

Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois

Designing a reference framework for supervising-teacher training in Québec

Elaboración de un cuadro de referencia para la formación de maestros asociados quebequenses

Liliane Portelance

Volume 37, numéro 1, printemps 2009

La supervision pédagogique en enseignement de l'éducation physique

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/037651ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/037651ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Portelance, L. (2009). Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois. *Éducation et francophonie*, 37(1), 26–49. <https://doi.org/10.7202/037651ar>

Résumé de l'article

Au cours des dernières décennies, les stages se sont imposés comme un moyen incontournable d'assurer une formation de qualité aux futurs enseignants. Bien que le stagiaire se trouve au coeur de ses apprentissages, l'enseignant associé exerce un rôle crucial sur la scène de la formation en milieu de pratique. Les changements majeurs qui ont affecté récemment les orientations de la formation à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001) ont eu pour effet de complexifier le rôle de l'enseignant associé et d'amplifier les attentes à son égard. L'enseignant associé est investi de responsabilités majeures. Il importe qu'il soit apte à les assumer. Ce texte rend compte d'une étude menée par un groupe de travail en vue de la conceptualisation d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés. La présentation du cadre de référence est précédée d'éléments contextuels, d'un bref aperçu des écrits portant sur la formation des formateurs de terrain, de même que de précisions d'ordre méthodologique. Le cadre de référence propose en priorité trois orientations pour la formation et cinq compétences attendues d'un enseignant associé. La formulation des compétences se situe à un niveau d'abstraction plus élevé que celui des comportements, savoir-faire ou habiletés à maîtriser.

Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois

Liliane PORTELANCE

Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ

Au cours des dernières décennies, les stages se sont imposés comme un moyen incontournable d'assurer une formation de qualité aux futurs enseignants. Bien que le stagiaire se trouve au cœur de ses apprentissages, l'enseignant associé exerce un rôle crucial sur la scène de la formation en milieu de pratique. Les changements majeurs qui ont affecté récemment les orientations de la formation à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001) ont eu pour effet de complexifier le rôle de l'enseignant associé et d'amplifier les attentes à son égard. L'enseignant associé est investi de responsabilités majeures. Il importe qu'il soit apte à les assumer. Ce texte rend compte d'une étude menée par un groupe de travail en vue de la conceptualisation d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés. La présentation du cadre de référence est précédée d'éléments contextuels, d'un bref aperçu des écrits portant sur la formation des formateurs de terrain, de même que de précisions d'ordre méthodologique. Le cadre de référence propose en priorité trois orientations pour la formation et cinq compétences attendues d'un enseignant associé. La formulation des compétences se situe à un niveau d'abstraction plus élevé que celui des comportements, savoir-faire ou habiletés à maîtriser.

ABSTRACT

Designing a reference framework for supervising-teacher training in Québec

Liliane PORTELANCE

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

In recent decades, practicums became necessary to ensure that teachers received quality training. While the student teacher is learning, the supervising teacher plays a crucial role in the practice setting. Major changes recently affecting the orientations of teacher training (Government of Québec, 2001) made the role of the supervising teacher more complex and extended their duties. Supervising teachers must be ready to assume the major responsibilities associated with the role. This article examines a work group study that designed a frame of reference for supervising-teacher training. The presentation of the frame of reference is preceded by contextual elements, a brief survey of the literature about supervising-teacher training, and some precisions on methodology. The frame of reference suggests three priority orientations for the training and five skills the supervising teacher must have. The development of competencies is located at a higher level of abstraction than that of behaviour, knowledge, or abilities to master.

RESUMEN

Elaboración de un cuadro de referencia para la formación de maestros asociados quebequeses

Liliane PORTELANCE

Universidad de Québec en Trois-Rivières, Québec, Canadá

Durante las últimas décadas, los períodos de prácticas se convirtieron en un medio ineludible para garantizar una formación de calidad a los futuros maestros. Aunque el estudiante en práctica está en pleno aprendizaje, el maestro asociado ejerce un rol crucial en el contexto de la formación práctica. Los cambios sustanciales que recientemente han afectado las orientaciones de la formación de docentes (Gouvernement du Québec, 2001) han contribuido a volver más complejo el rol del maestro asociado y han amplificado las expectativas al respecto. Este texto describe un estudio realizado por un grupo de trabajo con el fin de conceptualizar un cuadro de referencia para la formación de maestros asociados. La presentación del cuadro de referencia está precedida de elementos contextuales, de una idea aproximada de los estudios sobre la formación de formadores prácticos y de precisiones de orden metodológico. El cuadro de referencia propone tres orientaciones prioritarias para la formación y cinco habilidades indispensables para todo maestro asociado. La

formulación de habilidades se sitúa en un nivel de abstracción más elevado que el de los comportamientos, del savoir-faire o del dominio de destrezas.

Introduction

Au cours des deux dernières décennies, les stages se sont imposés comme un moyen incontournable d'assurer une formation de qualité aux futurs enseignants québécois ainsi que le développement de leurs compétences en enseignement (Gouvernement du Québec, 1992, 1994), et ce, par le soutien indispensable des formateurs de terrain que sont les enseignants associés. En effet, bien que le stagiaire se trouve au cœur de ses apprentissages, c'est l'enseignant formateur qui joue le premier rôle sur la scène de la formation du futur enseignant en milieu de pratique, en concertation avec le superviseur universitaire. En raison de l'importance cruciale des apprentissages de terrain, les responsables universitaires des sciences de l'éducation et le ministère de l'Éducation (MEQ et MELS)¹ accordent un intérêt particulier à la qualité de la formation par les stages, visant la meilleure préparation possible à la profession enseignante, en lien étroit avec les cours universitaires. Ils tiennent à ce que les enseignants associés puissent contribuer de façon significative à la formation du stagiaire. Or, un rapport, produit à leur demande (Lacroix-Roy, Lessard et Garant, 2003), met en évidence le fait que les efforts consentis pour la formation des enseignants associés varient sensiblement d'un milieu universitaire à un autre. Les auteurs de ce rapport recommandent aux universités d'harmoniser les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires, d'énoncer des orientations générales et d'élaborer un profil commun des compétences attendues d'un enseignant associé. Considérant ces recommandations, la Table de concertation nationale qui regroupe des représentants des universités québécoises concernées par la formation à l'enseignement et les responsables du dossier au MELS a convenu de la nécessité d'un cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires. Le mandat a été confié à un groupe de travail en décembre 2006².

Ce texte rend compte de l'étude menée par ce groupe de travail en vue de la conceptualisation du cadre de référence pour la formation des enseignants associés³.

Ce texte rend compte de l'étude menée par ce groupe de travail en vue de la conceptualisation du cadre de référence pour la formation des enseignants associés. Avant d'en exposer les grandes lignes, nous esquissons le portrait des activités de formation qui étaient en vigueur en 2006-2007 et nous traçons un bilan des écrits consultés relativement à la formation des formateurs de terrain.

1. En 2003, le ministère de l'Éducation (MEQ) est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Bien avant 2003, l'intérêt pour la qualité de la formation des stagiaires était déjà manifeste de la part du ministère de l'Éducation. À ce sujet, le lecteur peut consulter les nombreux documents ministériels.
2. Ce groupe de travail a exécuté le mandat sous la responsabilité de l'auteur de ce texte, en collaboration étroite avec les membres du comité restreint : Colette Gervais, professeure à l'Université de Montréal, Michel Lessard de l'Université de Sherbrooke et Paul Beaulieu de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ces derniers sont responsables de l'organisation des stages en enseignement dans leur université respective. Le comité restreint a été assisté d'un comité consultatif composé d'un représentant par université.
3. Les chercheurs ont aussi conceptualisé un cadre de référence pour la formation des superviseurs universitaires en utilisant la même approche méthodologique.

Avant d'en exposer les grandes lignes, nous esquissons le portrait des activités de formation qui étaient en vigueur en 2006-2007 et nous traçons un bilan des écrits consultés relativement à la formation des formateurs de terrain.

