsi susciter la consolidation de leur agir éthique.

Avant la présentation des deux volets du cadre de référence, l'un se rapportant à la formation des enseignants associés et l'autre à la formation des superviseurs universitaires, nous exposons quelques éléments clés relatifs à l'éthique professionnelle des formateurs de stagiaires.

L'éthique professionnelle peut être abordée sous plusieurs angles. Nous en traitons ici distinctement des normes de comportement et d'action (ce qu'on doit faire et ne pas faire), du fait que l'enseignant associé et le superviseur, appelés à prendre de nombreuses décisions et à les justifier, exercent leurs fonctions respectives avec une grande marge d'autonomie professionnelle. L'éthique se manifeste dans toutes leurs interventions auprès du stagiaire. Elle colore l'identité professionnelle du formateur et influence la construction de l'identité professionnelle ainsi que le développement de l'autonomie professionnelle et du sens éthique du futur enseignant (Gohier, 1997). L'attitude éthique transcende l'ensemble des responsabilités de l'enseignant associé et du superviseur.

Desaulniers et Jutras (2006) font un rapprochement entre le concept d'éthique et le rapport au savoir du formateur. Elles associent l'éthique à l'engagement dans la formation continue, ce qui

est d'une pertinence certaine en ce qui concerne la formation des formateurs de stagiaires. De plus, selon elles, l'agir éthique permet de faire preuve de qualités dites professionnelles, comme l'impartialité, l'ouverture d'esprit, le respect de l'autre, la discrétion, la disponibilité, le jugement, l'enthousiasme. Notons que ces qualités déterminent en partie la nature de la relation que le formateur entretient avec le formé. C'est dans cette perspective que Gendron (2007), s'inspirant des travaux de Nel Noddings sur l'éthique en éducation, s'intéresse au *care*, qui se manifeste notamment par une attitude que l'enseignant associé et le superviseur peuvent adopter dans le but de soutenir les apprentissages du stagiaire. L'auteure indique que l'éthique du *care* est centrée sur la relation et sur « l'établissement de conditions qui permettront de faire apparaître ce qu'il y a de meilleur chez les étudiants » (p. 2). L'éthique du *care* nécessite l'attention aux autres et un authentique souci de ceux-ci. Dans le cas des formateurs de stagiaires, le *carer* cherche à mettre en valeur les points forts observés chez l'étudiant, mais aussi ses potentialités. Il vise à favoriser la confiance en soi nécessaire au développement progressif des compétences en enseignement. Sans accepter de répondre à tous les besoins exprimés par le stagiaire, le *carer* l'encourage à se dépasser en lui confirmant, lorsque cela est estimé possible, sa capacité à devenir l'enseignant qu'il veut devenir. Il demeure nécessaire que l'enseignant associé et le superviseur fassent preuve d'honnêteté dans leur discours. Un apport à la formation du stagiaire qui se caractérise par l'éthique exige la franchise, même lorsqu'il est question de relever des points négatifs.

Gendron (2007) rejoint Gohier (1997) en affirmant que, par l'éthique du *care*, le formateur peut contribuer à la construction du « soi éthique » du stagiaire et donc à la construction de son identité professionnelle.

4.5 Structure du cadre de référence

Chacun des deux volets du cadre de référence, sur la formation des enseignants associés et des superviseurs respectivement, est subdivisé en trois sections : les orientations de la formation, les compétences à développer par ceux qui reçoivent la formation et les thèmes de formation suggérés. L'autre composante, les stratégies de formation, s'applique à la fois à la formation des enseignants associés et à celle des superviseurs. Pour faciliter la compréhension de ces quatre composantes du cadre de référence, voici le sens attribué à chacune d'elles.

- ◆ Les orientations de la formation représentent les finalités de la formation ou les visées à moyen et long terme de celle-ci. En fait, il est question du but ultime, de la direction générale projetée, de ce qui « oriente » la formation des enseignants associés ou des superviseurs universitaires.
- ◆ Les compétences de l'enseignant associé et celles du superviseur réfèrent à la mobilisation et l'utilisation appropriées de ressources, comme des connaissances, des capacités, des savoir-faire et savoir-être, et à leur mise en relation pertinente dans des contextes diversifiés de formation d'un stagiaire. Le développement d'une compétence se fait progressivement et sans fin. Ce développement comporte des dimensions individuelle et collective. Dans sa dimension collective, la construction d'une compétence fait appel au groupe d'enseignants associés ou de superviseurs, selon le cas. Signalons que la formulation de compétences exige « de se situer à un niveau d'abstraction plus élevé que celui qui consiste à énumérer des comportements, savoir-faire ou habiletés à maîtriser » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 49).
- ◆ Les thèmes de formation comprennent les différents éléments rattachés à la fonction d'enseignant associé ou de superviseur. Ces thèmes seront abordés au cours de la formation. Certains thèmes de la formation des enseignants associés et de la formation des superviseurs se recoupent et d'autres sont distincts.
- ◆ Les stratégies de formation désignent un ensemble de méthodes utilisées par le formateur d'enseignants associés ou de superviseurs. Elles visent l'atteinte de buts éducationnels, en l'occurrence la meilleure préparation possible des enseignants associés ou des superviseurs à l'exercice de leurs rôles respectifs auprès du stagiaire.

Il est important de mentionner que la formation offerte aux formateurs suit un fil conducteur. Elle s'appuie sur leurs acquis et elle contribue à la construction continue de leurs compétences. En effet, le développement professionnel du formateur d'un stagiaire, que ce soit l'enseignant associé ou le superviseur, se situe sur un continuum qui correspond à son propre cheminement professionnel. Lorsqu'il participe à une formation, il possède déjà de nombreuses ressources personnelles pertinentes et utiles dans l'exercice de son rôle auprès du stagiaire. Ce bagage d'expériences et de connaissances lui sert de point d'ancrage et lui permet de riches échanges avec les autres participants. Par ailleurs, comme les activités de formation le poussent à réfléchir sur ses pratiques de formateur et sur les intentions qui

les sous-tendent, il a l'occasion de poursuivre le développement de ses compétences au profit de la formation des futurs enseignants.

Les deux volets du cadre de référence exposés dans les pages suivantes sont à la fois distincts dans leurs spécificités et très similaires pour l'essentiel. Ceci s'explique par le fait que les rôles et fonctions des enseignants associés et ceux des superviseurs, tout en n'étant pas les mêmes, se recoupent en de nombreux points. Des modalités organisationnelles susceptibles de favoriser l'actualisation du cadre de référence sont présentées à la fin de ce chapitre.

4.6 Cadre de référence pour la formation des enseignants associés

Dans la présente section sont d'abord énoncées les orientations de la formation des enseignants associés et les compétences attendues d'un enseignant associé. Le sens attribué à chacun des énoncés est précisé afin d'en permettre une compréhension appropriée. Les thèmes de formation qui suivent sont suggérés dans l'optique du développement des compétences de l'enseignant associé et de l'atteinte des finalités de sa formation.

4.6.1 Orientations de la formation

Les orientations de la formation des enseignants associés sont présentées en trois énoncés. Aucun ordre de priorité n'est établi en rapport avec leur importance.

➤ La professionnalité de l'enseignant associé comme formateur de terrain

Viser la professionnalité de l'enseignant associé comme formateur de terrain, c'est aussi tenter de valoriser le rôle du formateur de terrain. Cette orientation de la formation touche l'enseignant associé dans sa double identité : enseignant et enseignant associé. On sait que l'enseignant associé est avant tout un enseignant. À ce titre, il travaille en fonction des apprentissages de ses élèves et il déploie dans la classe et à l'école les compétences professionnelles attendues d'un enseignant. Dans son rôle auprès du stagiaire, l'enseignant associé est un formateur d'adultes qui travaille en fonction des apprentissages d'un stagiaire en enseignement et qui aide ce dernier à développer les compétences professionnelles attendues d'un enseignant. Chaque enseignant associé, avec sa double identité et sa double fonction, est appelé à développer une professionnalité qui lui est propre, quant à son rôle et à la construction de son identité

professionnelle d'enseignant associé. Toutefois, la construction de cette professionnalité nécessite le codéveloppement professionnel des enseignants associés, c'est-à-dire une formation mutuelle dont la possibilité est accrue lorsque le groupe d'enseignants associés, formant une communauté de pratiques, réfléchit et échange sur les pratiques des formateurs. La discussion et la concertation entre les acteurs du milieu scolaire sont considérées comme des moyens de coformation et de développement professionnel (Lessard et Portelance, 2005).

➤ **Le développement professionnel du stagiaire**

À moyen et long terme, la formation des enseignants associés vise le développement professionnel du stagiaire. Dans le contexte actuel de la formation des enseignants, le développement professionnel du stagiaire se rattache à la professionnalisation de l'enseignement. En effet, en cohérence avec une formation orientée vers la professionnalisation (Gouvernement du Québec, 2001) et de manière à en préciser l'actualisation, le développement professionnel du stagiaire concerne le développement de douze compétences professionnelles, définies en lien avec l'action en contexte réel d'enseignement. Afin de pouvoir guider le stagiaire dans ses apprentissages professionnels, l'enseignant associé est invité à bien saisir le sens de chacune des compétences. Il est appelé à en tenir compte dans l'exercice de son rôle, étant le mieux placé pour observer les manifestations du développement progressif des compétences professionnelles du stagiaire, en d'autres termes pour être le témoin actif de la mobilisation et de l'utilisation des ressources qui jalonnent son parcours de formation. Conscient de l'importance de l'investissement réflexif du stagiaire dans sa formation, il le questionne sur ses actes pédagogiques et sur les raisons de ses choix. En incitant le stagiaire à confronter ses certitudes, à exprimer ses doutes et à justifier ses affirmations, il l'encourage à construire et formuler un raisonnement pédagogique.

