

Accompagnement et évaluation d'un stagiaire en difficulté : parcours d'enseignants

Michel Lepage and Colette Gervais

Volume 30, Number 1, 2007

Pratiques d'évaluation liées aux stages de terrain

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1086171ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1086171ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lepage, M. & Gervais, C. (2007). Accompagnement et évaluation d'un stagiaire en difficulté : parcours d'enseignants. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 31–53. <https://doi.org/10.7202/1086171ar>

Article abstract

The coaching and assessment of preservice teachers during teacher training internships are very demanding tasks that are put in the hands of cooperating teachers. When the student teacher encounters difficulties, the cooperating teacher, this “field trainer”, may doubt of his own abilities, question the legitimacy of his role and lead him to look for resources and better approaches. This paper presents the results of a study conducted with teachers who supervised students who were facing difficulties. An analysis of their comments reveals their pattern of coaching and assessing and shows that they start to judge as soon as the process starts and that they fully assume their role as assessors.

Accompagnement et évaluation d'un stagiaire en difficulté : parcours d'enseignants

Michel Lepage

Colette Gervais

Université de Montréal

MOTS CLÉS : Stages, évaluation, échec

L'accompagnement et l'évaluation d'un étudiant pendant une expérience de stage d'enseignement sont des tâches exigeantes, confiées à un enseignant en exercice. Lorsque le stagiaire connaît des difficultés, ce « formateur de terrain » peut douter de ses propres compétences, s'interroger sur la légitimité de son rôle et l'amener à rechercher des ressources et des façons de faire. Ce texte présente les résultats d'une étude réalisée auprès d'enseignants qui ont eu à accompagner des stagiaires en difficulté. L'analyse de leurs propos révèle leur parcours d'accompagnement et d'évaluation, montrant qu'ils portent un jugement rapidement, dès le début du processus, et qu'ils assument pleinement leur rôle d'évaluateur.

KEY WORDS : Student teaching, assessment, failure

The coaching and assessment of preservice teachers during teacher training internships are very demanding tasks that are put in the hands of cooperating teachers. When the student teacher encounters difficulties, the cooperating teacher, this "field trainer", may doubt of his own abilities, question the legitimacy of his role and lead him to look for resources and better approaches. This paper presents the results of a study conducted with teachers who supervised students who were facing difficulties. An analysis of their comments reveals their pattern of coaching and assessing and shows that they start to judge as soon as the process starts and that they fully assume their role as assessors.

PALAVRAS-CHAVE : Estágios, avaliação, dificuldades

O acompanhamento e a avaliação de um estudante durante uma experiência de estágio de ensino são tarefas exigentes, confiadas a um professor em exercício. Quando o estagiário sente dificuldades, este "formador de terreno" pode duvidar das suas próprias competências, questionar a legitimidade do seu papel e levá-lo a procurar recursos e formas de fazer. Este texto apresenta os resultados de um estudo realizado com professores que supervisionavam estagiários com dificuldades. Uma análise aos seus comentários revela o seu padrão de acompanhamento e de avaliação e mostra que eles formulam um juízo logo no início do processo e que assumem plenamente o seu papel de avaliadores.

Introduction

Contrairement au modèle de cours universitaire classique qui se déroule à l'université et où l'encadrement et l'évaluation sont assurés par un professeur engagé par les autorités universitaires, le stage professionnel a lieu à l'extérieur, dans des entreprises autonomes et indépendantes ayant leurs propres règles de fonctionnement. L'accompagnement du stagiaire peut alors poser problème, puisqu'il sera confié à des « formateurs de terrain » (selon l'expression de Perrenoud, 1994) ayant leur vision personnelle de la formation et des tâches à réaliser, qui ne seront pas toujours conformes aux orientations officielles contenues dans les programmes (Gervais, 1999). Cet accompagnement est pourtant crucial dans l'expérience de stage, comme le notent Ryan, Toohey et Hughes (1996, p. 372) : « Surveys of students and graduates have shown that the quality of the supervision which the student receives in the workplace is usually the most important factor in determining the quality of the experience. » Même lorsque le stage se déroule dans de bonnes conditions, l'enseignant associé¹ remet souvent en question sa légitimité à évaluer un futur collègue qu'il a côtoyé d'aussi près, pendant plusieurs semaines. On peut alors imaginer la situation lorsque le stagiaire connaît des difficultés importantes et que l'enseignant devra évaluer en fin de parcours. Quel sera alors le processus d'accompagnement privilégié par cet enseignant ? Comment assumera-t-il l'évaluation professionnelle qu'il devra porter ? À partir de quels critères portera-t-il un jugement ? Cette étude a voulu explorer le parcours d'enseignants dans ce contexte.

Accompagnement et évaluation en stage professionnel

La nécessité d'un encadrement de qualité est une constante qui apparaît dans l'ensemble des programmes professionnels recensés par Ryan et al. (1996) et par Gervais, Lepage et Blais (2000), dans lesquels la responsabilité de l'encadrement du stagiaire, pendant sa pratique professionnelle, est confiée à des formateurs de terrain. Dans tous les cas, ces derniers sont appuyés par des responsables universitaires (professeurs, superviseurs, coordonnateurs de stages) qui interviennent ponctuellement en cours de stage de diverses manières : visites, séminaires, rencontres individuelles ou collectives avec les stagiaires, correction de travaux ou de rapports, etc.

Note des auteurs – Toute correspondance peut être adressée par courriel à aux adresses suivantes : [michel.lepage@umontreal.ca] ou [colette.gervais@umontreal.ca].

Ces recherches témoignent de l'importance accordée à *l'encadrement de terrain*, tant au point de vue de l'établissement de conditions permettant la réalisation d'un stage de qualité (comme personne-ressource, initiateur d'activités de stage variées, individu possédant un sens éthique, capable d'intégrer le stagiaire, le soutenir, faciliter son expérience, assurer son épanouissement professionnel) que sur le plan d'un encadrement supplétif systématique et rigoureux (supervision, disponibilité, ouverture à la discussion, capacité à rétroagir, guider et évaluer). L'étendue de ces tâches laisse croire qu'une supervision inadéquate sur le lieu de stage risque de mettre en cause la validité même de l'expérience.

Dans la pratique, toutefois, il semble toujours exister une certaine confusion, chez l'enseignant associé, quant aux attentes à son égard. Plus ou moins à l'aise dans cette fonction officielle qui lui est confiée et bien que conscient qu'il s'agit là d'un domaine dans lequel il doit intervenir de manière importante (comme le réaffirme un rapport du Réseau des enseignantes et enseignants associés, 1998), il cherche encore une voie, une façon de s'y sentir confortable. Aux États-Unis, comme le constatent Zimpher et Sherrill (1996), le rôle des enseignants associés a considérablement évolué. De simples hôtes de stagiaires dans leur classe, les enseignants se sont retrouvés engagés dans les programmes de formation comme conseillers, formateurs, *master teachers*, etc. Ce changement de rôle a été accompagné de divers problèmes. Raymond et Lenoir (1998) en ont recensé quelques-uns : le manque de temps pour mener à bien leur travail ; le besoin de formation et de soutien pour lesquels le temps manque aussi ; la culpabilité ressentie lorsqu'ils ont l'impression d'abandonner leurs élèves pour se consacrer à leur nouvelle tâche ; le manque de clarification de leur rôle ; la difficulté d'explicitier leur pratique ; l'évaluation du stagiaire.