Éclairage sur la situation : des éléments contextuels

Pour mieux comprendre le contexte d'élaboration du cadre de référence, il est utile d'exposer auparavant les principales décisions et orientations ministérielles des dernières années et de brosser un portrait général des formations d'enseignants associés en vigueur lorsque le groupe de travail a entrepris ses travaux.

La formation des enseignants associés au fil du temps

Depuis 1994, la formation initiale des enseignants québécois, assurée par les universités depuis la fin des années 1960, comprend 700 heures de stage réparties sur quatre ans. Rappelons que la responsabilité de la supervision pédagogique des stages est confiée à l'enseignant associé et au superviseur de stage, respectivement formateur de terrain et formateur universitaire, qui exercent leurs rôles propres en maintenant le cap sur le développement professionnel du futur enseignant. En accroissant sensiblement le nombre d'heures de stage, le ministère de l'Éducation a mis en évidence l'importance accordée à la formation en milieu de pratique et la nécessité d'une formation de qualité. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant associé s'avère de plus en plus exigeant (Laurin, 1995). Le ministre a dès lors confié aux universités la responsabilité de concevoir et de mettre en place, en collaboration avec le milieu scolaire, des programmes de formation à l'intention des enseignants associés. De plus, il s'est engagé à fournir annuellement une aide financière aux milieux scolaires, dont une partie doit servir pour la formation des enseignants qui choisissent d'assumer le rôle d'enseignants associés. Dans un bilan des mesures de soutien à l'encadrement des stagiaires (Gouvernement du Québec, 2002), il est signalé que 59 % des enseignants ont suivi une formation en 2000-2001 et que 96 % d'entre eux s'en sont déclarés satisfaits ou plutôt satisfaits. Du même souffle, il est recommandé d'accentuer la formation des enseignants qui accompagnent les stagiaires, de l'articuler aux compétences attendues des enseignants et de valoriser le rôle d'enseignant associé. Également, Lacroix-Roy, Lessard et Garant (2003) réaffirment la pertinence de poursuivre les activités de formation et de maintenir les ressources financières qui les rendent possibles. Cet avis est d'autant plus judicieux que les nouvelles orientations de la formation à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001), c'est-à-dire la professionnalisation et une approche culturelle de l'enseignement, ont pour effet de complexifier le rôle de l'enseignant associé et d'amplifier les attentes à son égard. En effet, l'enseignant associé est reconnu à la fois comme un enseignant dont la pratique témoigne de son ouverture aux changements et à l'innovation pédagogique et comme un formateur capable de soutenir efficacement le stagiaire dans le développement de ses compétences professionnelles et d'adopter la posture du praticien réflexif (Portelance et Tremblay, 2006). Devant de telles responsabilités, le

Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant (Gouvernement du Québec, 2006) s'est prononcé en faveur d'une quasi-obligation de formation des enseignants associés. De son côté, dès 2005, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a préparé un document d'orientation sur la formation à l'enseignement en milieu de pratique. Paru récemment (Gouvernement du Québec, 2008), ce document réitère l'importance de l'encadrement approprié des futurs enseignants, de la formation des enseignants associés et de la reconnaissance de leur contribution comme formateurs de terrain.

Presque toutes les universités concernées par la formation initiale à l'enseignement ont mis en place, et ce, depuis plusieurs années, des activités de formation pour enseignants associés. La plupart se sont de plus engagées dans un processus d'ajustement en cohérence avec les prescriptions ministérielles et la diversité des contextes réels de stage. Jusqu'à maintenant, aucune étude ne rend compte de l'évolution de la situation à partir de 1994, c'est-à-dire depuis que le futur enseignant reçoit environ 700 heures de formation en milieu de pratique. L'étude de Lacroix-Roy, Lessard et Garant (2003), en recueillant les réflexions, commentaires et suggestions des responsables du « perfectionnement » des enseignants associés au sujet des dispositifs, des orientations et du financement des programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires, a abouti à la proposition de balises pour l'avenir de ces différents programmes « à l'aube d'une nouvelle révision des programmes de formation à l'enseignement » (p. 3-4). Depuis l'implantation de ce renouvellement, aucun bilan des activités de formation offertes aux enseignants associés n'a été dressé. Les membres de la Table de concertation nationale ont jugé approprié de se demander si les universités offrent une formation qui prépare adéquatement les enseignants à exercer leur rôle au regard du développement des compétences professionnelles des stagiaires. Ce questionnement sur l'état récent de la situation a été transmis au groupe de travail mentionné plus haut, qui a recueilli les renseignements permettant de dresser un portrait des activités de formation existantes.

La formation des enseignants associés québécois en 2006-2007

Une collecte d'informations sur la situation en 2006-2007 (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, à paraître en 2009) a permis de faire le point sur différents aspects relatifs à la formation des enseignants associés. Ces informations proviennent des réponses à un questionnaire distribué à des responsables universitaires de la formation. Parmi les douze universités québécoises qui offrent la formation initiale à l'enseignement, dix ont répondu au questionnaire. Les questions portaient sur les thèmes suivants : titre, orientations, compétences visées, contenus, stratégies pédagogiques, durée et répartition dans le temps, lieux de formation, composition des groupes, obligation de formation, attestation de formation et rôle du milieu scolaire. Nous faisons une brève présentation des renseignements fournis⁴ en les

4. Pour une lecture détaillée du bilan, le lecteur peut consulter, sur le site du MELS, le document intitulé *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence.*

regroupant en trois sections : les aspects organisationnels, les visées de formation et les compétences développées, de même que les thèmes de formation.

Le bilan suivant des activités de formation en vigueur en 2006-2007 ne rend pas compte des transformations attribuables aux orientations de la formation à l'enseignement prescrites en 2001. Il indique de manière globale comment les universités ont répondu, en collaboration avec le milieu scolaire, à la demande ministérielle relative à la formation des formateurs de terrain. Notons que certaines universités en sont à leurs premières armes en matière de formation des enseignants associés.

Les aspects organisationnels

Les universités ont mis en œuvre leurs activités de formation sous des appellations diversifiées : ateliers, programmes, mise à niveau, perfectionnement, rencontres de concertation ou activités de soutien à l'accompagnement des stagiaires. La formation est répartie sur une ou plusieurs années, au maximum 5 ans. Les réponses au questionnaire ne permettent pas de distinguer le temps consacré à une formation dite de base, un enrichissement de cette formation, une formation générale et une formation thématique. La formation comporte entre 5 et 30 heures et elle est offerte par blocs de 3 ou 5 heures, ces données variant d'une université à l'autre. Les participants forment des groupes de 15 personnes en moyenne, avec un minimum de 4 personnes et un maximum de 25. Ces groupes sont surtout hétérogènes, c'est-à-dire qu'ils comprennent des enseignants du préscolaire-primaire, du secondaire, de l'adaptation scolaire et sociale ainsi que des différentes spécialités comme les arts, l'éducation physique et à la santé, les langues modernes. Le rôle du milieu scolaire varie d'un contexte à un autre. Il consiste généralement à informer le personnel enseignant de l'offre de formation, à recruter et inscrire les participants, mais surtout à prendre en charge l'organisation logistique, ce qui comprend la réservation de locaux, la photocopie du matériel de formation, l'embauche de suppléants pour remplacer les enseignants en formation. Dans certains cas, le milieu scolaire collabore de plus à la formation des groupes de participants. La collaboration entre l'université et le milieu scolaire peut aller jusqu'à un partenariat à part entière, incluant l'approbation du plan de formation, la désignation des formateurs et l'évaluation des activités en commun.

Les visées de formation et les compétences développées

Dans la majorité des universités, la formation des enseignants associés est orientée vers la valorisation de l'enseignant associé et la sensibilisation à l'exercice du rôle de formateur du stagiaire. Elle vise également le développement professionnel de l'enseignant associé et, particulièrement, celui de ses compétences en matière de soutien au développement professionnel du stagiaire. Cette orientation correspond aux attentes ministérielles (Gouvernement du Québec, 2008) : « [...] l'appropriation des orientations et du référentiel de compétences est indispensable pour l'ensemble des acteurs de la formation en milieu de pratique, pour les enseignants associés et les superviseurs universitaires en premier lieu » (p. 15).