➤ **La concertation entre les formateurs des milieux scolaire⁵ et universitaire**

La formation des enseignants associés est aussi axée sur la concertation entre les formateurs des milieux scolaire et universitaire. L'impératif de la collaboration entre les différents acteurs scolaires est maintenant largement répandu. Le manque de communication substantielle et de

⁵ Dans ce texte, nous utilisons l'expression milieu scolaire en référence au milieu dans lequel se déroule le stage. Ainsi, le formateur du milieu scolaire est l'enseignant associé.

coopération entre les deux formateurs du stagiaire serait le facteur le plus nuisible à la formation de ce dernier (Kauffman,1992), d'où l'importance de plus en plus reconnue d'une vision commune de cette formation (Lacroix-Roy, Lessard et Garant, 2003). D'ailleurs, l'un ou l'autre ne pourrait pas offrir tout le soutien qu'exige une formation de qualité. La complémentarité des apports de chacun est nécessaire à la formation du stagiaire. L'enseignant associé et le superviseur universitaire qui font équipe ont davantage tendance à s'appuyer mutuellement, à mettre en relation et à confronter leurs savoirs respectifs. Étant distincts, ces savoirs s'avèrent généralement stimulants et enrichissants (Gervais et Desrosiers, 2005b). La collaboration interprofessionnelle et la concertation évitent au stagiaire de recevoir des messages contradictoires de la part de ses formateurs. L'enseignant associé est appelé à s'outiller pour établir et maintenir avec le superviseur un rapport interprofessionnel susceptible de favoriser la formation du stagiaire. Un enseignant associé et un superviseur qui visent une même cible, en l'occurrence la qualité de la formation du stagiaire, peuvent s'offrir une formation mutuelle. À la concertation entre l'enseignant associé et le superviseur universitaire s'ajoute une exigence de collaboration avec les partenaires de l'école concernés par l'encadrement du stagiaire : membres de la direction, collègues enseignants, personnel professionnel, personnel de soutien. Ces derniers ont un rôle important à jouer dans l'intégration du stagiaire à l'équipe-école et l'enseignant associé prend l'initiative de cette collaboration.

4.6.2 Compétences attendues de l'enseignant associé

À la suite de la consultation de nombreuses personnes concernées par la formation des stagiaires, une opération de synthèse a permis de rassembler une grande quantité de suggestions et de structurer l'ensemble en cinq catégories de compétences attendues des enseignants associés. Dans chacune de ces catégories, le stagiaire occupe la place centrale puisque les compétences doivent être exercées en fonction de ses apprentissages. Les compétences énumérées sont toutes considérées nécessaires à l'exercice du rôle d'un enseignant associé et le développement de l'une est lié au développement des autres.

➤ Compétence relative au développement de l'identité professionnelle du stagiaire

- Soutenir le développement de l'identité professionnelle du stagiaire en fonction du cheminement qui lui est propre et des objectifs formels de la formation à l'enseignement.

En premier lieu, mentionnons que la compétence en matière de développement de l'identité professionnelle du stagiaire exige l'adhésion aux valeurs de notre société ainsi que le respect de la langue française. En ce sens, l'enseignant soutient le stagiaire dans ses efforts pour améliorer la maîtrise de la langue à l'oral et à l'écrit et il stimule sa fierté de s'exprimer correctement en toute occasion. Cela nécessite qu'il manifeste lui-même cette fierté dans son agir professionnel. De plus, l'enseignant soutient le stagiaire dans son cheminement vers l'autonomie professionnelle tout en facilitant son intégration dans la classe, l'école et la profession et, particulièrement, en l'invitant à coopérer aux équipes de travail dont il fait lui-même partie. Il démontre son engagement à agir comme formateur du stagiaire en ayant une compréhension appropriée du processus d'apprentissage d'un futur enseignant ainsi que du développement cognitif et socio affectif de ses élèves. Conscient de la nécessité d'entretenir un rapport dynamique aux savoirs, il fait preuve d'ouverture aux idées et aux connaissances et d'une capacité à se comporter et à s'exprimer consciemment comme un porteur de savoirs, principalement des savoirs susceptibles de répondre aux besoins particuliers du stagiaire. Il adapte ses interventions au parcours accompli par ce dernier, l'encourage à construire son identité d'enseignant de façon créative et lui démontre sa confiance en sa capacité de dépassement professionnel. En somme, tout en respectant les attentes universitaires, il adopte une approche différenciée dans l'exercice de son rôle auprès du futur enseignant.

➤ **Compétences relatives au développement des compétences professionnelles du stagiaire**

- Guider le stagiaire dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée.

Les principales activités formelles d'un enseignant associé comprennent l'observation, la rétroaction et l'évaluation, lesquelles nécessitent la capacité à analyser une pratique d'enseignement. Les observations de l'enseignant associé s'inscrivent dans les orientations de la formation à l'enseignement, la professionnalisation et l'approche culturelle, et elles concernent les manifestations des différentes compétences professionnelles. Cela signifie que le formateur tient compte du sens accordé à chacune des compétences. Ses observations en classe et dans l'école sont suffisamment nombreuses et pertinentes pour permettre au stagiaire de se sentir soutenu dans sa volonté de faire des progrès. De plus, lors des rencontres de rétroaction, ses

propos comprennent des commentaires et des questions ayant pour but de guider le stagiaire dans le développement des compétences professionnelles, que ce soit par rapport à la planification de son enseignement, l'amélioration de ses interventions didactiques et pédagogiques en classe, la collaboration avec les enseignants ou les parents ou tout autre aspect du développement professionnel d'un futur enseignant. Demander au stagiaire de verbaliser ses raisons d'agir, d'identifier les aspects de son enseignement qui nécessitent une amélioration et de proposer des solutions aux situations problématiques constitue un moyen généralement efficace de l'aider à faire des progrès. Cette approche du formateur comprend également des pratiques évaluatrices qui incitent le stagiaire à faire une régulation continue de ses stratégies d'enseignement. Il importe de ne pas perdre de vue que l'évaluation des apprentissages du stagiaire concerne les compétences professionnelles. L'enseignant associé est appelé à tenir compte de façon continue des manifestations du développement progressif de ces compétences. Au cours de ses échanges avec le stagiaire, il fait référence à des indicateurs du niveau de développement à atteindre et encourage le stagiaire à faire des progrès en l'aidant à identifier les aspects à consolider, les lacunes à corriger et les moyens d'y arriver.

- Guider le stagiaire dans l'apprentissage des pratiques d'enseignement susceptibles d'actualiser les orientations ministérielles de la formation des élèves.

Le stagiaire a besoin de l'enseignant associé pour mieux concrétiser ses apprentissages relatifs aux pratiques d'enseignement qui s'inscrivent dans les visées ministérielles de la formation des élèves. Cette compétence, relative au développement des compétences professionnelles du stagiaire, demande à l'enseignant associé de demeurer ouvert aux changements en éducation et réceptif aux résultats des recherches sur l'apprentissage et l'enseignement. L'enseignant associé encourage le stagiaire à lui présenter ses intentions d'enseignement et les méthodes qu'il se propose d'utiliser. Il lui offre de l'épauler dans l'opérationnalisation de ses intentions et propositions novatrices, tout en lui rappelant de toujours viser les apprentissages des élèves. L'enseignant associé est porteur et critique des orientations ministérielles de la formation des élèves, il permettra au stagiaire de mettre en relation les orientations actuelles avec celles qui existaient au moment où le stagiaire était lui-même un élève. Il mettra aussi en lien ces orientations avec le contexte actuel de notre société.

➤ **Compétence relative à la pratique réflexive du stagiaire**

- Aider le stagiaire à poser un regard critique sur sa pratique.

Afin d'aider le stagiaire à poser un regard critique sur sa pratique, l'enseignant associé manifeste lui-même un agir réflexif, ce qui suppose de sa part la poursuite continue du développement de ses compétences d'enseignant. Il a une approche réflexive de son enseignement et de son rôle de formateur de futur enseignant. En cohérence avec cette attitude, il incite le stagiaire à questionner ses croyances, ses théories personnelles, ses pratiques d'enseignement et leur impact sur les progrès des élèves. Il s'intéresse aux savoirs que le stagiaire a acquis dans le milieu universitaire et l'incite à faire des liens entre ces savoirs formalisés, sa pratique et ses savoirs expérientiels. L'enseignant encourage le stagiaire à partager ses expériences et à les enrichir par la distance réflexive, associée au désir de perfectionnement et de dépassement. Le stagiaire apprend ainsi progressivement à identifier les caractéristiques de son enseignement, les progrès qu'il fait, les aspects à améliorer et les moyens d'y arriver. En lui faisant poser un regard critique sur sa pratique professionnelle, l'enseignant associé l'aide à mieux se connaître, à découvrir son style d'enseignement et à forger son identité d'enseignant.