Bien que certaines études aient démontré que le formateur de terrain est habituellement considéré comme étant le plus apte et celui à qui devrait incomber le plus naturellement l'évaluation du stagiaire, «the most appropriate and natural assessor» (Toohey, Ryan & Hugues, 1996, p. 223), en raison de la nature même de la relation professionnelle suivie qui s'est établie pendant toute la période du stage, d'autres travaux relèvent le problème que constitue le jugement évaluatif porté par ce formateur de terrain. La difficulté principale reste de concilier ses rôles de formateur, de soutien, de guide et de modèle avec son rôle d'évaluateur.

Dans des situations difficiles, le sentiment de «solidarité» et de complicité qui s'installe entre deux partenaires de travail rend la critique difficile (Pepel, 1991; Perrenoud, 1996a). L'impression d'un échec personnel et la culpabilité accablante portent davantage certains enseignants à «donner sa chance au coureur». Devant un échec probable, ils ont plutôt tendance à ne pas faire confiance à leur jugement et à se dire qu'ils ne peuvent se permettre de mettre ainsi fin à la carrière d'un candidat (Ilott & Murphy, 1997). Pourtant, dans les domaines professionnels, l'attribution de la note revêt un caractère particulier, puisqu'elle va au-delà d'un simple classement parmi d'autres étudiants d'un même cours universitaire; elle intervient directement dans le processus de protection du public, en vue d'éliminer les praticiens incompetents.

Une solution à ces problèmes, apportée par certaines facultés et départements qui gèrent des stages professionnels, est d'éviter de confier à une seule personne la charge de l'évaluation du stagiaire, par l'intervention active d'un représentant universitaire, le moment venu d'évaluer.

En formation initiale à l'enseignement, il semble que le modèle le plus populaire reste l'attribution de la responsabilité de l'évaluation au superviseur universitaire avec, dans plusieurs cas, la prise en compte des commentaires de l'enseignant associé (Beauchesne, 2000; Ramanathan, 1996), même si plusieurs enseignants associés trouvent difficile pour le superviseur d'évaluer de façon éclairée en ne se fiant qu'aux quelques visites effectuées dans le milieu scolaire, alors qu'eux-mêmes peuvent observer les stagiaires sur une base quotidienne.

D'autres problèmes peuvent survenir aussi au moment de l'évaluation finale de l'expérience de stage, lorsque le stagiaire présente des difficultés importantes dans l'atteinte des objectifs du stage.

Recension des problèmes dans l'accompagnement et l'évaluation

Lorsqu'il est question, dans les écrits scientifiques, d'examiner les embûches qui apparaissent lors de l'accompagnement et de l'évaluation, du point de vue de l'enseignant associé, deux aspects sont souvent relevés. D'une part, les critères d'évaluation utilisés dans les documents officiels ne semblent ni compris ni partagés par l'ensemble des intervenants du stage, ce qui entraîne une certaine confusion dans l'interprétation que chacun en donne, confusion qui se répercute dans l'évaluation finale. D'autre part, ces mêmes documents n'étant pas suffisamment explicites, selon les enseignants associés, il s'ensuit une confusion quant aux rôles attendus de chacun des partenaires, dans ce qui peut être considéré, au sens large, comme un problème de communication.

Critères d'évaluation imprécis et problèmes de communication

Une première interprétation vient du manque de clarté des critères d'évaluation. Une absence de définition précise des critères d'évaluation de l'université ainsi qu'une incompréhension des attentes des responsables universitaires à leur égard laissent place, d'après certains chercheurs (Riner, 1993 ; Ramanathan, 1996), à une ambiguïté et un flou lors de l'évaluation. Pour Bérard (1993), la grande diversité des approches et des modes d'évaluation en vigueur dans les universités peut aussi créer une certaine confusion chez les enseignants associés. Fondés parfois sur des objectifs à atteindre ou encore, sur la manifestation de compétences, faisant d'autres fois référence à l'art d'enseigner, certains critères laissent souvent place à l'opinion personnelle ainsi qu'à une grande subjectivité chez l'évaluateur. La confusion des rôles qui s'ensuit en serait le résultat : un empiètement du travail de l'un sur l'autre et une insatisfaction des partenaires (incluant le stagiaire) qui peut même conduire à des relations ouvertement conflictuelles. En l'absence de documents suffisamment explicites, chacun établit ses propres priorités et conduit l'évaluation en fonction de ses propres attentes. Il semble que la mission de traduire en comportements observables, de manière explicite, des compétences professionnelles qui s'exercent en contexte soit difficilement réalisable.

Le manque d'instruments de mesure adéquats, mais aussi une tendance à la conformité chez le stagiaire qui imite les pratiques de son enseignant amènent alors l'enseignant associé à porter son jugement sur une impression générale favorable plutôt que sur des critères objectivement établis (Barrett, 1986).

L'étude de Gosselin (2001), portant sur les conceptions de rôle chez des enseignants associés ayant accompagné des stagiaires en deuxième année de formation², a démontré que les enseignants sont d'abord guidés par leurs convictions profondes, autant dans les activités d'accompagnement que lors de l'évaluation. Leur insatisfaction face à la définition du stage les amène à revoir les critères officiels à la mesure de leurs propres croyances. Ainsi, par exemple, même si le guide officiel de ce stage met l'accent sur la planification de leçons, certains enseignants associés privilégieront, dans leurs interventions auprès des stagiaires, une autre habileté, telle la gestion de classe, considérant le développement de celle-ci comme une priorité, sans tenir compte des références explicites à la hiérarchisation établie dans les documents officiels de stage.

On imagine bien l'inconfort vécu par le stagiaire, en pareils cas. Le problème de communication s'étend alors à l'étudiant face à l'enseignant associé qui manifeste des attentes irréalistes à son égard. Les typologies développées par Paquay (1994) et Lang (1999), construites à partir d'un inventaire des modèles représentant les conceptions implicites et explicites du métier chez les enseignants, fournissent d'ailleurs des pistes intéressantes à cet égard. Applegate et Lasley (1982 et 1986) ont, elles aussi, bien documenté ce phénomène où l'enseignant établit ses propres normes, ainsi que ses propres exigences quant au rôle du stagiaire pendant le stage. McIntyre, Byrd et Foxx (1996) soulignent de leur côté, la position difficile de l'étudiant dans cette situation délicate qui se transforme en un problème de relations interpersonnelles. L'efficacité du travail de la triade (enseignant associé, superviseur universitaire, étudiant) s'en trouve forcément très affectée.

Cette confusion des rôles pourrait aussi provenir, selon certains, d'un manque de reconnaissance (ressenti chez des enseignants associés), de la part des responsables universitaires face à leur place dans la formation pratique. Au Québec, l'enquête de la Fédération des enseignants des commissions scolaires (Bourbeau, 1997) auprès d'enseignants associés de 259 écoles révèle qu'une majorité des enseignants interrogés déplorent une mauvaise définition des rôles, se sentent peu reconnus et ne se perçoivent que comme un simple rouage du système.