Un examen rapide de l'ensemble des compétences visées par les activités de formation fournit un portrait qui varie d'un milieu à l'autre. L'enseignant est amené globalement à connaître en profondeur les compétences professionnelles et à devenir compétent en matière d'accueil, d'accompagnement et d'encadrement d'un stagiaire. Plus précisément, il développe des compétences en relation avec l'observation des pratiques du stagiaire, la rétroaction sur les faits observés et l'évaluation des progrès du futur enseignant. Il devient apte à guider son stagiaire dans la planification de l'enseignement, l'exercice du jugement professionnel, la didactique de la discipline enseignée et l'approche culturelle de l'enseignement. Il développe la capacité à respecter à la fois les objectifs universitaires d'un stage et le cheminement personnel du stagiaire. D'autres compétences se rapportent à la qualité de la communication et à la collaboration avec le superviseur universitaire.

Les thèmes abordés

Les contenus de formation varient peu d'une université à l'autre. Parmi d'autres, trois thèmes de formation sont privilégiés par une forte majorité d'entre elles : les stratégies générales d'accompagnement d'un stagiaire, les objectifs des stages et l'évaluation des apprentissages d'un stagiaire. L'éthique de la relation entre l'enseignant associé et son stagiaire constitue aussi un sujet qui figure dans plusieurs programmes de formation. Deux autres objets de formation sont abordés par trois universités : les rôles et fonctions d'un enseignant associé ainsi que l'analyse des pratiques d'enseignement.

La collecte de renseignements dont nous avons dressé le bilan a mis en lumière la diversité des orientations, des compétences et des thèmes de formation, sans doute liée à la spécificité de chaque milieu, mais également les nombreux points communs à l'ensemble des milieux. Le portrait des activités de formation existantes pourra se révéler fort utile aux personnes qui auront la charge d'actualiser le cadre de référence de la formation des formateurs de stagiaires dans la mesure où cette actualisation sera favorisée si elle s'inscrit en continuité avec les formations existantes et en complémentarité avec d'autres.

En fonction de l'atteinte des objectifs de son mandat, c'est-à-dire la cohérence entre les programmes de formation des enseignants associés et les orientations de la formation à l'enseignement ainsi que l'harmonisation générale de ces programmes, le groupe de travail s'est également intéressé aux écrits portant sur la formation des formateurs de terrain. Un détour par la littérature permettra de constater que les activités de formation en vigueur au Québec en 2006-2007, en ce qui concerne les finalités de formation, les compétences attendues et les thèmes abordés, recourent d'ores et déjà de nombreux aspects relevés dans les écrits consultés. Par ailleurs, le portrait esquissé précédemment est trop sommaire pour que soient possibles des comparaisons avec les propos des spécialistes qui ont étudié le sujet en profondeur.

Examen d'écrits sur la formation des formateurs de terrain

Dans la littérature scientifique, la formation des formateurs de terrain et la formation des superviseurs universitaires sont généralement traitées séparément et, jusqu'à maintenant, les auteurs s'intéressent surtout à la formation des premiers. Nous avons pris en considération les éléments relatifs aux impacts de la formation, aux orientations des programmes de formation, aux compétences attendues des formateurs de terrain et aux thèmes de formation. La plupart des écrits sont récents et nous nous en sommes tenue à ceux des deux dernières décennies.

Des impacts prévus et constatés de la formation

Plusieurs chercheurs mettent l'accent sur la valeur et même sur la nécessité d'une formation des formateurs de terrain. D'après les résultats d'une recherche, Ramanathan et Wilkins-Carter (1997) affirment que ceux qui suivent un programme de formation sont plus enclins à offrir une évaluation active et systématique aux étudiants. Dans la même veine, Couchara (1997) considère que la formation conduit les formateurs de terrain à prendre conscience de l'influence de leurs comportements sur les stagiaires. D'autres chercheurs affirment que la formation favorise le développement des compétences nécessaires à l'exercice du rôle de formateur de terrain (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002; Correa Molina, 2005; Gervais et Desrosiers, 2005a). Par ailleurs, comme le signale le chercheur québécois Correa Molina (2005), les compétences en enseignement n'en font pas partie, puisque les enseignants associés devraient avoir au préalable une expertise valable de la pratique de l'enseignement.

Dans une autre optique, Brau-Antony (2000) affirme que la formation des formateurs de terrain inciterait ces derniers à dépasser le moment présent et à se projeter dans l'avenir du stagiaire plutôt qu'à offrir un soutien qui, bien qu'adapté à ses besoins immédiats, est insuffisamment fortifié par un esprit d'anticipation. L'auteur signale aussi le dilemme auquel doivent faire face l'enseignant qui forme le stagiaire sur le terrain et, en amont, le formateur de ce formateur de terrain. Il se demande s'il vaut mieux fournir au stagiaire de l'aide par rapport à l'enseignement ou de l'aide par rapport à l'apprentissage de l'enseignement. Faisant le choix de la deuxième voie, il poursuit son argumentation en mettant l'accent sur les rôles de compagnon éducatif et d'agent de changement culturel, susceptibles de favoriser l'autonomisation du stagiaire.

Des visées de formation

De nombreux auteurs insistent sur l'importance d'orienter la formation des formateurs de terrain en fonction de leur développement professionnel et, plus précisément, au regard de savoirs particuliers : communiquer, accompagner et former des adultes, réfléchir sur sa pratique et adopter la position du praticien chercheur. Une particularité de la fonction de l'enseignant associé, par rapport à celle de l'enseignant, concerne l'exercice de son rôle auprès d'adultes, alors qu'il a l'habitude d'enseigner à des enfants ou à des adolescents. Par conséquent, les programmes de formation devraient être conçus de façon à permettre aux participants de conceptualiser

autrement leur rôle et de distinguer leurs stratégies d'enseignement de leurs stratégies de formation d'un futur enseignant (Kauffman, 1992). Selon Pelpel (2002), une bonne formation les rendrait aptes à distinguer le rôle de conseiller de celui d'enseignant et à développer des compétences pédagogiques et relationnelles qu'ils ne mettent pas nécessairement en œuvre dans leur travail quotidien. L'auteur va plus loin en prétendant que la formation vise une forme de reconversion en ce qu'elle promeut le développement de compétences qu'il serait inapproprié d'utiliser dans l'enseignement aux élèves. Dans le cadre de la préparation des activités de formation, il est également nécessaire de viser la sensibilisation des participants à la collaboration avec l'autre intervenant qui encadre le stagiaire, le superviseur universitaire. Pour Couchara (1997), Gervais et Desrosiers (2005b) et Kauffman (1992), la collaboration effective exige au premier plan la poursuite commune d'un même but : la formation du stagiaire. Cette finalité se trouve de façon permanente dans la mire des formateurs de formateurs de terrain. À long terme, la formation de ces derniers est orientée vers le développement de la capacité à offrir au stagiaire une formation optimale, que Pelpel (2002) souhaite indirecte, interactive et constructive. C'est ce qu'expriment en d'autres mots Altet, Paquay et Perrenoud (2002) en déclarant que former le stagiaire signifie favoriser des choix raisonnés, aider à construire et à appliquer des modèles d'analyse de la complexité, pousser à formaliser les savoirs d'action et d'expérience et à les connecter à des savoirs issus de la recherche.