➤ **Compétence relative aux relations interpersonnelle et interprofessionnelle avec le stagiaire**

- Interagir avec son stagiaire avec respect et de manière à établir un climat d'apprentissage et une relation de confiance de nature professionnelle.

Dans ses relations avec le stagiaire, l'enseignant associé fait preuve de respect et il se préoccupe d'établir un climat propice aux apprentissages du stagiaire. Il cherche également à créer une atmosphère de confiance mutuelle dans leurs rapports professionnels. L'enseignant associé établit avec son stagiaire une relation qui lui permet d'exercer pleinement son rôle de formateur. Ce rôle se distingue de la relation d'amitié et de confiance tout autant qu'il exclut la relation de pouvoir et d'autorité. Conscient d'être un mentor et une source d'inspiration pour son stagiaire, sans se considérer pour autant comme un modèle d'excellence, l'enseignant associé offre une formation adaptée aux besoins de celui qu'il a la responsabilité d'initier à la fonction enseignante. Enclin à expliciter ses savoirs expérientiels et les mobiles de ses choix didactiques et pédagogiques, il accorde la priorité à la création, sur le plan professionnel, d'une relation empreinte de respect mutuel et de transparence. Dans le contexte d'un stage, une compétence relative aux relations

interpersonnelle et interprofessionnelle avec le stagiaire suppose aussi de reconnaître la valeur de ses idées, tout en évaluant leur pertinence, et de solliciter ses opinions, tout en l'invitant à soutenir son point de vue par une argumentation fondée. Le champ de cette compétence s'élargit aussi à la capacité de communiquer de manière efficace avec le stagiaire. Et même, un enrichissement réciproque est possible si la communication se déroule dans une atmosphère propice à un partage de savoirs. En effet, selon le cheminement du stagiaire dans sa formation, la relation entre les deux partenaires de la dyade peut s'inscrire dans la poursuite de buts communs, l'ouverture à l'apport de l'autre et la complémentarité des savoirs. Ce type de relation exige l'acceptation des différences culturelles et la capacité à porter un regard critique sur ses propres conceptions, représentations et pratiques. Une telle relation contribue au développement professionnel du futur enseignant et même à celui de l'enseignant associé.

➤ **Compétence relative à la collaboration en vue d'une formation cohérente du stagiaire**

- Travailler de concert avec les différents intervenants universitaires et, particulièrement, avec le superviseur

Le travail en concertation de l'enseignant associé et du superviseur favorise la cohérence entre les interventions de l'un et de l'autre auprès du stagiaire. Une formation cohérente du stagiaire exige, entre autres, qu'une continuité soit assurée d'un milieu de formation à l'autre, c'est-à-dire entre les milieux universitaire et scolaire et entre les milieux de stage d'une année à l'autre. Cette continuité ne peut exister sans la collaboration entre les différentes personnes qui contribuent à la formation du futur enseignant. L'enseignant est appelé à se renseigner sur les contenus et les objectifs des cours universitaires déjà suivis par le stagiaire, à manifester sa volonté de les connaître le mieux possible afin d'être en mesure de soutenir le stagiaire dans l'établissement de liens entre ses savoirs théoriques et pratiques. Une attitude d'ouverture aux savoirs formels et la valorisation de leur pertinence peuvent s'avérer favorables au développement des compétences professionnelles du stagiaire. En outre, il va de soi que la concertation avec le superviseur s'impose du début à la fin du stage. Sans elle, les deux formateurs du stagiaire exercent leurs rôles respectifs de façon isolée et non complémentaires. Le stagiaire est le premier à s'en rendre compte et à le déplorer, se voyant obligé de déployer des efforts pour satisfaire aux attentes quelquefois incohérentes de l'un et de l'autre. La compétence relative à la collaboration en vue de

la cohérence des interventions des acteurs de la formation du stagiaire demande à l'enseignant d'être animé par le ferme désir de viser avec son stagiaire l'atteinte des objectifs officiels de formation.

Pour compléter cette présentation, un tableau illustre de façon concise les orientations de la formation des enseignants associés et les compétences attendues (Tableau 1).

Tableau 1
Orientations de la formation des enseignants associés et compétences attendues

FORMATION DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS
Orientations
Professionalité comme formateur de terrain
Développement professionnel du stagiaire
Concertation entre les deux formateurs
Compétences attendues (relatives à...)
Développement de l'identité professionnelle du stagiaire
Développement des compétences professionnelles du stagiaire
Pratique réflexive du stagiaire
Relations interpersonnelle et interprofessionnelle avec le stagiaire
Collaboration en vue d'une formation cohérente du stagiaire

4.6.3 Thèmes de formation

Cette section du texte porte sur les thèmes de la formation des enseignants associés. Pour permettre de mieux en saisir le contenu, quelques précisions sont nécessaires. Tout d'abord, et ce, à titre indicatif, des liens sont établis entre les thèmes et les compétences. En effet, dans un souci de faire ressortir la cohérence avec les compétences attendues, chacun des thèmes proposés est associé à une ou des compétences. Par exemple, les stratégies de renforcement de la confiance en

soi professionnelle est un thème associé aux compétences 1 et 4, c'est-à-dire aux compétences relatives, respectivement, au développement de l'identité professionnelle du stagiaire et aux relations interpersonnelle et interprofessionnelle de l'enseignant associé avec le stagiaire. Toutefois, selon la façon dont le thème est abordé en formation, le formateur peut la rattacher à l'une de ces compétences ou à d'autres compétences. Inversement, chaque compétence est associée à plusieurs thèmes de formation. Entre autres, la compétence 3, relative à la pratique réflexive du stagiaire, est associée à 16 thèmes de formation. Un formateur pourrait par ailleurs mettre cette compétence en relation avec d'autres objets de formation, selon les aspects sur lesquels il veut insister.

En second lieu, les thèmes sont regroupés et ils forment sept catégories complémentaires, les mêmes pour les deux groupes de formateurs concernés. Cette structure pourrait être différente. Son mérite est de donner un aperçu global de l'ensemble des objets de formation. L'ordre des catégories ne signifie pas que l'une est plus importante qu'une autre. La même remarque vaut pour les listes de thèmes. De plus, ces listes ne sont pas exhaustives. Elles contiennent toutefois les objets de formation qu'il est nécessaire d'aborder avec les enseignants associés à une étape ou l'autre de leur formation, que ce soit en formation de base ou d'enrichissement. Finalement, plusieurs thèmes sont communs à la formation des enseignants associés et à celle des superviseurs. D'autres sont réservés pour l'une ou l'autre. Le recoupement et la singularisation des thèmes mettent en évidence que les deux formateurs exercent leurs rôles respectifs en complémentarité et dans le respect de leur spécificité.

L'énumération des thèmes de formation, sous forme de liste, est précédée d'un rappel des cinq compétences attendues des enseignants associés. Pour permettre une identification rapide des liens entre compétences et thèmes de formation, nous avons numéroté les compétences⁶.

Rappel des compétences attendues de l'enseignant associé

1. Développement de l'identité professionnelle du stagiaire

⁶ La numérotation des cinq compétences attendues de l'enseignant associé ne correspond pas à celle des 12 compétences professionnelles des enseignants.

- Soutenir la construction de l'identité professionnelle du stagiaire en fonction du cheminement qui lui est propre et des objectifs formels de la formation à l'enseignement.
2. Développement des compétences professionnelles du stagiaire
 - Guider le stagiaire dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée.
 - Guider le stagiaire dans l'apprentissage des pratiques d'enseignement susceptibles d'actualiser les orientations ministérielles de la formation des élèves.
 3. Pratique réflexive du stagiaire
 - Aider le stagiaire à poser un regard critique sur sa pratique.
 4. Relations interpersonnelle et interprofessionnelle avec le stagiaire
 - Interagir avec son stagiaire avec respect et de manière à établir un climat d'apprentissage et une relation de confiance de nature professionnelle.
 5. Collaboration en vue d'une formation cohérente du stagiaire
 - Travailler de concert avec les différents intervenants universitaires et, particulièrement, le superviseur.

Thèmes de formation proposés

Voici les thèmes de formation suggérés et les compétences auxquelles ils peuvent être rattachés. Les **chiffres entre parenthèses** correspondent à la **numérotation des cinq compétences** attendues d'un enseignant associé.