L'accompagnement et l'évaluation dans les cas difficiles : malaise et sentiment d'incompétence

Même s'il peut sembler naturel et normal pour un professionnel expérimenté d'être le plus apte à évaluer un stagiaire dans son domaine de compétence, l'idée même d'avoir à juger le travail d'un futur collègue crée un malaise chez plusieurs enseignants associés. Ainsi, par exemple, les enseignants interrogés par Pelpel (1991) souhaitent que leur rapport évaluatif soit pris en compte, mais ils ont de la difficulté à exprimer un point de vue synthétique sur le déroulement du stage. Les rapports d'évaluation analysés par le chercheur présentent une «double tonalité», à la fois technique (avis sur la prise en charge) et affective (état de la relation établie avec le stagiaire) où les enseignants se contentent habituellement de constat à caractère descriptif ou pronostic (évoquant, par exemple, les habiletés du stagiaire, complétées par quelques remarques sur son avenir professionnel) mais rarement négatif pour ce qui est de l'évaluation. Une certaine solidarité avec le stagiaire serait la

cause première de cette attitude: «[...] reconnaître – et écrire – que le stagiaire n'a pas pu surmonter les difficultés qu'il a rencontrées, c'est aussi, d'une certaine manière, reconnaître que l'on n'a pas su ou pas pu l'aider efficacement à les surmonter» (Pelpel, 1991, p. 65). L'enseignant se transforme donc souvent en avocat du stagiaire, modulant les remarques négatives de circonstances atténuantes (amélioration depuis le début du stage, classes difficiles, etc.).

Dans leur état de la question, McIntyre et al. (1996) ont constaté que lorsque l'expérience est définie comme «n'allant pas bien», chacun retraite: le stagiaire se réfugie dans une attitude de survie, tout en conformité avec les attentes de l'enseignant associé. Ce dernier, pour sa part, devant l'échec envisageable de son stagiaire, porte désormais toute son attention sur ses élèves.

D'autre part, l'étude de Spallanzani, Sarrasin et Poirier (1992), portant sur la perception de dix enseignants associés sur les aspects favorables et moins favorables à un bon encadrement des stagiaires, a aussi relevé un malaise doublé d'un sentiment d'impuissance chez les enseignants qui font face à des stagiaires qui ne prennent pas leur rôle au sérieux. Ils trouvent difficile de les rappeler à l'ordre. Ne se sentant pas autorisés à le faire, ils préfèrent alors déléguer cette tâche au superviseur universitaire. Le blocage peut devenir assez important pour empêcher certains enseignants de recevoir des stagiaires. Plusieurs enseignantes interrogées par Roy (1998) ont d'ailleurs affirmé ne pas vouloir recevoir de stagiaires dans leur classe si elles doivent participer à leur évaluation et à la notation finale. Elles disent trouver «techniquement» trop difficile d'évaluer la performance d'un stagiaire, préférant laisser à l'université la responsabilité de l'attribution de la note. Par ailleurs, des enseignants interrogés dans le cadre d'entrevues collectives ont très majoritairement soutenu que la responsabilité de l'évaluation leur revenait, tout en souhaitant la collaboration du superviseur universitaire pour la faire (Gervais & Lepage, 2000).

Le rôle d'évaluateur en situation professionnelle d'enseignement a aussi été analysé par Perrenoud (1996a, p. 23) qui le qualifie de «difficile, ingrat et à hauts risques». Difficile, poursuit ailleurs le chercheur, de porter un jugement évaluatif, de mesurer un travail qui pose une action non technique, dépendante de plusieurs éléments incontrôlables (comme le contexte de l'école ou la résistance des élèves) et dont on ne peut garantir les résultats (Perrenoud, 1996b).

En formation initiale, la présence de ce partenaire extérieur à l'université demeure toutefois incontournable, considérée comme un élément essentiel de cette formation professionnalisante qui se veut « [...] fortement ancrée dans les lieux d'exercice » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 26). Cet enseignant accepte donc de confier ses classes au futur maître, tout en le guidant et en le conseillant dans ses actions. Rôle essentiel, mais aussi combien inconfortable, d'avoir à juger un futur collègue à la fin d'une relation professionnelle et interpersonnelle qui s'est développée tout au long du stage. Cette « pratique solitaire », telle que la qualifie Pelpel (1991), peut receler un aspect angoissant lorsque le stagiaire connaît des difficultés importantes et se dirige vers un échec ; l'enseignant associé s'interroge alors sur la pertinence d'une telle évaluation, sur ses propres compétences d'évaluateur et même sur la légitimité de son rôle (Pelpel, 1991 ; Perrenoud, 1996a). Quel est, alors, le scénario d'accompagnement et d'évaluation adopté ? Quels sont, dans ces conditions, les outils et les références utilisés pour effectuer la tâche qui lui est confiée ? Bien sûr, un enseignant associé peut, même dans un stage qui se déroule dans des conditions idéales, laisser apparaître un questionnement sur son rôle et une attitude qui justifie ses interventions auprès de son stagiaire. Toutefois, lors de difficultés éprouvées par un stagiaire, l'enseignant explicitera davantage les raisons qui appuient ses décisions, puisqu'il aura à justifier le type d'accompagnement qu'il a fourni et l'évaluation qui s'en est suivie.

Dans ce contexte, notre étude a tenté de décrire le processus mis en place par des enseignants associés lors de l'accompagnement et de l'évaluation d'un stagiaire qui éprouve des difficultés³. Nous avons voulu examiner comment ces enseignants procèdent lorsque le stagiaire ne correspond pas aux attentes et préciser les étapes significantes dans leur parcours. Pour atteindre cet objectif, cette étude utilise des entrevues individuelles semi-structurées réalisées auprès de sept enseignants associés.

Méthode

Notre démarche vise à faire s'exprimer les participants dans un but, non pas de connaître une réalité objective, mais bien de tenter de comprendre comment les participants à la recherche interprètent les phénomènes et quels sens ils leur donnent. La perspective adoptée est constructiviste, dans ce sens où la réalité prend forme au fur et à mesure de l'évolution de la recherche, appuyée sur cette réalité qui s'exprime dans les propos des sujets. Cette recherche sous-

tend une intention descriptive de la représentation des participants et ne prétend, en aucune façon, évaluer le travail des enseignants associés. Elle veut plutôt voir, à travers leurs commentaires, comment ils construisent leur réalité.

Les participants

La population visée par la recherche est celle des enseignants associés qui ont reçu un stagiaire de troisième ou de quatrième année en formation à l'enseignement de l'Université de Montréal, qui a connu des difficultés d'atteinte aux objectifs de stage ou qui a été mis en échec. Ces deux stages ont été choisis, puisqu'ils sont axés sur la prise en charge autonome des groupes ainsi que sur l'enseignement proprement dit; ce sont aussi les stages les plus longs du programme (cinq semaines et dix semaines respectivement). La cueillette des données s'est faite à partir de deux entretiens semi-structurés, réalisés auprès de sept enseignants, sur leurs lieux de travail.