La formation des formateurs de terrain vise aussi la communication de savoirs au stagiaire, dont les savoirs construits dans l'action et la réflexion sur l'action (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002; Beckers, 2002; Brau-Antony, 2000; Correa Molina, 2005; Faingold, 2002; Gervais, 2007; Le Boterf, 2000). Ce sont des savoirs qui ont pour origine l'interaction avec la réalité (Artaud, 1989) et qui supposent un processus de questionnement sur le vécu. Les difficultés à communiquer de tels savoirs sont répandues (Le Boterf, 2000), en partie parce que l'action se passe dans un oubli fonctionnel de ce qui guide la conduite. On n'a qu'à penser aux savoirs théoriques auxquels l'enseignant a recours inconsciemment (Portelance et Gervais, 2005). Savoir communiquer ce qui motive ses choix et rendre intelligibles ses actes professionnels demandent au formateur de terrain de prendre conscience des ressources théoriques qu'il utilise pour agir et qui l'amènent à sortir du moule du technicien praticien (Thornley, Parker, Read et Eason, 2004). Artaud (1989) ajoute que le fait de tenir compte de la théorie conduit à organiser les connaissances acquises et à les intégrer dans une forme qui en élargit les perspectives. En d'autres termes, tenir compte de la théorie peut faire évoluer la pratique.

En cohérence avec les orientations mentionnées, les compétences attendues des enseignants formateurs concernent l'enseignement et la supervision pédagogique, l'accompagnement, l'observation et l'évaluation, la réflexion sur l'agir et l'analyse critique, la communication et les relations interpersonnelles. Elles correspondent aux lignes directrices de la formation des formateurs de terrain, précédemment exposées.

Le défi des compétences

Selon l'ensemble des écrits consultés, les compétences attendues des formateurs de terrain sont nombreuses. Pour en simplifier la présentation, nous les avons regroupées en quelques catégories. Mentionnons d'entrée de jeu que les compétences en matière de pédagogie et de didactique sont exigées au préalable (Gervais et Desrosiers, 2005a). En effet, les enseignants qui désirent devenir formateurs de terrain devraient avoir progressivement acquis une expertise en didactique et en psychopédagogie (Beynon, 1999; Portelance, 2004; Snoeckx, 2002), durant leur formation initiale et continue et au fil de leurs expériences professionnelles.

Des compétences relatives à la formation d'adultes sont considérées comme faisant partie des capacités à développer. L'intégration dans ses actes de théories sur l'andragogie et l'apprentissage des adultes en est une manifestation (Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario, 2005). Une compétence concerne la supervision professionnelle (Baillauquès, 2002). Exercée dans une visée de formation (Correa Molina, 2005), elle devrait caractériser toutes les interventions du formateur auprès du stagiaire.

Nul doute qu'une compétence est requise en matière d'accompagnement, l'accompagnement étant considéré comme une facette importante de la supervision professionnelle. Cette compétence s'exprime, entre autres, par le respect indéfectible de l'étudiant (Snoeckx, 2002) et par une attitude empathique à son endroit (Correa Molina, 2005); par le maintien d'un climat de confiance (Gervais et Correa Molina, 2004); par la disponibilité pour faire des observations et exprimer sa pensée lors des entretiens qui suivent les séquences d'enseignement (Correa Molina, 2005); par l'adaptation aux besoins particuliers du stagiaire (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002; Couchara, 1997; Gervais et Correa Molina, 2004); par l'ouverture d'esprit (Sudzina et Coolican, 1994) et par l'écoute active (Baillauquès, 2002).

L'observation constitue en soi une compétence attendue (Pelpel, 2002), dont le maître de stage fait preuve en relevant les faits avec objectivité tout en tenant compte des éléments contextuels qui influencent l'agir du stagiaire. La capacité à faire de l'évaluation formative et constructive (Couchara, 1997; Perrenoud, 2001) représente une autre compétence que la formation devrait permettre de développer. Cette compétence exige une grande sensibilité au processus de personnalisation professionnelle du stagiaire (Hétu et Riopel, 2002). Elle peut être illustrée par l'encouragement de l'expérimentation et la dédramatisation des erreurs, par l'aide à la recherche de solutions aux difficultés (Le Boterf, 2000) et par le soutien à la quête identitaire (Perrenoud, 2001).

D'autres compétences mentionnées dans la littérature (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002; Baillauquès, 2002; Gervais et Correa Molina, 2004; Snoeckx, 2002) sont liées à la distanciation de soi, à la centration sur le stagiaire et à la réflexion sur soi et sur sa pratique de l'enseignement. En font preuve les formateurs de terrain pourvus d'un esprit ouvert à la créativité et l'innovation (Sudzina et Coolican, 1994) et qui se détachent suffisamment de leur pratique ordinaire pour pousser le futur enseignant à réfléchir sur son travail et à l'analyser, généralement par le questionnement qui appelle une argumentation fondée (Le Boterf, 2000), de même que pour le conduire à l'autonomie et à l'autoformation (Portelance, 2004). Des compétences

relatives à la distanciation et à la réflexion sur soi et sur sa pratique sont également mises en évidence par un formateur qui établit avec son stagiaire une relation de coformation, c'est-à-dire une relation qui fait place à la formation mutuelle (Portelance et Durand, 2006).

Enfin, un autre ensemble de compétences touche la communication dans sa dimension personnelle et interpersonnelle ainsi que dans sa dimension professionnelle et interprofessionnelle. L'intelligibilité du langage verbal et non verbal permet au formateur de mieux intervenir et de mieux faire comprendre ses attentes et ses rétroactions. Elle permet de plus d'inciter le stagiaire à verbaliser les fondements de son agir et l'analyse de sa pratique (Correa Molina, 2006). Les compétences du formateur de terrain en matière de communication sont aussi essentielles au bon fonctionnement de la triade que celui-ci forme avec le superviseur universitaire et le stagiaire. Elles permettent d'éviter les tensions relationnelles et les désaccords parfois dus au manque de clarté dans l'énoncé des buts à atteindre (Veal et Rickard, 1998). La communication claire constitue d'ailleurs pour l'enseignant un outil indispensable pour expliciter son raisonnement pédagogique et les mobiles de ses décisions et pour mettre en mots ses savoirs (Brau-Antony, 2000; Gervais et Correa Molina, 2004, 2005; Gervais, 2007; Pelpel, 2002). La pertinence du développement des compétences en communication est aussi confirmée par deux constats interreliés : d'une part, les savoirs des enseignants comprennent de nombreux schèmes d'action personnalisés qui leur permettent une lecture rapide des situations et l'adoption de gestes presque automatisés et posés inconsciemment; d'autre part, les enseignants n'ont pas l'habitude d'argumenter leur pratique, c'est-à-dire de l'expliquer en communiquant les intentions qui sous-tendent leurs actions (Gervais et Correa Molina, 2005).

Les compétences en communication interprofessionnelle ne suffisent pas à assurer une relation interpersonnelle appropriée au cheminement du stagiaire. Les compétences en communication interpersonnelle touchent le rapport à autrui. Elles sont illustrées dans la manière d'accueillir le stagiaire tel qu'il est (Pelpel, 2002) et de maintenir une relation de respect, de collégialité et d'ouverture à l'autre. L'interaction positive entre l'enseignant et le stagiaire constitue un facteur de réussite des expériences d'apprentissage du stagiaire (Rodgers, 2004; Sudzina et Coolican, 1994). Les compétences en matière d'interactions personnelles saines sont illustrées par une attitude appropriée du formateur : ni l'ami ni le chef, mais l'expert et le praticien réflexif en matière d'enseignement (Pelpel, 2002), l'individu qui a développé le sens de l'autre.

En somme, les chercheurs qui se penchent sur le rôle des formateurs de terrain visent leur développement professionnel optimal et formulent des attentes d'un haut niveau à leur égard. Pour être considéré comme compétent, le formateur de terrain devrait manifester de nombreuses capacités, chacune ayant son importance aux yeux des auteurs qui définissent son rôle. Précisons que la liste provient d'un ensemble d'écrits rassemblés, elle ne correspond pas au portrait d'un extraordinaire formateur de terrain. Le tableau qui suit contient une synthèse des idées relevées dans les écrits.