- Rôle de l'enseignant associé (compétences 1, 2, 3, 4 et 5)
 - Distinctions et complémentarité des rôles d'enseignant et d'enseignant associé (compétences 2 et 3)
 - Spécificité et complémentarité des rôles de l'enseignant associé, du superviseur, de la direction d'école, du responsable pédagogique des stages à l'Université, de la commission scolaire, s'il y a lieu (compétence 5)
 - Contexte coopératif
 - Concertation avec le superviseur en tant que coformateurs du stagiaire (compétence 5)
 - Échanges au sein de la triade (compétences 4 et 5)
 - Formation mutuelle de l'enseignant associé et du superviseur (compétences 3 et 5)
 - Attentes des stagiaires à l'égard des enseignants associés (compétences 1 et 2)
 - Soutien à l'intégration dans la profession (compétence 4)
 - Qualité de l'expression orale de l'enseignant associé (compétence 1)
 - Éthique professionnelle chez l'enseignant associé (compétences 1, 2, 3, 4 et 5)
- Accompagnement, guidance et encadrement du stagiaire (compétences 1, 2, 3 et 4)

- Processus d'accompagnement (conception, styles, approches) (compétences 1, 2 et 3)
 - Outils d'accompagnement (compétences 1, 2 et 3)
 - Habiletés de communication, d'écoute et de questionnement (compétences 3 et 4)
 - Accueil du stagiaire (compétence 4)
 - Prise en charge de la classe par le stagiaire (compétences 1 et 2)
 - Accompagnement des stagiaires d'immigration récente (compétences 1 et 4)
- Fonctions clés de l'enseignant associé (compétences 1, 2, 3 et 4)
- Observation (compétences 1 et 2)
 - Rétroaction (compétences 1, 2, 3 et 4)
 - Évaluation et jugement professionnel (compétences 1, 2 et 3)
- Compétences professionnelles du stagiaire (compétences 1, 2 et 5)
- Sens, portée, manifestations et niveaux de développement des compétences (compétences 1 et 2)
 - Orientations ministérielles et fondements de la formation à l'enseignement (compétences 2 et 5)
 - Objectifs des stages et exigences adaptées au niveau de formation (compétences 1, 2 et 5)
 - Contenus de formation universitaire (compétences 2 et 5)
- Pratique réflexive (compétences 1, 3, 4 et 5)
- Démarche réflexive (compétences 3 et 4)
 - Analyse des pratiques (compétences 3 et 4)
 - Intégration des savoirs expérientiels et théoriques (compétences 1, 3 et 5)
 - Portfolio professionnel (contenu et apport) (compétences 1 et 3)
 - Mise en mots de ses actes pédagogiques (compétence 3)
 - Explicitation de ses intentions d'enseignement (compétence 3)
- Stratégies de formation du stagiaire (compétences 1, 2, 3, 4, 5)
- Stratégies d'émulation de l'engagement dans la formation (compétence 1)
 - Stratégies d'intervention adaptées au stagiaire (compétences 1, 2, 3, 4)
 - Stratégies de renforcement de la confiance en soi professionnelle (compétences 1, 4)
 - Stratégies de gestion des situations de formation difficiles (compétences 1, 2, 3, 4, 5)
- Soutien à la préparation de l'enseignement à la lumière de savoirs didactiques et psychopédagogiques et en tenant compte du contexte de classe (compétences 2, 4 et 5)
- Planification des situations d'enseignement-apprentissage (compétence 2)
 - Approche culturelle de l'enseignement (compétence 2)
 - Attitudes à l'égard de la formation universitaire (compétences 4 et 5)

4.7 Cadre de référence pour la formation des superviseurs universitaires

Dans les pages suivantes sont énoncées en premier lieu les orientations de la formation des superviseurs universitaires et les compétences attendues d'un superviseur. Le sens attribué à

chacun des énoncés est précisé afin d'en permettre une compréhension appropriée. Ensuite, dans l'optique du développement des compétences et de l'atteinte des finalités de la formation, des thèmes de formation sont suggérés.

4.7.1 Orientations de la formation

Les orientations de la formation des superviseurs universitaires sont présentées en trois énoncés. Aucun ordre de priorité n'est établi en rapport avec leur importance.

➤ La professionnalité du superviseur comme formateur universitaire

La formation des superviseurs vise le développement d'une professionnalité propre au formateur universitaire du stagiaire. La plupart des superviseurs de stage ont une connaissance expérientielle du milieu scolaire car ils exercent ou ont exercé la profession enseignante dans une école primaire ou secondaire. De plus, étant en lien étroit avec le milieu universitaire, dans plusieurs cas comme chargé de cours et dans quelques cas comme professeur, il connaît le programme de formation du stagiaire et ses principales composantes. La professionnalité du superviseur est teintée par ces deux caractéristiques de son expérience professionnelle. Une formation du superviseur orientée vers le développement de sa professionnalité indique l'importance accordée à son rôle de médiateur des savoirs formels abordés à l'université et la nécessité qu'il soit outillé, à titre de formateur d'un stagiaire, pour établir des liens entre ces savoirs et les savoirs de terrain et pour favoriser chez le futur enseignant une pratique réflexive fondée sur des savoirs formellement reconnus. La construction d'une identité professionnelle de superviseur exige une approche réflexive de son rôle et l'adhésion aux fondements de la formation à l'enseignement. Une forte professionnalité individuelle et collective facilite l'harmonisation des pratiques de supervision. Cette finalité de la formation contribue par ricochet à la valorisation des apprentissages du stagiaire en milieu scolaire.

➤ Le développement professionnel du stagiaire

La formation des superviseurs est également orientée vers le développement professionnel du stagiaire. À l'instar de l'enseignant associé, le superviseur universitaire contribue à la formation du stagiaire selon ses propres connaissances, habiletés et compétences. La formation des superviseurs vise à consolider leur engagement à se reconnaître professionnellement comme des

acteurs clés de la formation du stagiaire. Avec les ressources qui lui sont propres et dans le respect des exigences universitaires, le superviseur vise le développement professionnel de chaque stagiaire qu'il supervise et du groupe de stagiaires qu'il rencontre au cours des séminaires. De même que l'enseignant associé, il est directement concerné par le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants et, dans cet esprit, il agit comme un véritable formateur, en cohérence avec les actions des autres superviseurs et celles des enseignants universitaires, en l'occurrence les professeurs et les chargés de cours. Ses visites à l'école et toutes ses interventions auprès du stagiaire sont l'occasion de soutenir de façon pertinente et efficace les apprentissages de ce dernier. Il fait des observations en classe, établit un climat de réflexion et de discussion afin que la rétroaction soit constructive, adaptée au contexte du stage et ouverte aux pratiques pédagogiques innovatrices; de plus, il adopte une approche évaluative susceptible d'aider l'étudiant à bien franchir les étapes de son parcours de formation. À cette fin, il s'assure de comprendre le sens de chacune des compétences professionnelles et d'en connaître les manifestations.

➤ **La concertation entre les formateurs des milieux universitaire et scolaire**

Personne ne prétendra que la formation du stagiaire ne peut se passer de la collaboration entre les milieux universitaire et scolaire. Cette collaboration exige d'abord une volonté du superviseur de comprendre les caractéristiques des milieux scolaires qui accueillent les stagiaires : la clientèle scolaire, les programmes offerts ou les projets particuliers. Une concertation soutenue entre les formateurs s'impose en tant que finalité de la formation des superviseurs à cause de son impact sur le développement professionnel du futur enseignant. On connaît les contraintes organisationnelles découlant du cloisonnement des lieux d'une formation en alternance. On peut également signaler les difficultés qu'éprouvent les étudiants, passant d'un lieu à l'autre, à établir des liens significatifs entre le discours des enseignants universitaires et celui des enseignants du milieu scolaire. Une étude de Gervais et Desrosiers (2005b) confirme les résultats obtenus par Veal et Rickard (1998) : un rapport de collaboration entre enseignant associé et superviseur n'apparaît que dans un peu plus de la moitié des cas étudiés. Instaurer une culture de concertation représente une condition essentielle au cheminement continu du stagiaire. La concertation découle de la discussion et de l'échange de points de vue entre un enseignant associé et un superviseur qui se considèrent comme des coformateurs du stagiaire (Boutin et Camaraine, 2001;

Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant, 2006). Dans plusieurs cas, la concertation peut aussi signifier le travail en collaboration avec l'équipe d'enseignants de l'école accueillant des stagiaires d'un même stage. L'idée de coformation s'étend aussi à l'apport réciproque d'un formateur à l'autre et d'un superviseur à l'autre.

4.7.2 Compétences attendues du superviseur universitaire

Réalisée en deux étapes, la synthèse des suggestions a donné lieu à la formulation de cinq compétences attendues du superviseur universitaire. Leur combinaison vise les meilleurs apprentissages possibles du stagiaire. En participant aux activités de formation qui lui sont offertes, le superviseur devrait développer progressivement ces compétences. Les compétences énumérées sont toutes considérées nécessaires à l'exercice du rôle d'un enseignant associé et le développement de l'une ne peut être dissocié du développement des autres.

➤ Compétence relative à une approche différenciée de la formation du stagiaire

- Tout en tenant compte des exigences universitaires, s'adapter au contexte de stage et au stagiaire.