Le portrait des participants

Tableau 1
Présentation des participants

	<i>Ordre d'enseignement</i>	<i>Classe enseignée</i>	<i>Champ d'enseignement</i>	<i>Expérience d'enseignement</i>	<i>Expérience d'accompagnement de stagiaires</i>	<i>Formations suivies à l'accompagnement de stagiaires (nombre)^a</i>
Antoine	Secondaire	1 ^{re}	Sciences humaines	12 ans	7 ans	Non
Brigitte	Secondaire	5 ^e	Langues	18 ans	4 ans	Oui (1)
Claude	Secondaire	4 ^e	Langues	33 ans	5 ans	Oui (1)
Diane	Secondaire	4 ^e	Langues	34 ans	7 ans	Oui (3)
Émilie	Primaire	1 ^{re} -6 ^e	Accueil ^b	26 ans	5 ans	Oui (1)
Françoise	Secondaire	1 ^{re}	Langues	22 ans	4 ans	Oui (3)
Gilles	Secondaire	4 ^e	Sciences	11 ans	6 ans	Oui (2)

Sept enseignants (sur un total de 12 qui avaient été contactés) ont accepté volontairement de participer à la recherche. Les participants sont issus de divers champs d'enseignement, le domaine des langues y étant prépondérant. Les enseignants possèdent une expérience importante: ils affichent tous plus de dix années d'enseignement. Deux participants ont plus de 30 années d'expérience et sont à quelques années de leur retraite. On y lit une moyenne de plus de cinq années d'expérience dans l'accompagnement de stagiaires. À l'exception d'Antoine, tous ont pris part à au moins une session de formation à l'accompagnement de stagiaires; Diane et Françoise en ont suivi trois.

Le recueil des données

Deux entretiens semi-structurés ont été réalisés auprès des sept enseignants, sur leurs lieux de travail. Il s'agissait de demander aux participants de narrer les événements reliés à cette expérience particulière d'accompagnement de stagiaire, depuis les premiers contacts (appel téléphonique) jusqu'à la fin de la relation. L'utilisation d'un guide général d'entretien a permis de revenir aux propos recherchés, tout en tolérant certaines digressions chez les personnes interviewées. Les aspects suivants ont cependant été systématiquement abordés au cours des entretiens : les liens entretenus avec le superviseur universitaire, les ressources utilisées au moment de l'apparition des difficultés, les attentes personnelles et professionnelles face à un stagiaire, la vision de la formation initiale. Un second entretien, réalisé à la suite d'une première analyse des transcriptions, a eu lieu trois ou quatre semaines après la première rencontre ; son but était de corroborer une première interprétation qui avait été faite des propos recueillis, d'en vérifier le sens qui leur avait été donné par le chercheur et de compléter la collecte des données.

L'enthousiasme n'était pas toujours au rendez-vous, lors de la première rencontre. Deux participants ont manifesté une certaine réticence à ressasser des souvenirs qu'ils ont dit se remémorer toujours comme des événements douloureux. Un certain inconfort était d'ailleurs perceptible au début de ces entretiens ; il s'est heureusement dissipé, à chaque fois, au fil des conversations. Les faits importants du stage sont venus à leur mémoire d'une façon assez claire, dans la plupart des cas. L'amertume laissée chez certains, par cette expérience, semblait avoir disparu, sauf chez l'un d'eux qui, comme on le verra plus loin, a conservé une image négative de l'attitude du superviseur universitaire. Trois participants ont tout de même affirmé spontanément qu'ils accepteraient volontiers un stagiaire dans leurs classes au cours des prochaines années.

L'analyse des données

Dans le but de saisir le sens des données recueillies, nous avons privilégié l'analyse inductive délibératoire. Telle que décrite par Savoie-Zajc (2000, p. 187), cette interrogation du chercheur sur le sens des données suppose « [...] des allers et retours entre ses prises de conscience, ses vérifications sur le terrain, permettant des ajustements à la classification des données ». Cette logique a demandé de procéder à l'analyse, au fur et à mesure de la collecte des données, afin de corriger le tir, soit dans la forme des entrevues subséquentes, soit dans l'ajout de dimensions nouvelles qui apparaissaient. Le cadre, tel que défini, a servi de référence première et a conservé ses caractéristiques fondamentales tout en s'enrichissant des catégories provenant des propos des participants.

Résultats

Cette section propose de décrire le parcours d'accompagnement et d'évaluation, tel que perçu par des enseignants associés de stagiaires identifiés comme étant en difficulté ou en échec.

Les parcours d'accompagnement et d'évaluation

Afin de jeter un éclairage sur la réalité particulière des situations, les parcours d'accompagnement et d'évaluation des enseignants associés sont résumés, à partir des descriptions qu'en a faites chacun d'eux. Les difficultés sont mentionnées au fur et à mesure qu'elles apparaissent. Les éléments principaux sont illustrés dans un tableau qui présente les principales étapes du parcours. Des étapes sont décrites par certains enseignants associés et non par d'autres, ce qui ne veut pas dire qu'elles n'ont pas eu lieu. S'il n'en est pas fait mention, c'est parce qu'elles n'ont pas été évoquées explicitement lors de l'entretien : elles ne sont peut-être pas apparues significatives pour cet enseignant associé.

Cette description de parcours permet d'apprécier les moments jugés importants par des enseignants associés. Si ces étapes critiques que traversent les stagiaires en difficulté semblent présenter beaucoup de points communs avec des parcours que l'on pourrait qualifier de «standards», la différence principale avec ces derniers se retrouvera davantage dans la manifestation rapide du premier problème important ainsi que dans sa persistance tout au long du stage. Tout se passe comme si, une fois la difficulté apparue, les événements s'enchaînent dans un tourbillon qui laisse peu d'issues. Souvent même, la première rencontre sera déterminante : la personnalité non conforme du stagiaire brise tout de suite les espoirs. Pour d'autres, la prise en charge des groupes par le stagiaire sera le moment crucial qui laissera apparaître les failles importantes quant aux relations interpersonnelles, à la gestion de classe ou à la connaissance de la discipline enseignée. Entrent alors en scène les moyens d'intervention ordinairement prévus pour tenter de remédier aux problèmes : l'observation suivie par une séance d'échanges critiques entre le stagiaire et l'enseignant associé (la rétroaction), ou encore l'évaluation formative. Le recours aux collègues ou au superviseur de stage vient apporter un support additionnel, souvent pour confirmer l'appréhension première.

Les parcours sont à la fois semblables et très différents : ils semblent suivre un même schème, s'appuyer sur un même canevas d'intervention, alors qu'ils font référence à de multiples réalités pour justifier le type d'accompagnement et le jugement évaluatif qui s'ensuit. C'est cette idiosyncrasie qui se manifeste dans les moments tels que rapportés par cet acteur central des stages qu'est l'enseignant associé.

Tableau 2
Tableau résumé des étapes critiques des parcours

	ANTOINE	BRIGITTE	CLAUDE	DIANE	ÉMILIE	FRANÇOISE	GILLES
Contact téléphonique	m		mp				
Rencontre préalable à l'école	mp	m	mp	mp	mp	m	m
Première prise en charge observée		mp	mp	mp	mp	mp	mp
Prise en charge observée Rétroaction Réaction du stagiaire	mp	mp	mp	mp	mp	mp	mp
1 ^{re} visite du superviseur en classe	mp	m	mp	m	mp	mp	mp
Prises en charge observées	mp	mp	mp	mp	mp		mp
2 ^e visite du superviseur en classe	mp	m			mp		
Fin du stage : ÉCHEC	mp		mp 4 semaines	mp 2 semaines	mp 2 semaines	mp 2 semaines	mp 4 semaines
Fin du stage : SUCCÈS		m					
Stage complété	mp 5 semaines	m 8 semaines					

Note: m = étape mentionnée par l'enseignant associé; p = apparition d'un problème à ce moment du stage.