Tableau 1. **Les compétences d'un bon formateur de terrain**

| Compétences en matière de... |
|--|
| 1. Pédagogie et didactique (compétence préalable) |
| 2. Formation d'adultes (andragogie) |
| 3. Accompagnement du stagiaire |
| 4. Observation et évaluation formative |
| 5. Réflexion sur soi et sur sa pratique |
| 6. Communication de ses savoirs et de son raisonnement pédagogique |
| 7. Communication interpersonnelle |

Les objets de formation

Destinés à faire acquérir des savoirs sur la supervision pédagogique d'un stagiaire, les programmes de formation des formateurs de stagiaires comprennent des contenus variés. Il est question de savoirs en sciences humaines, en psychologie, en sociologie de l'éducation et en microsociologie des acteurs de la classe (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002) ainsi que de savoirs théoriques nécessaires à la conception et à l'organisation de l'aspect pédagogique et du matériel du stage (Snoeckx, 2002). Correa Molina (2005) accorde de l'importance à deux éléments en particulier : le savoir d'expérience et le savoir en matière d'argumentation pratique. Il entend de cette façon offrir une formation qui donne accès à l'expérience construite et aux intentions à la base de l'action. L'auteur souligne la nécessité de faire connaître et comprendre l'argumentation pratique et l'analyse réflexive.

Les trois composantes clés de la fonction de formateur de terrain occupent une place prépondérante dans les programmes de formation. L'une a trait à l'observation (Gervais et Correa Molina, 2005; Gervais et Desrosiers, 2005a), c'est-à-dire aux objets à observer et à la façon d'observer. Une autre se rapporte à l'entretien post-observation et la troisième à l'évaluation des apprentissages du stagiaire. Est aussi abordé dans les activités de formation, et ce, toujours en rapport avec le « savoir superviser », tout ce qui touche l'aspect relationnel. L'axe relationnel concerne globalement le savoir-être et la socialisation qui, actualisés dans les échanges verbaux (Correa Molina, 2005), nécessitent des savoirs en relation d'aide (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002; Correa Molina, 2005; Snoeckx, 2002) ainsi que des techniques d'entretien (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002; Tardif et Ziarko, 1997) et d'accompagnement (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002). D'autres thèmes de formation rattachés à la dynamique relationnelle sont signalés, comme les relations avec le superviseur universitaire (Gervais et Desrosiers, 2005b) et avec un stagiaire qui éprouve des difficultés à développer les compétences professionnelles attendues d'un enseignant (Ramanathan et Wilkins-Canter, 1997).

Cette recension d'écrits a permis de récolter des renseignements épars, que nous avons rassemblés en quelques points. À notre connaissance, il n'existe aucun

cadre de référence formel pour la formation des formateurs de stagiaires en enseignement. Le cadre de référence présenté ici n'est donc pas issu directement de ce survol de la littérature, même si l'on y retrouve plusieurs idées émises par les chercheurs consultés. Il serait peu réaliste de prétendre que les différents écrits recensés 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 stagiaires et celui des membres du groupe de travail qui ont analysé les données de la recherche. 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 la présentation du cadre de référence, nous avons pris soin de mentionner les liens possibles avec le contenu des écrits recensés.

Cadre de référence pour la formation des enseignants associés

Avant d'exposer les grandes lignes du cadre de référence, nous donnons de brèves indications sur le processus de recherche qui a mené à sa conceptualisation. Également, nous présentons la posture des chercheurs, qui correspond en quelque sorte au fil conducteur de l'ensemble des étapes de l'étude.

Quelques précisions d'ordre méthodologique

La collecte des données a été faite, dans les différentes régions québécoises, auprès de personnes concernées par la formation des stagiaires. Au cours de l'hiver 2007, des rencontres collectives ont été organisées et animées par des membres du groupe de travail afin de recueillir les suggestions relatives à la formation des formateurs de stagiaires. Au total, 176 participants répartis en 23 groupes se sont prononcés sur la formation des enseignants associés. Le protocole des rencontres comprenait quatre thèmes : les orientations de la formation, les compétences à développer, les thèmes et les stratégies de formation. Tous les propos énoncés par les participants ont été notés, puis transcrits et codés en utilisant une approche qualitative. Des tableaux ont permis d'organiser les données et de rédiger des synthèses. Le contenu du cadre de référence a été formulé au terme d'une analyse approfondie et rigoureuse des résultats.

La posture des chercheurs

Du début à la fin du processus de recherche, le groupe de travail a inscrit ses activités dans sa connaissance expérientielle de la formation des stagiaires et de leurs formateurs et dans son expertise en la matière. Dans les sections suivantes, nous indiquons les principaux points d'ancrage ayant servi de base à la conception du cadre de référence et nous précisons la place accordée à l'éthique professionnelle.

Les points d'ancrage

L'importance accordée à la qualité de la formation des enseignants associés confirme, d'une part, la reconnaissance de la valeur inestimable de leur rôle de formateurs et de la spécificité de ce rôle par rapport à celui du superviseur universitaire et, d'autre part, la nécessité d'amener l'enseignant associé à construire une professionnalité qui lui est propre, en complément de sa professionnalité d'enseignant. L'ensemble des propositions formulées dans le cadre de référence se veut un moteur des transformations nécessaires à l'amélioration continue de la formation des formateurs de stagiaires. Dans le même esprit, la formation proposée peut s'appuyer sur les acquis des enseignants et contribuer à la construction continue de leurs compétences. En effet, l'enseignant qui participe à une formation possède déjà de nombreuses ressources personnelles pertinentes et utiles à l'exercice de son rôle auprès d'un stagiaire. Ce bagage lui sert d'enracinement et lui permet de poursuivre son développement. Il peut avoir été accumulé, en partie, par des activités de formation à caractère informel, telles que l'accompagnement de stagiaires, la collaboration avec les superviseurs universitaires et la participation à des projets de recherche.

Le cadre de référence transcende l'implantation du renouveau pédagogique actuel. Les propositions qu'il contient répondent toutefois 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. C'est pourquoi les deux orientations de la formation des enseignants, la professionnalisation et l'approche culturelle de l'enseignement, se trouvent en permanence en toile de fond des énoncés formulés. La professionnalisation concerne la construction individuelle et collective de savoirs propres à la profession et utiles à son exercice, de même que le statut de la profession et de l'enseignant dans la société (Bourdoncle, 1993; Lang, 1999). Également, elle « exprime l'idée du développement et de la construction de compétences nécessaires à l'exercice d'une profession » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 17). Une approche culturelle impose à l'enseignant de prendre conscience de son rapport au savoir et de s'inscrire dans un rapport dynamique aux savoirs formalisés et expérientiels (Gouvernement du Québec, 2001). Cela signifie qu'il est appelé à faire preuve d'une volonté d'établir des liens bidirectionnels entre les savoirs théoriques et les savoirs issus de l'expérience professionnelle. Une approche culturelle exige de l'enseignant qu'il soit en mesure d'inciter les élèves à s'ouvrir aux savoirs, dans le but de les aider à comprendre d'où vient le monde actuel et d'où proviennent les savoirs enseignés (Charlot, 1997). À cette fin, il doit éprouver lui-même la soif de connaître et manifester sa curiosité intellectuelle.

Une place de choix à l'éthique professionnelle

Le cadre de référence réserve une place de première importance à l'éthique professionnelle, considérée comme un ensemble d'attitudes et de comportements servant de point d'ancrage et d'outil pour la formation, tout en étant un objet d'amélioration continue. Ainsi, l'éthique professionnelle chapeaute l'ensemble des compétences attendues d'un enseignant associé. D'une part, elle devrait être actualisée dans les manifestations de toutes ces compétences. D'autre part, les activités de

formation devraient représenter une occasion de réflexion éthique et susciter la consolidation de l'agir éthique des participants.