Une autre compétence du superviseur se rapporte à une approche différenciée de la formation du stagiaire et respectueuse des exigences universitaires. La capacité d'adaptation au contexte de stage et au stagiaire correspond à celle de prendre en considération les caractéristiques de l'école, celles du ou des groupes d'élèves qui sont confiés au stagiaire, la personnalité, les méthodes d'enseignement et les attentes de l'enseignant associé, ainsi que les autres composantes matérielles et humaines de la situation d'apprentissage du futur enseignant. Cette exigence à l'égard du superviseur est d'autant plus difficile à satisfaire qu'il n'existe pas deux ensembles de composantes identiques. Par ailleurs, le superviseur peut développer cette compétence progressivement, étant en contact avec plusieurs stagiaires et plusieurs enseignants associés pendant une période de stage. Il en vient à diversifier ses approches et à différencier ses interventions selon les particularités de la situation de formation et de leur combinaison. Il agit avec le souci constant d'inciter le stagiaire à construire son identité d'enseignant de façon créative dans le respect des attentes universitaires et avec le souci de s'adapter aux caractéristiques du milieu de stage. Les séminaires de stage sont particulièrement favorables à l'édification d'une identité collective forte, dans la mesure où le codéveloppement professionnel

est encouragé par le superviseur.

➤ **Compétence relative au développement des compétences professionnelles du stagiaire**

- Guider le stagiaire dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée.

Le soutien au développement des compétences professionnelles du stagiaire requiert une observation rigoureuse, une rétroaction constructive et une évaluation continue et fondée. À cette fin, le superviseur utilise sa capacité d'analyse des pratiques enseignantes. À l'instar de l'enseignant, mais avec un bagage expérientiel et des connaissances qui lui sont propres, le superviseur guide le stagiaire dans la planification de son enseignement, il le soutient dans le développement d'un jugement professionnel fondé et l'oriente vers des pistes d'amélioration de ses pratiques d'enseignement ou de solution à des situations problématiques diverses. Ses interventions comprennent, entre autres, le questionnement du stagiaire qui porte celui-ci à maintenir un regard critique sur ses actions et à approfondir le sens de ses choix didactiques et psychopédagogiques. Une bonne connaissance des orientations de la formation des élèves ainsi que des moyens de les actualiser est indispensable. Il en est de même pour les contenus des programmes scolaires et les méthodes d'enseignement les plus appropriées. En outre, l'apport au développement des compétences professionnelles du stagiaire exige qu'une attention soit portée à tous les aspects de la fonction enseignante et, à cette fin, que le superviseur étende son champ d'observation et d'intervention à tout ce qui se passe en sa présence, que ce soit dans l'école ou pendant les rencontres en séminaire. Il dispose de plus des travaux écrits produits par le stagiaire comme outil lui permettant de poser un regard avisé sur le parcours de ce dernier et de l'aider à autoréguler ses stratégies d'apprenant.

Le superviseur, au contact de situations de stage diversifiées, développe la capacité à capter rapidement les points saillants de la pratique professionnelle du stagiaire. Il peut se référer à une pluralité d'éléments dont la variété lui permet d'adopter une vision large et pluridimensionnelle de la pratique enseignante. Il se distancie naturellement de la dynamique de la classe et peut ainsi émettre un point de vue impartial, enrichi par les savoirs qu'il a accumulés au fil de ses expériences de supervision. Ayant une représentation précise des attentes de l'Université à

l'égard du stagiaire, son regard évaluatif est complémentaire à celui de l'enseignant associé et s'appuie sur le point de vue de ce dernier. Le superviseur possède des connaissances sur la formation universitaire du stagiaire que le formateur de terrain ne possède pas. Il est invité à les partager et, en ce sens, il peut être considéré comme une personne ressource auprès de l'enseignant associé. À l'instar de l'enseignant associé, son regard s'inscrit dans la perspective du développement professionnel de l'étudiant. De plus, comme représentant de l'institution universitaire, c'est au superviseur qu'incombe la responsabilité institutionnelle de l'évaluation des apprentissages du stagiaire et celle de justifier les décisions prises conjointement avec l'enseignant associé au sujet du développement des compétences professionnelles du futur enseignant.

➤ **Compétences relatives à une approche intégrative de la formation du stagiaire**

- Établir et faire établir par le stagiaire des liens entre les savoirs formels et les savoirs expérientiels.

Une approche intégrative de la formation correspond au fait d'établir des liens entre ses savoirs formels et ses savoirs expérientiels et tout autant au fait d'inciter le stagiaire à établir de tels liens et à les verbaliser. Cette compétence réfère à la capacité du superviseur d'encadrer chaque stagiaire en tenant compte des orientations de la formation à l'enseignement, à savoir la professionnalisation et l'approche culturelle ainsi que des contenus d'enseignement et des objectifs de formation du programme universitaire. Plus précisément, cette compétence signifie qu'il adapte ses interventions au niveau de formation du stagiaire, aide ce dernier à décroquer ses savoirs théoriques et pratiques, à les organiser et les réorganiser de sorte à maintenir les uns et les autres en développement continu. Les rencontres postobservation et toutes ses interventions représentent une occasion pour le superviseur d'inciter le stagiaire à développer son habileté à recourir sciemment aux savoirs formalisés pour construire ses compétences, consolider sa pratique de l'enseignement et l'améliorer. Les séminaires sont généralement un lieu de partage d'expériences entre stagiaires. À l'instigation du superviseur, ce partage sert de prétexte à la reconstruction collective de connaissances théoriques afin de les rendre plus significatives et plus utiles en contexte d'enseignement. Inversement, à partir des savoirs expérientiels formulés par les stagiaires, le superviseur apporte un éclairage sur les savoirs théoriques traités à l'université. Il est le mieux placé pour aider le stagiaire à articuler consciemment et efficacement ses savoirs

théoriques et ses savoirs expérimentiels.

- Aider le stagiaire à se responsabiliser par rapport à sa pratique professionnelle

Inciter le stagiaire à se responsabiliser par rapport à l'exercice de la profession enseignante, c'est aussi l'aider à développer une autonomie professionnelle et la capacité d'analyser sa pratique de l'enseignement au regard de la professionnalisation et de l'approche culturelle de l'enseignement. Cette compétence requiert une bonne compréhension du sens et de la portée des compétences professionnelles ainsi que la conscience de ses propres intentions de formateur. Le superviseur adopte une attitude d'ouverture aux changements qui touchent le domaine de l'éducation, il invite le stagiaire à l'innovation pédagogique et il l'encourage à prendre des initiatives, mais aussi à en exposer les fondements et les aboutissants. Il lui démontre qu'il a confiance en son potentiel et en sa capacité d'apprendre et de se dépasser. La construction progressive de l'identité professionnelle enseignante requiert une attitude responsable dans l'exercice de la profession, la conscience de son rôle dans la société, la réflexion sur ses actes professionnels. C'est pourquoi le superviseur soutient chez le stagiaire l'autoanalyse de son agir professionnel et l'expression des moyens de l'améliorer, que ce soit à l'occasion d'une visite de supervision à l'école, au cours des séminaires ou en toute autre occasion. Cette attitude réflexive attendue du stagiaire correspond à celle du superviseur dans l'exercice de son rôle. En effet, il est essentiel que ce dernier maintienne lui-même un regard critique sur son agir professionnel.

➤ **Compétences relatives au climat d'apprentissage et au développement d'une communauté d'apprentissage**

- Entretenir avec le stagiaire des relations personnelles et professionnelles empreintes de respect

Une approche du superviseur adaptée aux besoins de formation du stagiaire, ne conduit pas à une relation amicale avec le stagiaire. Par ailleurs, elle ne suscite pas, à l'opposé, la domination morale du superviseur dans ses relations avec le stagiaire. Le superviseur entretient plutôt une relation à caractère professionnel dans une atmosphère de confiance, de sorte à maintenir un climat favorable à l'apprentissage. Son rôle comprend de multiples facettes, mais on sait qu'il est souvent vu par l'étudiant comme un évaluateur et même une menace à la réussite du stage. Le superviseur évite d'alimenter cette vision négative. Il est invité à utiliser, au contraire, une

approche caractérisée par l'empathie et l'ouverture aux idées du stagiaire et par un jugement professionnel fondé, exprimé avec tact et perspicacité, de façon à soutenir la volonté du stagiaire de s'améliorer. Il prend soin de créer un climat de supervision propice à l'expression des points de vue, de souligner les réussites du stagiaire et d'aborder ses difficultés comme une occasion d'apprentissage. En somme, il est centré sur les besoins de formation du stagiaire.

- Créer les conditions nécessaires aux échanges professionnels entre stagiaires en vue de la coconstruction de savoirs liés à la profession.

Le développement d'une communauté d'apprentissage nécessite la compétence à stimuler les échanges entre les stagiaires et la coconstruction de savoirs professionnels. Lorsqu'il favorise les échanges professionnels entre stagiaires, le superviseur soutient le développement de leur capacité à analyser collectivement des situations pédagogiques. La compétence relative au développement d'une communauté d'apprentissage réfère, entre autres, à la capacité du superviseur à faire réfléchir collectivement les stagiaires sur des situations problématiques, narrées par l'un d'eux. La discussion et la confrontation des idées, alimentées par des savoirs théoriques et expérientiels, peut mener à des déséquilibres cognitifs, des questionnements, des affirmations et des incertitudes, des déconstructions et des reconstructions de savoirs. Ces échanges, auxquels participe le superviseur, peuvent se révéler comme une situation propice à la coconstruction de savoirs professionnels que les stagiaires peuvent ajouter à leurs ressources. Ils permettent également au superviseur de stimuler chez les étudiants un rapport dynamique et positif aux savoirs, qu'ils soient d'ordre didactique, psychopédagogique ou disciplinaire.