Les parcours : quelques constats généraux

Le tableau ci-dessus présente une synthèse des différentes étapes d'accompagnement et d'évaluation pour l'ensemble des enseignants associés. Il permet de jeter un regard comparatif sur l'évolution de chacun des parcours d'accompagnement et d'évaluation, dans leurs différentes étapes chronologiques. On peut voir que, dès le premier contact téléphonique, Claude fait mention d'un problème. Dans le cas d'Antoine, de Diane et d'Émilie, c'est

lors de la rencontre préalable au stage qu'un premier malaise apparaît, laissant entrevoir des problèmes. Pour les autres, la prise en charge de la classe par le stagiaire marquera le départ d'une situation caractérisée comme difficile. La rétroaction telle qu'elle est mentionnée dans le tableau est, en fait, un retour sur la prise en charge de la classe observée par l'enseignant associé. Celui-ci fait part au stagiaire, à cette occasion, de ses commentaires, en relevant les points à améliorer ainsi que des pistes à emprunter pour y arriver. Des problèmes peuvent alors réapparaître avec persistance, au fil des rencontres. Ce tableau nous permet de dégager un scénario qui semble se profiler chez les enseignants associés.

Tout d'abord, il est fait mention de problème ou de difficulté très rapidement : lors du premier contact, chez Antoine, Claude, Diane et Émilie. Aussi, dans tous les cas, la première prise en charge par le stagiaire est problématique. Seul Antoine n'en fait pas mention : en fait, il n'a pas assisté à cette première prestation de sa stagiaire qui préférerait rester seule en classe. Sa première observation, qui viendra un peu plus tard, ne lui laissera cependant pas de doute sur le peu de capacités de sa stagiaire.

Autre élément à souligner, les problèmes révélés au départ demeurent jusqu'à la fin du stage, même dans le cas de Brigitte qui attribue finalement la mention « succès » à sa stagiaire. Celle-ci est d'ailleurs la seule à réussir son stage, non sans avoir éprouvé son lot de difficultés importantes. Des six stagiaires en échec, une seule termine un stage complet, à la date prévue (la stagiaire d'Antoine) ; les cinq autres stagiaires (de Claude, Diane, Émilie, Françoise et Gilles) verront leur stage se terminer avant la fin, dont un qui y mettra fin de son propre chef (le stagiaire de Françoise).

Une chose est claire : la communication avec le superviseur va de soi lorsqu'une difficulté se présente, soit en faisant un appel ou en discutant des problèmes lors de sa visite. L'entente est cordiale, sauf dans le cas de Gilles, qui ne reçoit pas l'appui attendu de la part du superviseur.

Il se dégage de l'ensemble un certain parcours d'accompagnement et d'évaluation qui peut être qualifié de *classique*, s'apparentant au processus d'encadrement décrit par Boutin et Camarais (2001) et inspiré des modèles de supervision pédagogique cliniques exposés notamment par Acheson et Gall (1993). Ce processus est ici constitué :

- de rencontres de planification commune dans lesquelles chacun manifeste ses attentes : conseils discrets, demande d'observation de l'enseignant associé, remise de notes de cours personnelles, transmission de trucs, etc. ;

- d'observations en classe suivies de rétroactions, parfois directes, parfois indirectes lorsqu'il s'agit d'éléments à caractère plus personnel (traits physiques ou de personnalité);
- de références aux expériences préalables personnelles d'accompagnement lors de stages précédents. Les cas de succès ou d'échec passés peuvent aussi servir de points de comparaison;
- de références aux collègues comme conseillers, dont certains ont une expérience d'accompagnement de stagiaires et d'autres, non. L'enseignant associé se sert de son expérience d'enseignement et de sa capacité d'observation du stagiaire. Un enseignant (Gilles) fait allusion explicitement à d'autres membres du personnel (directeur et technicien de laboratoire);
- de discussions et de partages d'expertise avec le superviseur, considéré comme un appui et un conseiller, mais surtout dans la phase d'évaluation finale. Diane et Gilles se contentent de tenir le superviseur informé des développements, à défaut d'obtenir son accord.

Enfin, la décision d'échec est entièrement assumée par l'enseignant associé. Dans le cas d'Antoine, de Claude et d'Émilie, la décision se prend de concert avec le superviseur. Diane et Gilles en prennent l'initiative sans l'avis explicite du superviseur. Antoine, Claude, Diane, Émilie et Gilles livrent eux-mêmes le verdict à leur stagiaire, sans solliciter la présence du superviseur.

Retour sur les propos recueillis

Quelques thèmes centraux ont retenu notre attention dans certaines catégories de problèmes relevés par les enseignants associés, dans le type d'approche qu'ils privilégient ainsi que dans le lien avec les ressources auxquelles ils font appel. Les propos tenus sur le type de stagiaire attendu et sur sa formation préalable tracent aussi un profil du candidat à la profession.

Le parcours de stage, les problèmes et les ressources

Les problèmes ou les difficultés décrits par les enseignants associés lors des entrevues font référence à des thèmes précis dont l'évidence de la manifestation, dès le premier stade du stage, ne semble laisser aucun doute chez l'enseignant. Ces premiers problèmes, souvent à l'origine des autres (qui apparaîtront plus tard, en cours de stage) peuvent être classés en deux grandes catégories. Une première, qui rejoint les descriptions d'Antoine, Émilie, Claude, Diane et Françoise, est liée à l'attitude générale du stagiaire: il y est fait référence sous les appellations de problèmes liés à la *personnalité* ou à

l'attitude professionnelle, même si ces expressions recouvrent des réalités très diverses. Ainsi, pour Antoine, la stagiaire qui manifeste peu d'enthousiasme dans l'organisation d'activités pour les élèves, ou encore, qui se mêle peu au groupe d'enseignants, présente des lacunes personnelles importantes. Pour Diane, la tenue vestimentaire de sa stagiaire (qu'elle juge négligée) démontre un faible niveau d'appartenance à la profession. Les commentaires des deux enseignants associés se rejoignent, cependant, pour affirmer que l'attitude introvertie et réservée de leur stagiaire ne lui laisse que peu de chances de succès auprès des adolescents. Il y a là, selon eux, un problème majeur lié à la capacité de communiquer, qualité première d'un enseignant.

Une seconde catégorie de problèmes, signalée par Gilles et Brigitte, est davantage liée à l'organisation du travail et à la planification d'activités d'apprentissage : elle se manifeste dès la première prise en charge de la classe par les stagiaires. Là aussi, des réalités fort différentes sont décrites par ces enseignants associés, en référence à un même type de problème. Alors que Gilles constate des manquements graves sur le plan de l'intervention, de l'animation pédagogique et de la gestion pratique des activités mises en place, Brigitte y voit plutôt, chez sa stagiaire, l'expression d'une planification déficiente et même d'une incompétence flagrante dans la discipline à enseigner. La première prise en charge reste, d'ailleurs, pour tous les stagiaires, le moment du stage le plus critique, puisqu'elle révèle les éléments principaux qui feront l'objet des rétroactions subséquentes de la part de l'enseignant associé.