Selon Gohier (1997), l'éthique professionnelle colore l'identité professionnelle du formateur. Elle a des impacts sur la construction de l'identité professionnelle ainsi que sur le développement de l'autonomie professionnelle et du sens éthique de l'enseignant. Desaulniers et Jutras (2006) utilisent le concept de responsabilité éthique, qu'elles mettent en lien avec le rapport au savoir et l'engagement dans la formation continue. Elles y associent un certain nombre de qualités dites professionnelles comme l'impartialité, l'ouverture d'esprit, le respect de l'autre, la discrétion, la disponibilité, le jugement, l'enthousiasme. Se situant dans une perspective différente, Gendron (2007) s'inspire des travaux de Nel Noddings, qui appréhende le *care* comme éthique et comme éducation morale. Elle précise que l'éthique du *care* est centrée sur la relation, sur « l'établissement de conditions qui permettront de faire apparaître ce qu'il y a de meilleur chez les étudiants » (p. 2) et que cette attitude nécessite l'attention aux autres et même la sollicitude. L'éthique professionnelle de l'enseignant associé peut correspondre à cette relation du *care* dans laquelle le *carer*, sans accepter nécessairement de répondre à tous les besoins exprimés par le stagiaire, perçoit les potentialités de ce dernier et l'encourage à se dépasser en lui confirmant sa capacité de devenir l'enseignant qu'il veut devenir. Gendron (2007) poursuit en affirmant que, ce faisant, le formateur peut contribuer à la construction du « soi éthique » du stagiaire, un concept qu'elle met en lien avec l'identité professionnelle. L'auteure rejoint Gohier (1997) lorsqu'elle déclare que le savoir-être-en-relation exclut chez le formateur la volonté d'exemplification et le recours à l'édification, c'est-à-dire la volonté d'imposer son style d'enseignant.

Signalons que le cadre de référence pour la formation des enseignants associés recoupe sur plusieurs points celui de la formation des superviseurs universitaires, en cohérence avec le fait que les deux formateurs sont appelés à intervenir en concertation auprès du stagiaire. Le cadre de référence ne propose pas d'activités de formation; il sert de point d'appui pour la conception et l'animation de telles activités. Les concepteurs d'activités sont invités à se référer aux éléments clés de son contenu : orientations de la formation, compétences attendues des enseignants associés, thèmes et stratégies de formation. La présentation suivante porte sur les orientations d'une formation à la supervision des enseignants associés et sur les compétences requises pour exercer cette fonction.

Orientations des activités de formation

Sur le plan des orientations d'une formation pour enseignants associés, les nombreuses suggestions des personnes qui ont participé à la consultation ont été réduites à trois énoncés, dont aucun n'a préséance par rapport à un autre. La formation des enseignants associés devrait ainsi viser : 1) la professionnalité de l'enseignant associé comme formateur de terrain, 2) le développement professionnel du stagiaire et 3) la concertation entre l'enseignant associé et le superviseur universitaire.

La professionnalité du formateur de terrain, première finalité mentionnée ci-dessus, renvoie à sa double identité : enseignant et enseignant associé. La formation

a pour finalité d'aider le formateur à se positionner comme un enseignant qui, dans son travail auprès de ses élèves, poursuit continuellement le développement des compétences professionnelles attendues de tout enseignant, mais également comme un formateur d'adultes qui, dans son travail auprès des stagiaires, assure à ces derniers le soutien dont ils ont besoin pour développer les mêmes compétences professionnelles. Kaufmann (1992) et Pelpel (2002) insistent tous deux sur cette finalité de la formation. La construction de la professionnalité de l'enseignant associé nécessite le codéveloppement professionnel des participants à la formation, invités à créer une communauté d'apprentissage dans un climat de réflexion et d'échange sur leurs pratiques.

Il va de soi d'orienter également la formation des enseignants associés vers le développement professionnel du stagiaire. Cela correspond à la deuxième finalité de la formation. L'enseignant associé en formation doit maintenir le cap sur cette finalité, en rapport direct avec son rôle de soutien aux apprentissages professionnels du stagiaire. Le troisième axe de formation, la concertation entre formateurs des milieux universitaire et scolaire, correspond logiquement à la complémentarité de leurs rôles auprès du stagiaire et à la nécessité de l'apport de chacun à la formation de ce dernier, comme le signalent d'ailleurs Couchara (1997) ainsi que Gervais et Desrosiers (2005b). Ils forment une équipe et s'appuient mutuellement, ils confrontent et mettent en relation leurs savoirs respectifs; en somme, ils maintiennent un rapport interprofessionnel susceptible de favoriser la formation du stagiaire. L'absence de communication substantielle et de coopération constitue d'ailleurs un obstacle majeur au cheminement du stagiaire (Kauffman, 1992).

Compétences essentielles à l'exercice de la fonction d'enseignant associé

Le rôle d'enseignant associé est particulièrement exigeant, nous l'avons déjà signalé. Les nombreuses compétences considérées, par les personnes consultées, comme nécessaires à l'exercice de ce rôle ont fait l'objet d'une synthèse qui débouche sur un ensemble de cinq éléments, tous importants au regard des finalités de la formation. Cet ensemble de compétences concerne le développement de l'identité professionnelle du stagiaire, le développement de ses compétences professionnelles, la pratique réflexive de l'enseignant associé et du stagiaire, les relations interpersonnelles et interprofessionnelles que l'enseignant associé entretient avec le stagiaire ainsi que la collaboration en vue d'une formation cohérente du stagiaire. Nous en exposons le sens dans les paragraphes qui suivent.

- 1) Une compétence relative au développement de l'identité professionnelle du stagiaire fait référence à la capacité de soutenir le cheminement vers l'autonomie professionnelle en fonction des besoins propres du stagiaire et des objectifs formels de la formation à l'enseignement. L'enseignant en fait preuve en facilitant l'intégration de l'étudiant dans le milieu scolaire et sa coopération avec les équipes de travail, mais également en se comportant à la fois comme un porteur de savoirs susceptibles d'aider le stagiaire et comme un collègue ouvert aux idées et aux connaissances de ce dernier. Cette compétence s'étend jusqu'au respect des valeurs de la société québécoise et à la

maîtrise de la langue française. Elle n'est pas abordée de manière explicite par les auteurs consultés, mais de manière indirecte par Altet, Paquay et Perrenoud (2002), Baillauquès (2002), Correa Molina (2005), Couchara (1997), Gervais et Correa Molina (2004), Hétu et Riopel (2002), Snoeckx (2002) et Sudzina et Coolican (1994).

- 2) D'autres compétences concernent le développement des compétences professionnelles du stagiaire en référence, d'une part, à la capacité de guider le stagiaire sur cette voie par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée et, d'autre part, à la capacité de le guider dans l'apprentissage de pratiques d'enseignement susceptibles d'actualiser les orientations ministérielles de la formation des élèves.

Les trois fonctions clés de l'enseignant associé sont mises en exergue. Ses observations doivent se rapporter à la professionnalisation et à l'approche culturelle de l'enseignement qui sont les deux orientations de la formation. Elles doivent porter plus précisément sur les manifestations des compétences professionnelles, ce qui exige une bonne connaissance du sens et de la portée de chacune d'elles. Les entretiens de rétroaction, qui se déroulent occasionnellement en compagnie du superviseur, représentent des moments tout indiqués pour formuler des commentaires et des questions en vue du développement des compétences du stagiaire, que ce soit en matière de planification de l'enseignement, d'interventions didactiques et pédagogiques en classe ou de collaboration avec les parents. L'enseignant associé doit en profiter pour faire réfléchir le stagiaire sur sa pratique professionnelle, pour le rendre conscient des aspects à améliorer et pour le pousser à verbaliser ses raisons d'agir. L'évaluation continue et fondée des apprentissages du stagiaire, effectuée en tenant compte des indicateurs de développement des compétences, permet à l'étudiant de reconnaître ses forces et ses lacunes et de trouver les moyens de s'engager sur la voie de l'autorégulation. Parmi les auteurs consultés, Pelpel (2002) s'intéresse de façon particulière à l'observation, Couchara (1997) et Perrenoud (2001) à l'évaluation formative et constructive; l'entretien de rétroaction est étudié sous ses différentes facettes par plusieurs auteurs.