➤ **Compétences relatives à la collaboration**

- Exercer un leadership collaboratif au sein de la triade.

Être compétent en matière de collaboration réfère, entre autres, à la capacité à exercer un leadership collaboratif au sein de la triade formée des deux formateurs et du stagiaire. Les visites de supervision sont l'occasion de rencontres entre les trois partenaires de la triade. Le superviseur est invité à formuler son point de vue sur l'évolution du stagiaire dans une atmosphère qui, tout en faisant appel à la discussion constructive, lui permet d'exercer un certain leadership à titre de représentant de l'institution universitaire. Une identification collégiale des forces et des difficultés du futur enseignant est possible si le superviseur voit à ce que les interactions se

déroulent de manière respectueuse et dans un climat de confiance. Les propos et les attitudes du superviseur visent principalement l'investissement sérieux du stagiaire dans le développement de ses compétences et l'engagement de l'enseignant associé à le soutenir dans l'atteinte de cet objectif.

- Travailler en concertation avec l'enseignant associé en vue d'une formation cohérente du stagiaire.

Développer une compétence relative à la concertation avec l'enseignant associé, en vue d'une formation cohérente du stagiaire, s'avère une priorité dans le contexte d'une formation professionnelle. En effet, comme le futur enseignant se trouve alternativement dans un contexte universitaire et dans un contexte scolaire, la cohérence des objets de formation ainsi que des attentes et du discours des formateurs devient essentiel à une transition bidirectionnelle harmonieuse d'un contexte à l'autre. Cette compétence exige du superviseur qu'il soit à l'écoute de l'enseignant associé, qu'il démontre un intérêt véritable pour son point de vue de formateur de terrain, qu'il en discute avec lui afin que le discours de l'un et de l'autre ne souffre pas d'un manque de cohérence en ce qui concerne le cheminement du stagiaire. Le superviseur fait preuve d'ouverture aux différences, étant conscient que la culture scolaire et la culture universitaire ont leurs particularités respectives.

- Développer avec l'enseignant associé un rapport de coformation.

Relativement à la collaboration, le développement d'un rapport de coformation avec l'enseignant associé représente un aspect important des relations interprofessionnelles qu'entretiennent les deux formateurs du stagiaire. Le superviseur exerce une fonction de médiateur de savoirs. Il a une meilleure connaissance que l'enseignant associé des contenus de l'enseignement universitaire et des compétences professionnelles que les différents cours visent à développer chez les futurs enseignants. Inversement, l'enseignant associé possède un riche bagage de connaissances expérientielles sur l'école, les élèves et l'enseignement. Au cours de ses conversations ou de ses communications avec l'enseignant associé, que ce soit par téléphone ou à l'école, le superviseur cherche à établir un climat d'échanges susceptibles d'améliorer sa connaissance du milieu de stage, mais aussi d'aider son partenaire à mieux connaître et comprendre les notions théoriques que le stagiaire a abordées à l'université. Seul un climat de collégialité, d'ouverture aux apports

de l'autre et de reconnaissance de la valeur de son expertise permet de créer et d'entretenir un rapport de coformation entre formateurs.

Pour compléter cette présentation, un tableau illustre de façon concise les orientations de la formation des superviseurs et les compétences attendues (Tableau 2).

Tableau 2

Orientations de la formation des superviseurs universitaires et compétences attendues

FORMATION DES SUPERVISEURS UNIVERSITAIRES
Orientations
Professionnalité comme formateur universitaire
Développement professionnel du stagiaire
La concertation entre les deux formateurs
Compétences attendues (relatives à...)
Approche différenciée de la formation du stagiaire
Développement des compétences professionnelles du stagiaire
Approche intégrative de la formation du stagiaire
Climat d'apprentissage et développement d'une communauté d'apprentissage
Collaboration

4.7.3 Thèmes de formation

Cette section porte sur les thèmes de la formation des superviseurs. À titre indicatif, des liens sont établis entre les thèmes et les compétences attendues des superviseurs, et ce, dans l'intention de mettre en évidence la cohérence qui les unit. Chacun des thèmes proposés est ainsi associé à une ou des compétences. Par exemple, l'approche culturelle de l'enseignement est un thème associé aux compétences 1 et 4. Ce sont les compétences relatives, respectivement, à une approche intégrative de la formation du stagiaire et au développement des compétences professionnelles du

stagiaire. Toutefois, selon la façon dont le thème est abordé en formation, le formateur peut la rattacher à l'une de ces compétences ou à d'autres compétences. Inversement, chaque compétence est associée à plusieurs thèmes de formation. Entre autres, la compétence 2, relative à une approche différenciée de la formation du stagiaire, est associée à 11 thèmes de formation. Toutefois, un formateur pourrait l'associer à d'autres objets de formation, selon les aspects sur lesquels il veut insister.

En second lieu, les thèmes sont regroupés et ils forment sept catégories complémentaires, les mêmes que pour la formation des enseignants associés. Cette structure pourrait être différente. Son mérite est de donner un aperçu global de l'ensemble des objets de formation. L'ordre des catégories ne signifie pas que l'une est plus importante qu'une autre. La même remarque vaut pour les listes de thèmes. De plus, ces listes ne sont pas exhaustives. Elles contiennent toutefois les objets de formation qu'il est nécessaire d'aborder avec les superviseurs à une étape ou l'autre de leur formation, que ce soit en formation de base ou d'enrichissement. Finalement, plusieurs thèmes sont communs à la formation des enseignants associés et à celle des superviseurs. D'autres sont réservés pour l'une ou l'autre. Le recoupement et la singularisation des thèmes mettent en évidence que les deux formateurs exercent leurs rôles respectifs en complémentarité et dans le respect de leur spécificité.

La présentation des thèmes de formation, sous forme de listes, est précédée de la liste des compétences attendues des superviseurs universitaires. Pour permettre une identification rapide des liens entre compétences et thèmes de formation, nous avons numéroté les compétences⁷.

Rappel des compétences attendues du superviseur

1. Approche différenciée de la formation du stagiaire
 - Tout en tenant compte des exigences universitaires, s'adapter au contexte de stage et au stagiaire.
2. Développement des compétences professionnelles du stagiaire

⁷ La numérotation des cinq compétences attendues du superviseur universitaire ne correspond pas à celle des 12 compétences professionnelles des enseignants.

- Guider le stagiaire dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée.
3. Approche intégrative de la formation du stagiaire
- Établir et faire établir par le stagiaire des liens entre les savoirs formels et les savoirs expérientiels.
 - Aider le stagiaire à se responsabiliser par rapport à sa pratique professionnelle
4. Climat d'apprentissage et développement d'une communauté d'apprentissage
- Entretenir avec le stagiaire des relations personnelles et professionnelles empreintes de respect
 - Créer les conditions nécessaires aux échanges professionnels entre stagiaires en vue de la coconstruction de savoirs liés à la profession.
5. Collaboration
- Exercer un leadership collaboratif au sein de la triade.
 - Travailler en concertation avec l'enseignant associé en vue d'une formation cohérente du stagiaire.
 - Développer avec l'enseignant associé un rapport de coformation.

Thèmes de formation proposés

Voici les thèmes de formation suggérés et les compétences auxquelles ils peuvent être rattachés. Les **chiffres entre parenthèses** correspondent à la **numérotation des cinq compétences** attendues d'un superviseur.

- Rôle du superviseur (compétences 1, 2, 3, 4 et 5)
 - Soutien à l'intégration dans la profession et à l'engagement dans le programme de formation (compétences 1 et 4)
 - Spécificité et complémentarité des rôles de l'enseignant associé, du superviseur, de la direction d'école, du responsable pédagogique des stages à l'Université, de la commission scolaire, s'il y a lieu (compétences 2 et 5)
 - Contexte coopératif
 - Concertation avec l'enseignant associé en tant que coformateurs du stagiaire (compétence 2)
 - Échanges et leadership au sein de la triade (compétence 2)
 - Formation mutuelle du superviseur et de l'enseignant associé (compétences 2 et 3)
 - Attentes des stagiaires à l'égard des superviseurs (compétences 3 et 4)
 - Qualité de l'expression orale du superviseur (compétence 1)
 - Portraits d'enseignants associés (compétence 2)
 - Éthique professionnelle chez le superviseur (compétences 1, 2, 3, 4 et 5)
- Accompagnement, guidance et encadrement du stagiaire (compétences 1, 2, 3 et 4, 5)