L'approche dans l'accompagnement général reste, dans la plupart des cas, très directive : le maître tente de transférer vers l'apprenti les techniques qu'il utilise lui-même en classe ; il y a souvent explicitation, accompagnée parfois de justifications, s'apparentant aux processus des modèles techniques décrits par Acheson et Gall (1993). Viennent d'abord le conseil, puis la suggestion bien appuyée. Souvent, *l'artisan* (décrit par Paquay, 1994 et Lang, 1999) prend le dessus et le savoir-faire d'expérience est démontré comme efficace et est proposé comme la voie à suivre, mais qui n'est pas toujours suivie : « Je lui dis, mais il ne le fait pas » demeure une phrase clé dans plusieurs descriptions de problèmes. Claude reprend même la charge de ses groupes, à une étape du stage, pour montrer à son stagiaire comment il s'y prend : savoir-faire technique, savoir pratique et modélisation sont alors au programme. Brigitte, pour sa part, privilégie les visites surprises en classe pour observer sa stagiaire à des moments où celle-ci ne s'y attend pas, afin de vérifier la performance et l'application du modèle proposé. Françoise passe dans le corridor et observe discrètement le stagiaire. Gilles demande au technicien de laboratoire des comptes rendus de ses observations discrètes du stagiaire.

La définition d'accompagnement qui ressort des propos de ces enseignants demeure assez éloignée, en général, de ce qui est proposé et souhaité par les autorités universitaires. Pour les enseignants associés qui ont accompagné ces stagiaires en difficulté, il semble que leurs propres critères, puisés principalement dans leur expérience d'enseignement, aidée de la caution de leurs collègues ainsi que de l'image qu'ils se font des qualités d'un futur enseignant, prévalent sur la grille et le guide officiels du stage. Alors que ces documents insistent sur l'aspect évolutif et progressif dans l'atteinte des objectifs de stage, à l'aide du retour réflexif et de l'autoévaluation du stagiaire, l'approche adoptée dans l'accompagnement, par les enseignants, auprès de stagiaires en difficulté, est plutôt directive et reste souvent centrée sur la modélisation. La référence au superviseur universitaire de stage, même si elle se fait de façon assez systématique, se veut une recherche d'appui dans la décision et elle intervient surtout lors de l'évaluation finale. Peu de place est laissée au superviseur dans sa fonction de médiateur ou de conseiller : il est même vu, parfois, comme un lien obligé entre l'université et le milieu scolaire. En fait, bien que les relations entre l'enseignant associé et le superviseur universitaire soient, en général, assez cordiales, le rôle de ce dernier auprès des stagiaires apparaît assez flou pour la plupart des enseignants, à l'extérieur de ses visites épisodiques en classe.

Les initiatives personnelles de supervision veulent aider l'enseignant associé à s'adapter à une situation difficile à laquelle il n'est pas préparé. Elles semblent conçues comme moyens ultimes d'accompagnement, en l'absence de ressources plus adaptées. Aussi, comme le rapportent McIntyre et al. (1996), lorsque l'enseignant associé sent la situation de stage lui échapper, il tend désormais à justifier ses interventions par son souci de la réussite de ses élèves : « J'ai une responsabilité envers le succès de mes élèves ; ce ne sont pas des cobayes », rappelle Diane. Dans le même esprit, Claude voit arriver avec une certaine angoisse les examens de la commission scolaire ; il sent qu'il doit reprendre les choses en main : « Pour le succès des élèves, je ne pouvais plus laisser aller les choses. » Conflit de rôle, donc, entre sa première mission centrée sur les élèves et sur une mission « secondaire », celle de contribuer à la formation de la relève.

En général, comme le révèle l'étude de Martin (1998), les ressources auxquelles il est fait appel lors de l'accompagnement et de l'évaluation du stagiaire sont surtout puisées dans le vécu professionnel et la pratique d'enseignement de l'enseignant associé. Même si elle ne semble pas toujours adaptée à la situation de stage, il y a souvent transposition, par l'enseignant

associé, de la relation de conseil et de domination exercée habituellement dans les rapports avec ses élèves : proposition ou imposition de solutions aux problèmes de l'autre, jugement porté sur les situations (Pelpel, 1996). Les expériences personnelles d'accompagnement connues lors de stages précédents font aussi partie du répertoire de ressources ; les bons et les mauvais souvenirs se chevauchent et reviennent à la mémoire, contribuant à donner une teinte particulière à certains événements du stage en cours. Des collègues sont maintes fois sollicités comme conseillers, qu'ils aient une expérience d'accompagnement de stagiaires ou non. Ils guident, confortent, soumettent des évaluations personnelles, souvent intuitives, et servent aussi de soutien psychologique dans les situations tendues.

Le superviseur universitaire, quant à lui, est plutôt considéré comme un appui supplémentaire dans l'accompagnement et l'évaluation, sans plus : l'enseignant associé fait appel à son expérience et à sa vision qu'il suppose objective de la situation. En réalité, le superviseur est peu sollicité dans la phase d'accompagnement. Il se retrouve, en quelque sorte, délesté des rôles de médiateur objectif et de conseiller auprès du stagiaire, que lui réservent généralement les écrits scientifiques (Gervais & Desrosiers, 2005), pour ne venir que sanctionner l'enseignant associé dans sa décision : « Ça aurait pris le support inconditionnel de la part de la personne qui supervise le stagiaire », suggère même Gilles. Le refus de la caution attendue entraîne d'ailleurs un jugement très sévère de ce dernier envers le superviseur : il estime, ni plus ni moins, avoir été trahi. En situation de difficulté, le superviseur peut donc voir sa crédibilité mise en doute lorsqu'il ne supporte pas le verdict de l'enseignant associé. Dans le cas de Diane, la décision d'échec est prise très tôt et le superviseur en est simplement « informé » à titre de représentant de l'université. Son rôle ne consiste alors qu'à prendre acte de la situation.

Au moment de l'évaluation sommative, tous les enseignants estiment devoir assumer la responsabilité de la décision : aucun d'eux ne désire laisser le verdict final entre les mains du superviseur universitaire. Brigitte est la seule dont la décision semble avoir été infléchie lors de la visite exceptionnelle de deux superviseuses, vers la fin du stage. Paradoxalement, alors qu'elle a joué dur pendant tout le stage en réaffirmant ses exigences, prédisant même l'échec de la stagiaire, elle avoue l'avoir aidée à préparer la leçon finale qui sera observée par les superviseurs : « Je voulais finalement qu'elle donne une bonne image d'elle. » Solidarité professionnelle devant les représentants universitaires, comme le suppose Pelpel (1991) ? Ou encore, manifestation de « l'éblouissement affectif » décrit par Boutet (2002) ? Il est clair que les dix

semaines du stage de quatrième année contribuent à créer des liens et des complicités qui peuvent aller au-delà de l'évaluation au quotidien et apporter une tonalité différente, le moment venu de la prise de décision fatidique. L'évaluation produite par les deux superviseures a peut-être aussi réussi à créer un doute dans l'esprit de Brigitte face à ses exigences personnelles.

Les guides de stage et les grilles d'évaluation fournis par l'université demeurent des instruments de travail. Cependant, lorsque des problèmes sérieux surviennent, mettant en cause le succès du stagiaire, les enseignants associés ne semblent trouver dans ces documents ni le support recherché, ni les éléments nécessaires à une réflexion plus poussée sur le sujet qui les préoccupe⁶. Incomplets, ils ne « guident » pas assez l'évaluateur et le laissent devant ses propres normes et références. La réinterprétation qui s'ensuit peut donc laisser place, comme le suggèrent Alexander (1996) et Williams, Ramanathan, Smith, Cruz et Lipsett (1997), à une subjectivité qui prend source dans les définitions personnelles et les images des enseignants. Ceux-ci réorganiseront donc la hiérarchisation des critères officiels en fonction de leurs propres priorités, puisées dans leurs expériences.