Pour que le stagiaire puisse faire l'apprentissage de pratiques d'enseignement qui respectent les orientations de la formation des élèves, l'enseignant associé doit bien connaître les attentes ministérielles, en être le porteur et le critique, tout en manifestant qu'il est ouvert aux changements et réceptif aux résultats des recherches sur l'apprentissage et l'enseignement. Sa compétence le rend apte à épauler le stagiaire dans l'opérationnalisation de ses intentions et propositions novatrices. Cette attente rejoint les propos de Sudzina et Coolican (1994) pour qui les enseignants associés doivent être pourvus d'un esprit ouvert à la créativité et à l'innovation.

- 3) Une compétence relative à la pratique réflexive est aussi requise de l'enseignant associé, lequel est appelé à aider le stagiaire à poser un regard critique sur sa pratique. Cette thématique est traitée par Brau-Antony (2000), Gervais

et Correa Molina (2004, 2005), Gervais (2007), Pelpel (2002) et d'autres. La compétence suppose l'aptitude à interroger le stagiaire sur ses expériences d'enseignement et leurs impacts sur les apprentissages des élèves afin qu'il entreprenne les modifications souhaitables et qu'il forge peu à peu son identité d'enseignant. L'enseignant associé compétent fait preuve, à son tour, d'une approche réflexive de son enseignement et de son rôle de formateur d'enseignant.

- 4) Une autre compétence touche les relations interpersonnelles et interprofessionnelles que l'enseignant associé entretient avec le stagiaire. Cette compétence lui impose de se comporter à l'égard de ce dernier avec respect et de manière à établir un climat d'apprentissage et une relation de confiance de nature professionnelle. Elle se manifeste de plus lorsque l'enseignant apprécie clairement la valeur des idées novatrices du stagiaire et de ses opinions, tout en invitant celui-ci à soutenir son point de vue par une argumentation fondée. Le champ de cette compétence couvre la capacité de communiquer avec le stagiaire, laquelle, selon Pelpel (2002), Rodgers (2004), Sudzina et Coolican (1994) ainsi que Veal et Rickard (1998), détermine la qualité des apprentissages du stagiaire. Si la capacité à communiquer peut paraître une exigence évidente, ces chercheurs n'en insistent pas moins sur son importance. Un enrichissement réciproque est possible si la communication des partenaires de la dyade donne lieu à un partage de savoirs (Portelance et Durand, 2006).
- 5) La compétence relative à la collaboration, en vue d'une formation cohérente du stagiaire, signifie que l'enseignant associé travaille de concert avec les différents intervenants universitaires, et particulièrement avec le superviseur. De cette façon, les interventions des deux formateurs du stagiaire se complètent mutuellement dans un rapport logique et en l'absence de contradiction, ce qui n'exclut aucunement les confrontations de points de vue. Ce travail en concertation est possible si l'enseignant associé connaît suffisamment les contenus et les objectifs des cours universitaires suivis par le stagiaire, s'il est ouvert aux savoirs formels et en valorise l'utilité et s'il est en mesure d'aider le stagiaire à établir des liens pertinents entre les savoirs théoriques et les savoirs expérientiels. Une telle attente à l'égard de l'enseignant associé nécessite que les activités de formation comprennent des informations précises sur les contenus abordés à l'université. Finalement, la compétence relative à la collaboration, que le superviseur doit développer de son côté, permet aux deux formateurs d'exercer leurs rôles respectifs en veillant à l'enchaînement harmonieux de leurs interventions. Correa Molina (2004) insiste sur le caractère essentiel de cette compétence.

Le tableau 2 rappelle les orientations de la formation et les compétences attendues des enseignants associés.

Tableau 2. **Orientations de la formation des enseignants associés et compétences attendues**

| Formation des enseignants associés | |
|---------------------------------------|--|
| Orientations | |
| 1. | Professionalité comme formateur de terrain |
| 2. | Développement de l'identité professionnelle du stagiaire |
| 3. | Développement des compétences professionnelles du stagiaire |
| Compétences attendues (en matière de) | |
| 1. | Développement de l'identité professionnelle du stagiaire |
| 2. | Développement des compétences professionnelles du stagiaire |
| 3. | Pratique réflexive du stagiaire |
| 4. | Relations interpersonnelle et interprofessionnelle avec le stagiaire |
| 5. | Collaboration en vue d'une formation cohérente du stagiaire |

Le cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois après avoir fait connaître brièvement le contexte qui précède son élaboration et les idées avancées par des chercheurs qui s'intéressent à la formation des formateurs de terrain.

Ainsi que nous l'avons déjà mentionné, ce cadre de référence représente l'aboutissement d'une démarche de recherche à laquelle ont participé des représentants des milieux universitaire et scolaire. Il est toutefois intéressant de faire certaines comparaisons avec la littérature scientifique consultée. Ainsi, par rapport aux compétences du formateur de terrain, extraites de notre recension des écrits et présentées dans le tableau 1, nous pouvons faire un rapprochement pour ce qui est des compétences relatives à la pratique réflexive et aux relations de l'enseignant associé avec le stagiaire. Aussi, les autres compétences du formateur de terrain peuvent être considérées comme un apport de précision aux compétences attendues de l'enseignant associé en matière de développement professionnel du stagiaire, c'est-à-dire aux deux premières compétences du cadre de référence.

Conclusion

Nous avons présenté le cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois après avoir fait connaître brièvement le contexte qui précède son élaboration et les idées avancées par des chercheurs qui s'intéressent à la formation des formateurs de terrain, de même que des éléments d'ordre méthodologique.

Sur le plan théorique, le principal apport de l'étude réside dans l'élaboration d'un cadre de référence pour la formation des formateurs de terrain. Sur le plan méthodologique, l'approche qualitative a permis un rapprochement avec les acteurs concernés par la formation des stagiaires. Quoiqu'une grande crédibilité puisse être accordée au savoir des personnes qui ont participé aux rencontres collectives et que l'analyse de leurs propos ait été faite avec la rigueur scientifique exigée, nous ne prétendons pas à l'exhaustivité des composantes du cadre de référence. De plus, leur élaboration pourrait être enrichie et davantage explicitée. Des études ultérieures

Le cadre de référence propose en priorité trois orientations pour la formation, qui représentent les finalités ou les visées à long terme. L'atteinte de ces buts ultimes intègre le développement de cinq compétences spécifiques, dont la formulation se situe à un niveau d'abstraction plus élevé que celui des comportements, savoir-faire ou habiletés à maîtriser.

permettront de se pencher sur l'actualisation effective du cadre de référence et d'examiner, par exemple, ses impacts sur la qualité de la formation offerte aux futurs enseignants en milieu de pratique.

Le cadre de référence propose en priorité trois orientations pour la formation, qui représentent les finalités ou les visées à long terme, c'est-à-dire la direction générale projetée. L'atteinte de ces buts ultimes intègre le développement de cinq compétences spécifiques, dont la formulation se situe à un niveau d'abstraction plus élevé que celui des comportements, savoir-faire ou habiletés à maîtriser (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, à paraître en 2009). Relativement aux activités de formation en vigueur en 2006-2007, et dont l'essentiel a été rapporté dans ce texte, le cadre de référence s'inscrit en continuité avec un bon nombre d'entre elles et en complémentarité avec plusieurs autres.

Considéré dans son ensemble, le cadre de référence peut paraître exigeant pour les enseignants associés. Certains responsables de la formation peuvent considérer que le défi à relever est grand. Il peut l'être, en effet. Toutefois, nous ne doutons pas de la capacité des enseignants à approfondir les fondements du rôle d'un enseignant associé et à en élargir les perspectives par le recours à leurs savoirs et à la réflexion collective sur leurs actions. Nous croyons de plus que la crédibilité de la formation initiale à l'enseignement, souvent ébranlée par les propos de personnes qui méconnaissent le phénomène de l'apprentissage et les exigences de la profession enseignante, est mieux assurée si les stages sont de véritables lieux de formation. Et les stages le sont lorsque les formateurs de stagiaires, enseignants associés et superviseurs universitaires, possèdent les compétences nécessaires pour contribuer au développement professionnel des futurs enseignants. L'enseignant associé, en contact quotidien avec le stagiaire, est investi de responsabilités majeures. Il importe qu'il soit apte à les assumer.