- Processus d'accompagnement (conception, styles, approches) (compétences 1, 2, 3, 4 et 5)
 - Outils d'accompagnement (compétences 1, 2, 3, 4 et 5)
 - Habiletés de communication, d'écoute et de questionnement (compétences 3 et 4)
 - Portraits de stagiaires (compétence 3)
 - Description de divers milieux de stage (compétence 3)
 - Accompagnement des stagiaires d'immigration récente (compétences 1 et 4)
- Fonctions clés du superviseur universitaire (compétences 1, 2, 3, 4, et 5)
 - Observation et analyse des pratiques (compétence 4)
 - Rétroaction (compétences 1, 3 et 4)
 - Évaluation et jugement professionnel (compétences 2 et 4)
 - Animation pédagogique (compétence 5)
- Compétences professionnelles du stagiaire (compétences 1, 2, 3, 4 et 5)
 - Sens, portée, manifestations et niveaux de développement des compétences (compétences 1 et 4)
 - Orientations ministérielles et fondements de la formation à l'enseignement (compétences 1 et 4)
 - Objectifs des stages et exigences adaptées au niveau de formation (compétences 3 et 4)
 - Contenus de formation universitaire (compétences 2 et 5)
 - Orientations générales du programme de formation de l'école québécoise (compétence 3)
- Pratique réflexive (compétences 1, 3, 4, et 5)
 - Démarche réflexive (compétences 1 et 5)
 - Analyse des pratiques (compétences 1 et 5)
 - Intégration des savoirs expérientiels et théoriques (compétences 1 et 5)
 - Portfolio professionnel (contenu et apport) (compétences 1, 3 et 4)
 - Mise en mots des actes pédagogiques (compétences 1, 4 et 5)
 - Explicitation des intentions d'enseignement (compétences 1, 4 et 5)
- Stratégies de formation du stagiaire (compétences 2, 3, 4 et 5)
 - Stratégies d'émulation de l'engagement dans la formation (compétences 4 et 5)
 - Stratégies d'intervention adaptées au stagiaire et au milieu de stage (compétences 3, 4 et 5)
 - Stratégies de renforcement de la confiance en soi professionnelle (compétences 3 et 5)
 - Stratégies de gestion des situations de formation difficiles (compétences 2 et 3)
- Soutien à la préparation de l'enseignement à la lumière de savoirs didactiques et psychopédagogiques et en tenant compte du contexte de classe (compétences 1, 4 et 5)
 - Planification des situations d'enseignement-apprentissage (compétences 1 et 4)
 - Approche culturelle de l'enseignement (compétences 1 et 4)
 - Attitudes à l'égard de la formation universitaire (compétences 1 et 5)

4.8 Liens de cohérence entre les deux volets du cadre de référence

L'élaboration des deux volets du cadre de référence ci-dessus exposés est soutenue par la même intention, assurer la qualité de la formation des stagiaires et, conséquemment, celle des élèves. De plus, elle s'appuie sur le fait que l'enseignant associé et le superviseur universitaire, bien que leurs rôles se distinguent par leurs spécificités, poursuivent en concertation des objectifs communs. Il en découle logiquement que les orientations de la formation des uns et des autres sont sensiblement les mêmes. En effet, les finalités de la formation des deux groupes de formateurs de stagiaires se recoupent. D'une part, elles concernent la professionnalité, que ce soit en lien avec l'identité propre du formateur de terrain ou celle du formateur universitaire. D'autre part, la formation est orientée vers la qualité de la relève enseignante, c'est-à-dire le développement professionnel du stagiaire, et la concertation entre les formateurs des milieux scolaire et universitaire.

Selon le même raisonnement, les compétences attendues respectivement de l'enseignant associé et du superviseur s'harmonisent en cohérence et complémentarité tout en revêtant un sens propre au champ d'intervention de chacun. Dans les lignes qui suivent, cette harmonisation des compétences est précisée.

1) La compétence de l'enseignant associé relative au développement de l'identité professionnelle du stagiaire et la compétence du superviseur en matière d'approche différenciée indiquent toutes les deux que l'un et l'autre sont aptes à adapter leurs interventions aux besoins particuliers du stagiaire tout en respectant les exigences universitaires. Sur ce plan, leurs apports au stagiaire se complètent puisque les deux ne disposent pas des mêmes savoirs. L'enseignant associé connaît davantage le contexte réel de l'exercice de la profession et les défis spécifiques à ce contexte de formation alors que le superviseur connaît mieux les programmes de formation du futur enseignant, étant donné qu'il en a une vision plus globale.

2) La compétence relative au développement des compétences professionnelles du stagiaire est formulée de la même façon, qu'elle soit attendue de l'enseignant associé ou du superviseur. Les deux formateurs sont ainsi appelés à exercer cette compétence selon leurs rôles respectifs et de manière à se compléter.

3) La compétence de l'enseignant associé en matière de pratique réflexive et la compétence relative à l'approche intégrative du superviseur soulignent toutes les deux la nécessité de stimuler la réflexion du stagiaire sur son cheminement d'apprenant et, pour les deux formateurs, celle de poser un regard réflexif sur leur propre agir professionnel. Le fait que chacun utilise son propre bagage, à la fois expérientiel et théorique, particularise leur soutien au stagiaire. Par exemple, la rétroaction de l'enseignant associé à la suite de ses observations du stagiaire en classe pourra inciter ce dernier à porter une attention particulière aux besoins d'apprentissage de certains élèves alors que, pour la même situation observée, le superviseur insistera davantage sur les intentions didactiques qui soutiennent les méthodes d'enseignement utilisées.

4) La compétence de l'enseignant associé portant sur les relations personnelles et professionnelles avec le stagiaire peut être jumelée avec la compétence du superviseur concernant le climat d'apprentissage et le développement d'une communauté d'apprentissage entre stagiaires. Les deux formateurs font face aux mêmes exigences générales quant à leurs relations personnelles et professionnelles avec les stagiaires. Toutefois, leurs contacts avec les stagiaires ont généralement lieu dans des contextes distincts, l'un ayant le défi de vivre au quotidien avec le stagiaire et l'autre celui de porter le rôle institutionnel de l'évaluation. Cependant, ils sont invités à s'épauler mutuellement et à faire en sorte que leurs actions respectives visent une formation cohérente du stagiaire.

5) La compétence relative à la collaboration ne peut pas, en toute logique, concerner seulement l'un des deux formateurs. Sur le fond, elle touche autant l'enseignant associé que le superviseur. Ces deux co-formateurs ont à s'entendre sur une cible commune de formation concernant le stagiaire. Par ailleurs, cette compétence se manifeste différemment, en cohérence avec la spécificité de leurs rôles respectifs. Par exemple, le superviseur exerce un leadership au sein de la triade et représente les attentes universitaires alors que l'enseignant associé alimente les interactions de tout ce qui concerne la réalité de sa classe et il fait part de son point de vue en tant que représentant de la profession.

4.9 Stratégies de formation

La formation d'enseignants associés et de superviseurs universitaires est généralement confiée à des personnes qui enseignent ou qui ont déjà enseigné. Ces personnes possèdent de nombreux savoirs psychopédagogiques et didactiques, d'ordre théorique et expérientiel. Plusieurs des

stratégies pédagogiques proposées sont donc connues des formateurs d'enseignants associés ou de superviseurs et éprouvées par eux. Pour cette raison, la présentation suivante d'une liste de suggestions n'est pas accompagnée d'explications. Notons que les suggestions sont variées, comprenant des méthodes et des moyens de formation, et qu'elles ne sont pas toutes du même ordre. Les sept premières stratégies, écrites en italique, constituent des stratégies incontournables dans le contexte d'une formation offerte à des adultes dont plusieurs exercent déjà le rôle d'enseignant associé ou de superviseur. Les autres stratégies représentent des méthodes de formation tout aussi intéressantes et leur utilisation est également fort appropriée. Il importe de préciser que la liste proposée n'est ni exhaustive ni prescriptive et que les stratégies conviennent tout autant à la formation des enseignants associés qu'à celle des superviseurs universitaires.

Le choix des stratégies de formation, correspondant à l'approche globale du groupe, peut différer selon les expériences des participants, leurs attitudes, leurs connaissances et leurs ressources personnelles de tous ordres. En d'autres termes, l'approche du formateur d'enseignants associés ou de superviseurs tient compte des divers éléments contextuels qui composent la situation de formation. Elle dépend de l'avancement des participants dans le développement des compétences attendues d'eux. Les stratégies de formation peuvent ainsi différer selon que le formateur donne une formation de base ou d'enrichissement. Une stratégie peut permettre d'aborder plusieurs thèmes de formation et contribuer au développement de différentes compétences. Comme dans l'enseignement, peu importe la stratégie utilisée, le formateur d'enseignants associés ou de superviseurs connaît les fondements théoriques de la stratégie, indique aux participants les objectifs visés et met en évidence la cohérence entre le choix de la stratégie et les objectifs à atteindre. Toute stratégie de formation s'inscrit dans l'ensemble des trois orientations de la formation : le développement de la professionnalité des enseignants associés ou des superviseurs, selon le cas, ainsi que le développement de l'identité professionnelle et des compétences professionnelles des stagiaires.

Les stratégies de formation utilisées auront un meilleur impact sur la formation des enseignants associés ou des superviseurs si elles favorisent la construction d'une communauté d'apprentissage au sein du groupe des participants. Entre autres, le partage des expériences et la réflexion collective sur les pratiques seront à la fois plus authentiques et plus enrichissants.