Quant à la formation à l'accompagnement de stagiaires, suivie par la plupart des enseignants associés de notre étude, elle ne semble pas procurer les ressources nécessaires, les moments difficiles venus : du moins, en est-il fait peu mention de manière explicite lors des entretiens. Si Françoise affirme y puiser quelques ressources, les éléments qui pourraient servir d'appui à l'accompagnement et à l'évaluation dans les cas difficiles ne semblent pas avoir été très formellement discutés lors des formations suivies. On peut toutefois supposer que ces activités ont tout de même donné une certaine confiance aux enseignants associés dans leur accompagnement et leur évaluation, en les confortant dans le choix de leurs stratégies et de leur décision finale. Peut-on y voir une relation avec une des conclusions de Bourdoncle, Christophe, Loison et Volckcrick (2001) dans leur étude auprès de deux groupes d'enseignants associés, les uns ayant reçu une formation officielle et reconnue (les enseignants maîtres formateurs), les autres étant simplement des enseignants expérimentés sans statut particulier, sans formation et ayant accepté de recevoir un stagiaire dans leurs classes (les maîtres d'accueil temporaires). Les auteurs de l'enquête ont constaté que le moment venu d'évaluer les stagiaires, ils se sont montrés beaucoup plus à l'aise dans la structure et l'organisation générale de leurs critiques lors de l'évaluation finale et plus conformes, aussi, aux attentes des facultés de formation. Les enseignants non formés, de leur côté, ont manifesté une attitude différente par une relation de compagnonnage égalitaire qui a rendu l'évaluation difficile.

Il est important de souligner enfin que, malgré la longue durée des stages de troisième et de quatrième années, qui devrait permettre une évolution du stagiaire et une amélioration dans un apprentissage régulé, la décision d'échec se prend très rapidement et très tôt dans le stage. Le moment du jugement, comme on l'a vu, se situe dès l'apparition des premiers problèmes et le verdict final ne vient que confirmer l'intuition de départ (qui apparaît dès le premier contact, dans certains cas). Seule la stagiaire de Brigitte aura droit à une reconsidération du jugement évaluatif initial. Bien que le stage soit considéré par tous les enseignants associés comme une expérience centrale dans la formation, il semble que les qualités «de base» doivent se manifester dès le départ : le stage ne représente donc pas un lieu d'apprentissage comme un autre, mais bien une démonstration de savoir-faire en situation.

Conclusion

Appuyée sur des entretiens semi-dirigés auprès de sept enseignants associés ayant reçu un stagiaire en difficulté au cours des dernières années, cette recherche a voulu, dans sa méthode, mettre l'accent sur les propos d'acteurs dans l'accompagnement et l'évaluation de stagiaires. L'importance était accordée, non pas à un rappel fidèle des événements marquants, mais bien à la perception qu'ils en avaient gardée. La difficulté ou l'échec d'un stagiaire, plaçant l'enseignant dans une situation de justifier ses interventions et ses décisions, devait permettre une expression plus évidente de ses références lors de l'accomplissement de sa tâche. Pour y arriver, nous avons voulu décrire la réalité du processus telle que perçue par des enseignants associés, à la suite de l'accompagnement et de l'évaluation d'un stagiaire en difficulté. Nos entretiens avec les enseignants associés ont dévoilé une certaine convergence avec les comptes rendus recensés dans les écrits scientifiques. Le malaise créé chez l'enseignant (et évoqué par Pelpel, 1991, entre autres auteurs) semble bien exister. Toutefois, malgré les doutes qui assaillent l'évaluateur, celui-ci accepte toujours son rôle jusqu'à la fin. Il est intéressant de noter que l'aspect «professionnel» du rôle prend le dessus sur les remords ou le sentiment de culpabilité, le moment venu de rendre la décision d'échec : sentiment de responsabilité face à la profession, envers la société aussi, en plus d'un devoir d'honnêteté face à un individu qui a fait un mauvais choix de carrière. L'enseignant associé semble estimer que sa qualité d'enseignant d'expérience, sur laquelle les autorités s'appuient d'ailleurs pour lui confier un stagiaire, est garante de sa décision professionnelle.

Bien sûr, les limites inhérentes à cette recherche viennent nuancer les conclusions que nous pouvons en tirer. Ainsi en est-il, par exemple, de l'absence d'une analyse des propos des autres acteurs importants du stage (stagiaire et superviseur universitaire, notamment) qui auraient pu apporter des points de vue complémentaires intéressants. De plus, le fait de n'avoir retenu, pour notre analyse, que les témoignages de sept enseignants associés ayant collaboré uniquement à l'encadrement de stages de longue durée et en collaboration avec une seule université ne permet pas d'étendre la portée des résultats aux autres situations de stages, dans un autre cadre que celui-là. Sur le plan méthodologique, enfin, il est clair que la seule entrevue individuelle porte en elle-même ses limites et qu'une rencontre de groupe aurait pu constituer un moment précieux d'échanges entre des personnes ayant vécu des expériences similaires et apporter un éclairage complémentaire.

Nous croyons, tout de même, que nos données nous autorisent à déterminer quelques pistes intéressantes pour des recherches éventuelles, pour qui s'intéresse à la formation pratique en enseignement.

Notre recherche s'est attardée à recueillir et à analyser les propos d'enseignants associés ayant reçu des stagiaires en difficulté. Y aurait-il possibilité d'obtenir des résultats significatifs en interrogeant des enseignants dont les stagiaires ont réussi leur stage? Quel accompagnement, quelle évaluation sont alors privilégiés? La décision d'un succès au stage se prend-elle aussi rapidement? Les ressources privilégiées par les enseignants associés seraient-elles les mêmes? Il serait intéressant de s'attarder plus longuement à la place du partenariat souhaité par le ministère de l'Éducation du Québec (2001), mais surtout au rôle que devrait y jouer chacun des partenaires. Quelle place laisser à l'enseignant associé, en dehors du simple partenariat de service qui lui est souvent dévolu (Michaud, 1998)? Quel rôle confier, alors, au superviseur de stage?

La formation de l'enseignant associé, partenaire incontournable, devrait être étudiée davantage, en rapport avec les fonctions spécifiques qui sont les siennes. Comment amener l'enseignant à passer de son rôle de formateur d'élèves à celui de formateur d'enseignants, à réaliser cette «rupture» évoquée par Pelpel (1996) qui l'amènera à mettre en place des attitudes contre-intuitives?

NOTES

1. Au Québec, l'enseignant associé est celui qui accueille un stagiaire dans sa classe pendant un certain nombre de semaines. Son rôle consiste à le conseiller, lui assurer un soutien pédagogique, l'accompagner dans sa découverte du milieu professionnel et participer à son évaluation (Ministère de l'Éducation du Québec, 1994).
2. La formation des enseignants au Québec se déroule sur quatre années. Des stages dans le milieu scolaire, qui varient en complexité et en durée au fil des années, sont intégrés à chacun de ces moments de formation.
3. Cette étude souligne les grandes lignes d'une recherche doctorale soutenue par Michel Lepage, en septembre 2004 à l'Université de Montréal et dirigée par Colette Gervais, intitulée: *Cadre de référence d'enseignants associés révélé lors de l'accompagnement et de l'évaluation de stagiaires en difficulté ou en échec*.
4. Une formation à l'accompagnement de stagiaires est offerte par l'université aux enseignants associés. Bien que la participation ne soit pas obligatoire, elle est fortement encouragée puisqu'on y met l'accent sur l'appropriation de leur rôle de formateur. Des ateliers portent, notamment, sur l'accueil des stagiaires, l'observation efficace, la rétroaction, et l'évaluation.
5. Classe de francisation offerte aux enfants immigrants n'ayant aucune connaissance du français, avant la poursuite de la scolarité régulière.
6. Il est étrange, par exemple, qu'aucun enseignant associé ne fasse allusion aux comités *ad hoc* de gestion des cas difficiles, pourtant décrits dans le guide de stage de quatrième année comme une mesure formelle d'accompagnement.