Dans le rapport présenté à la Table de concertation nationale, le groupe de travail formule des recommandations, dont l'application est considérée comme étant essentielle à l'harmonisation des programmes de formation des enseignants associés à l'échelle québécoise. L'une d'elles concerne l'adhésion formelle de chaque milieu universitaire au cadre de référence et la reconnaissance interuniversitaire des formations offertes, dans le respect de la spécificité de chaque milieu. Une autre recommandation s'adresse au milieu scolaire, lui demandant de s'assurer d'une appropriation satisfaisante du contenu du cadre de référence par toutes les personnes concernées par la formation des stagiaires, de valoriser la formation des enseignants associés, d'encourager les enseignants à s'inscrire aux activités de formation et de mettre en place des conditions facilitantes en utilisant à bon escient les allocations ministérielles versées explicitement pour la formation des enseignants associés. Également, il est recommandé que les universités et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport soutiennent financièrement le travail des responsables universitaires de la formation des enseignants associés, qui manifestent clairement le besoin de se pencher collectivement sur l'actualisation du cadre de référence, c'est-à-dire sur la conception et l'élaboration d'activités qui s'inscrivent dans les orientations de la formation et qui visent le développement des compétences attendues des enseignants associés.

Références bibliographiques

- ALTET, M., PAQUAY, L. et PERRENOUD, Ph. (2002). La professionnalisation des formateurs d'enseignants : réalité émergente ou fantasme?, dans M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation?* (p. 261-274). Bruxelles : De Boeck Université.
- ARTAUD, G. (1989). *L'intervention éducative*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- BAILLAUQUÈS, S. (2002). D'une réforme promulguée à des questions d'identité : les formateurs d'enseignants, dans S. Baillauquès, M. Lavoie, M.-L. Chaix et J.-C. Héту (dir.), *L'identité chez les formateurs d'enseignants : échanges franco-québécois* (p. 35-74). Paris : L'Harmattan.
- BECKERS, J. (2002). La professionnalité des formateurs d'enseignants en Belgique : un contexte, un dispositif, dans M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation?* (p. 113-131). Bruxelles : De Boeck Université.
- BEYNON, C. (1999). *Associez-vous, qu'ils disaient : tout sur le personnel enseignant associé*. [En ligne].
http://www.oct.ca/publications/pour_parler_profession/juin_1999/associee.htm. Document consulté le 7 mai 2007.
- BOURDONCLE, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 95-104.
- BRAU-ANTONY, S. (2000). Évaluer des enseignants d'éducation physique : une question de normes et d'éthique professionnelles. *Recherche et formation*, n° 35, 181-194.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- CORREA MOLINA, E. (2006). *La construction du savoir du superviseur*. [En ligne].
<http://www.inrp.fr/Access/Biennale/7biennale/Contrib/longue/353.pdf>. Document consulté le 19 septembre 2007.
- CORREA MOLINA, E. (2005). Les savoirs du superviseur lors de l'entretien postobservation. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 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, Fr. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- FAINGOLD, N. (2002). Formateurs-tuteurs : quelles pratiques, quelle identité professionnelle?, dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation?* (p. 193-218). Bruxelles : De Boeck Université.
- GERVAIS, C. et CORREA MOLINA, E. (2005). De l'enseignant au stagiaire : donner accès à son expérience, dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 411-425). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- GERVAIS, C. et CORREA MOLINA, E. (2004). *L'argumentation pratique comme accompagnement réflexif du stagiaire*. Accessible sur le site de l'INRP, VII^e biennale de l'éducation et de la formation.
<http://www.inrp.fr/biennale/7biennale>.
- GERVAIS, C. et DESROSIERS, P. (2005a). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- GERVAIS, C. et DESROSIERS, P. (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 (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 389-407). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- GERVAIS, C. (2007). Le choix d'une approche pour l'étude empirique de pratiques d'enseignement. *Formation et profession*, février, 29-31.
- GOHIER, Ch. (1997). Éthique et déontologie : l'acte éducatif et la formation des maîtres professionnellement interpellés, dans M.-P. Desaulniers, Fr. Jutras, P. Lebus et G.A. Legault (dir.), *Les défis éthiques au quotidien en éducation* (p. 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.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2002). *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement. Rapport d'évaluation de programme*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1994). *La formation à l'enseignement. Les stages*. Québec : Ministère de l'Éducation.

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général : orientations et compétences attendues*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation et des qualifications, Direction de la formation du personnel scolaire.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. 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.
- HÉTU, J.-C. et RIOPEL, M.-C. (2002). Parcours identitaires d'enseignantes formatrices du préscolaire et du primaire et leur rapport de formation, dans S. Baillauquès, M. Lavoie, M.-L. Chaix, et J.-C. Héту (dir.), *L'identité chez les formateurs d'enseignants : échanges franco-québécois* (p. 101-141). Paris : L'Harmattan.
- KAUFFMAN, D. (1992). Supervision of Student Teachers. *Eric Digest*, ED 344873. Récupéré le 13 juillet 2007 de <http://www.ericdigests.org/1992-4/student.htm>.
- LACROIX-ROY, Fr., LESSARD, M. et GARANT, C. (2003). *Étude sur les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- LANG, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- LAURIN, J. (1995). *Programme de formation des enseignantes et enseignants associés*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- LE BOTERF, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives : les réponses à 80 questions* (2^e éd.). Paris : Éditions d'Organisation.
- ORDRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO (2005). *Ligne directrice du cours menant à la qualification additionnelle : enseignant associé*, Annexe C, Règlement 184/97. [En ligne]. http://www.oct.ca/teacher_education/additional_qualifications/schedule_c/pdf/teaching_writing_f.pdf
- PELPEL, P. (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain?, dans M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation?* (p. 175-191). Bruxelles : De Boeck Université.
- PERRENOUD, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- PORTELANCE, L. (2004). *Savoirs et besoins de formation d'enseignants associés en période de mise en œuvre d'une réforme du curriculum*. Accessible sur le site de l'INRP, VII^e biennale de l'éducation et de la formation. <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale>, p. 1-5.
- PORTELANCE, L. et DURAND, N. (2006). La collaboration au sein d'une équipe pédagogique, une compétence à développer au cours des stages, *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 4 (2), 77-99.

- PORTELANCE, L. et GERVAIS, C. (2005). Conclusion. Au sujet des savoirs des acteurs de la profession enseignante : constats et questions en suspens, dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 443-450). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- PORTELANCE, L., GERVAIS, C., LESSARD, M. et BEAULIEU, P. (à paraître en 2009). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- PORTELANCE, L. et TREMBLAY, Fr. (2006). Les responsabilités complémentaires de l'enseignant associé et du stagiaire au regard de la formation à l'enseignement, dans J. Loiselle, L. Lafortune et N. Rousseau (dir.), *L'innovation en formation à l'enseignement. Pistes de réflexion et d'action* (p. 41-54). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- 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, IL, États-Unis.
- RODGERS, J.H. (2004). *Scripted and Strategic Power Relations within Student Teaching Triad* (Thèse de doctorat, University of Pittsburgh, 2004). Dissertations and Theses, 3158770.
- SNOECKX, M. (2002). Formateurs d'enseignants, une identité encore balbutiante, dans M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation?* (p. 20-87). Bruxelles : De Boeck Université.
- SUDZINA, M.R. et COOLICAN, M.J. (1994). *Mentor or Tormentor: The Role of The Cooperating Teacher in Student Teacher Success*. Présentation à l'Annual Meeting of the Association of Teacher Educators. Atlanta, GA, États-Unis.
- TARDIF, M. et ZIARKO, H. (dir.). (1997). *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- THORNLEY, C., PARKER, R., READ, K. et EASON, V. (2004). Developing a Research Partnership: Teachers as Researchers and Teacher Educators, *Teachers and Teaching*, 10(1), 7-20.
- 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.