Stratégies de formation proposées

- *Échanges, discussions*
- *Jeux de rôle*
- *Études de cas ou résolution de problèmes, analyse de pratiques*
- *Lectures, suggestions de références documentaires, documentation*
- *Partage d'expériences vécues et récits de vie, témoignage de praticiens*
- *Mises en situation*
- *Travail coopératif, travail en sous-groupes suivi de rencontres plénières*
- Synthèses
- Exposés de l'animateur, explication et vulgarisation des notions théoriques, recadrages par l'animateur, conférence, théorisation à partir de cas réels
- Exemples, contre-exemples
- Projections vidéo et diaporamas
- Vidéoscopie
- Réflexion guidée et autoquestionnement, travail de réflexion
- Formation informelle par les pairs
- Forum de discussion
- Témoignage d'un stagiaire finissant
- Partage d'outils d'animation de séminaires (pour les superviseurs)

4.10 Modalités organisationnelles favorables à l'actualisation du cadre de référence

L'actualisation de ce cadre de référence par les personnes responsables de la formation des enseignants associés et des superviseurs dans les différents milieux universitaires sera facilitée si certaines modalités organisationnelles sont appliquées. À ce propos, le Groupe de travail s'est penché sur quelques éléments de gestion et de logistique.

Il est souhaitable que divers profils de formation (formation de base et diverses activités d'enrichissement) soient offerts afin de permettre à tous, autant les formateurs débutants que les formateurs ayant déjà suivi une formation, d'y trouver une occasion de poursuivre le développement de leurs compétences de formateurs. Certaines activités de formation, portant

notamment sur les compétences professionnelles d'un enseignant, pourraient rassembler les enseignants associés et les superviseurs.

Le cadre de la formation (études de cycles supérieurs, activités de perfectionnement, autres) pourra varier selon les milieux. Il pourra être à la fois pertinent et possible d'inscrire un programme de formation dans le cadre d'études de cycles supérieurs. Il pourra être plus approprié d'offrir des activités ponctuelles de formation portant sur des thématiques variées. De nombreuses modalités sont envisageables et réalisables.

La durée de la formation et l'échelonnement des activités de formation dans le temps dépendent de facteurs contextuels variables. Toutefois, la formation de base devrait comprendre environ 30 heures et s'étendre sur trois ans ou moins. Notons que les rencontres de coordination des superviseurs universitaires peuvent être partiellement utilisées pour faire de la formation.

Il est important de s'assurer de l'enchaînement des activités de formation en un tout cohérent. Des activités cloisonnées et sans lien de continuité nuisent à la qualité de la formation. Les besoins des participants doivent être pris en compte par les personnes qui conçoivent et élaborent les activités.

Deux critères de composition des groupes sont retenus, l'un relatif au nombre de participants et l'autre à leur environnement de travail. Pour une animation dynamique et efficace du groupe et la création d'une communauté d'apprentissage, le nombre de participants doit se situer entre 12 et 15. Pour favoriser la connaissance des différents milieux de stage et l'ouverture à un enrichissement mutuel, les groupes hétérogènes sont privilégiés. En d'autres termes, les formateurs concernés par les stagiaires des divers programmes de formation – éducation préscolaire et enseignement primaire, enseignement secondaire, enseignement en adaptation scolaire et sociale, enseignement des arts, de l'éducation physique et à la santé ou des langues - sont rassemblés dans un même groupe.

La reconnaissance de la formation est essentielle. La formation de base et les activités ponctuelles de formation doivent déboucher, à certaines conditions, notamment la participation complète, sur l'obtention d'unités d'éducation continue ou sur une attestation de participation. Une formation de 2^e cycle universitaire devrait donner lieu à l'obtention de crédits reconnus pour la poursuite d'études à la maîtrise professionnelle (M.Éd.).

Pour souligner l'importance et la nécessité de la formation, il est judicieux de prévoir des incitatifs à la formation. Des moyens concrets doivent être mis en place. Entre autres, les

superviseurs peuvent recevoir de la formation au cours des rencontres de coordination organisées par les responsables pédagogiques de stage. En ce qui concerne les enseignants associés, une demi-journée ou une journée peuvent être consacrées à leur formation pendant la deuxième moitié des stages 3 ou 4 alors que le stagiaire est en classe, à condition que la direction d'établissement soit à ce moment responsable du stagiaire. Des incitatifs d'un autre ordre peuvent être prévus. La formation de base pourrait représenter une exigence préalable ou corequis pour l'encadrement d'un stagiaire finissant. Chez les nouveaux superviseurs, la participation à des activités de formation pourrait représenter une condition d'embauche.

Conclusion

Nous concluons brièvement en affirmant avec insistance que la mise en œuvre de ce cadre de référence nécessite la participation de toutes les instances concernées par la formation des stagiaires : les universités et le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires et les établissements scolaires privés et publics, les syndicats. Nous croyons que cette mise en œuvre exige aussi du temps et de l'ouverture au changement. En effet, les différents acteurs de la formation des stagiaires sont appelés à s'approprier les fondements du cadre de référence, ce qui va au-delà de la connaissance superficielle d'orientations et de compétences.

Rappelons que ce cadre de référence tient compte des nombreuses suggestions formulées dans le cadre de rencontres collectives et provenant notamment des formateurs de stagiaires. Son actualisation dans les différents milieux pourra être l'occasion de poursuivre, avec les enseignants associés et les superviseurs universitaires, le processus de réflexion qui a présidé à sa réalisation. En effet, au fil du temps, la prise en compte des contextes d'encadrement des stagiaires et des expériences vécues par leurs formateurs sera essentielle. L'ouverture aux ajustements permettra en quelque sorte d'assurer la pertinence et la pérennité du cadre de référence et de maintenir le cap de la qualité de la formation des stagiaires. N'oublions pas que les activités de formation représentent un lieu d'autoformation et d'autorégulation du développement professionnel des participants.

Pour terminer, nous désirons souligner l'importance du développement des compétences professionnelles de tous les enseignants en exercice. Il est essentiel que, dans les différents

environnements de stage, les stagiaires côtoient des intervenants qui manifestent les douze compétences attendues d'un enseignant. La qualité de leur formation en dépend. En ce sens, il est souhaitable que les milieux scolaire et universitaire offrent aux enseignants des activités de ressourcement en vue de la poursuite du développement de leurs compétences professionnelles.

Références

- Altet, M. Paquay, L. et Perrenoud, P. (2002). La professionnalisation des formateurs d'enseignants : réalité émergente ou fantasme ? Dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (Éds.), *Formateurs d'enseignants : Quelle professionnalisation?* (pp.261-274). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Boutin, G. et Camaraire, L. (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire...Guide pratique à l'usage de l'enseignant-formateur*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Brau-Antony, S. (2000). Évaluer des enseignants d'éducation physique: une question de normes et d'éthique professionnelles, *Recherche et formation*, n°35.
- Correa Molina, E. (2005). Les savoirs du superviseur lors de l'entretien postobservation. Dans C.Gervais et L. Portelance (Éds.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (pp. 289-304). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Couchara, C. A. (1997). The supervisory role of cooperating teachers: a study of critical incidents which influenced student teachers. (Thèse de doctorat, University of Lehigh, 1997). *CBCA Education*, 9732863.
- Desaulniers, M.P. et Jutras, F. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C. et Desrosiers P. (2005a). *L'école, lieu de formation d'enseignants : Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Ste-Foy : Les presses de l'Université Laval.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005b). Les visites de supervision : un contexte favorable aux interactions enrichissantes et à la mise en relation de savoirs. Dans C. Gervais et L. Portelance (Éds.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (pp. 389-407). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gohier, C. (1997). Éthique et déontologie : l'acte éducatif et la formation des maîtres professionnellement interpellés. Dans M. P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G.A. Legault (Éds.), *Les défis éthiques au quotidien en éducation* (pp. 191-206). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gendron, C. (2007). *Développer la compétence éthique par le biais de l'éthique du care : une utopie?* Texte présenté au réseau REF dans le cadre d'un symposium tenu à Sherbrooke en octobre 2007.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, Ministère de l'Éducation.
- Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant (2006). *La formation en milieu de pratique. De nouveaux horizons à explorer*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Kauffman, D. (1992). Supervision of student teachers. *Eric Digest*, ED344873. Récupéré le 13 juillet 2007 de <http://www.ericdigests.org/1992-4/student.htm>

- Lacroix-Roy, F., Lessard, M. et Garant, C. (2003). *Étude sur les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires*. Québec, Ministère de l'Éducation.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives : Les réponses à 80 questions* (2^e édition). Paris : Éditions d'Organisation.
- Lessard, C. et Portelance, L. (2005). Les pratiques de collaboration et les savoirs partagés d'enseignants et d'intervenants scolaires pour un meilleur soutien des élèves à risque. In C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*. Sherbrooke : CRP.
- Pelpel, P. (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? Dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (Éds.), *Formateurs d'enseignants : Quelle professionnalisation ?* (pp.175-191). Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Portelance, L. (2005). Savoirs et besoins de formation d'enseignants associés en période de mise en œuvre d'une réforme du curriculum. In C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 105-128). Sherbrooke : CRP.
- Ramanathan, H. et Wilkins-Canter, E. (1997). *Training for cooperative teachers and university supervisors in their role as evaluators in early field experiences*. Présentation à l'Annual Meeting of Mid-Western Educational Research Association, Chicago, Illinois, États-Unis.
- Veal, M- L. et Rickard, L. (1998). Cooperating teacher's perspectives on the student teaching triad, *Journal of Teacher Education*, 49, 108-119. Récupéré le 25 juillet 2007 de la base de données Sage full-text collection.