RÉFÉRENCES

- Acheson, K.A., & Gall, M.D. (1993). *La supervision pédagogique: méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*. Traduit par J. Heynemand et D. Gagnon. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Alexander, H.A. (1996). Physiotherapy student clinical education: the influence of subjective judgements on observational assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21(4), 357-366.
- Applegate, J.H., & Lasley, T. (1982). Cooperating teachers' problems with preservice field experience students. *Journal of Teacher Education*, 33(2), 15-18, mars-avril.
- Applegate, J.H., & Lasley, T. (1986). *Early Field Experience: A Synthesis of Role-Perspective Studies*. Service de reproduction documentaire ERIC, no. ED 310065.
- Barrett, J. (1986). *The Evaluation of Teachers*. Service de documentation ERIC Digests no. 12. ED278657.
- Beauchesne, A. (2000). Tirer parti de l'évaluation, mais mater le dispositif et le message: perspectives de stagiaires sur l'évaluation sommative des compétences. In C. Lessard & C. Gervais (dir.), *L'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres: une compétence à développer* (pp. 239-262). Actes du sixième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres, Université de Montréal, 13-14 novembre 1998.
- Bérard, R.N. (1993). L'évaluation de l'étudiant en stage d'enseignement. In P. Holborn, M. Wideen & I. Andrews, *Devenir enseignant, d'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*, tome 2. (pp. 105-122). Traduit par D. Gagnon et J. Heynemand. Montréal: Éditions Logiques.

- Bourbeau, L. (1997). *La formation pratique à l'enseignement. L'organisation des stages en milieu scolaire*. Rapport d'enquête, FECS, CEQ.
- Bourdoncle, R., Christophe, V., Loison, M., & Volckrick, M. (2001). *Le rôle des tuteurs : socialisation ou formation*. Communication présentée au symposium sur le rôle des tuteurs dans la formation des enseignants : analyses comparatives. Quatrième congrès international sur l'actualité de la recherche en éducation (AECSE), Lille.
- Boutet, M. (2002). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. In M. Boutet & N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G., & Camaraire, L. (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire...* Montréal : Éditions Nouvelles.
- Gervais, C. (1997). Spécificité du rôle du superviseur universitaire en stage. In M. Tardif & H. Ziarko (dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* (pp. 69-89). Actes du colloque de l'association québécoise universitaire en formation des maîtres (Université Laval, novembre 1996). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C., & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation des enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement des stagiaires*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C., & Lepage, M. (2000). La prise en charge par les enseignants associés de la responsabilité de l'évaluation en stage : un pas de plus vers la professionnalisation. In D. Martin, C. Garant, C. Gervais & C. St-Jarre (dir.), *La formation à la pratique professionnelle en enseignement : comment argumentons-nous nos dispositifs, nos outils et nos pratiques ?* Sherbrooke : Éd. du CRP.
- Gervais, C., Lepage, M., & Blais, J.G. (2000). *Études de pratiques d'accompagnement et d'évaluation en stage dans des programmes universitaires de formation professionnelle*. Texte d'une communication présentée au colloque international AECSE sur les pratiques en enseignement supérieur, Toulouse (2-4 octobre 2000).
- Gosselin, M. (2001). *Les conceptions du rôle d'enseignants associés lors d'une supervision de stage au secondaire*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Ilott, I., & Murphy, R. (1997). Feelings and failing in professional training : The assessor's dilemma. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 22(3), 307-316.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- McIntyre, D.J., Byrd, D.M., & Foxx, S.M. (1996). Field and laboratory experiences. In J. Sikula, T.J. Buttery & E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2^e éd., pp. 171-193). New York : Simon and Schuster Macmillan.
- Martin, D. (1998). Des contextes de stages et la mise en scène des savoirs. In D. Raymond & Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (pp. 195-222). Bruxelles : De Boeck Université.
- Michaud, C. (1998). *Interaction des savoirs et des pouvoirs en formation des enseignants. Une analyse des discours*. Thèse de doctorat en psychopédagogie, Université Laval.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *La formation à l'enseignement : les stages*. Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Service des publications, Québec.

- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et formation*, 15, 7-38.
- Pepel, P. (1991). *Conseil et formation: guide pour les conseillers pédagogiques en IUFM*. Paris: CDRP.
- Pepel, P. (1996). Les formateurs de terrain. Crise d'identité et évolution du modèle de formation. *Recherche et formation*, 22, 65-80.
- Perrenoud, P. (1994). Du maître de stage au formateur de terrain: formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique? In F. Clerc & P.-A. Dupuis (dir.), *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants* (pp. 19-44). Nancy, France: Éditions CRDP.
- Perrenoud, P. (1996a). Obligation de compétences: une évaluation en quête d'acteurs. *Éducateur*, 11, 23-29.
- Perrenoud, P. (1996b). L'évaluation des enseignants: entre une impossible obligation de résultats et une stérile obligation de procédure. *Éducateur*, 10, 24-30.
- Ramanathan, H. (1996). *Perceptions of Cooperating Teachers, University Supervisors and Directors of Field Experiences of the Evaluation Process in early Field Experiences*. Thèse de doctorat, Ohio State University.
- Raymond, D., & Lenoir, Y. (1998). Enseignants de métier et formation initiale: une problématique divergente et complexe. In D. Raymond & Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (pp. 47-102). Bruxelles: De Boeck Université.
- Réseau des enseignantes et des enseignants associés (1998). *Avis au Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant sur les changements à apporter à la formation initiale*. Document non publié soumis pour discussion.
- Riner, P.S. (1993). Evaluating student teaching by multiple lines of evidence. *Teacher Education Quarterly*, automne, 29-47.
- Roy, J.A. (1998). *Point de vue de l'enseignant titulaire sur sa participation à la formation pratique. Un partenaire sage ou récalcitrant?* Communication présentée au colloque de l'AQUFOM, Université de Montréal (13-14 novembre).
- Ryan, G., Toohey, S., & Hugues, C. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in higher education: A literature review. *Higher Education*, 31, 355-377.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Spallanzani, C., Sarrasin, J., & Poirier, A. (1992). Effets d'une formation minimale à la supervision de stagiaires en éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, XVIII(3), 409-427.
- Toohey, S., Ryan, G., & Hughes, C. (1996). Assessing the practicum. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21, 215-227.
- Williams, D.A., Ramanathan, H., Smith, D., Cruz, J., & Lipsett, L. (1997). Problems related to participants' roles and programmatic goals in student teaching supervision. *Mid-Western Educational Researcher*, 10(4), 2-10.
- Zimpher, N. L., & Sherrill, J.A. (1996). Professors, teachers and leaders in SCDEs. In J. Sikula, T.J., Buttery & E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2^e éd., pp. 279-305). New York: Simon and Schuster Macmillan.