

Les compétences professionnelles en enseignement Portrait des stages et défis d'une formation en mouvance

Serge J. Larivée

Numéro 141, printemps 2006

La formation des enseignants

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/50239ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Larivée, S. J. (2006). Les compétences professionnelles en enseignement : portrait des stages et défis d'une formation en mouvance. *Québec français*, (141), 69–70.

Les compétences professionnelles en enseignement

Portrait des stages et défis d'une formation en mouvance

>>> Serge J. Larivée*

Il est six heures du matin. Le téléphone sonne. Encore endormie, Stéphanie répond. Une voix bien éveillée se fait entendre : « Bonjour, êtes-vous disponible pour faire de la suppléance dans une classe de sixième année ? »

Cette situation se produit régulièrement pour les étudiants du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BEPEP). Il est certes stimulant et excitant, pour ces futurs enseignants, d'accepter de telles offres. Toutefois, la réalité les rattrape rapidement, une fois entrés dans la salle de classe. Ces expériences précoces d'enseignement contribuent à leur formation, mais elles peuvent aussi provoquer une remise en question de leur choix professionnel : « Suis-je vraiment à ma place dans l'enseignement ? », « Suis-je bien préparé aux réalités quotidiennes d'une classe ? », « Est-ce pareil dans toutes les écoles ? », etc. Alors que la profession enseignante est en pleine transformation, ces questions prennent encore plus d'importance. Par conséquent, cet article présentera un bref portrait de la formation pratique dispensée à l'Université de Montréal dans le programme de BEPEP au regard de la mise à jour des guides de stage qui prennent appui sur le référentiel des compétences du ministère de l'Éducation (2001). Quelques défis de formation seront également identifiés.

Portrait des stages

Dès leur entrée à l'université, les étudiants du BEPEP sont conscients qu'ils auront à effectuer un stage à chacune de leur année de formation. Ils sont alors confrontés à la dualité existant entre la formation théorique et la formation pratique, notamment à savoir si les cours les prépareront adéquatement aux situations concrètes d'enseignement qu'ils vivront dans les milieux de pratique. Une des questions que nous pouvons alors poser est : comment les étudiants perçoivent-ils leurs stages ? Or, les stages constituent l'activité la plus appréciée au cours de leur formation. À cet égard, les évaluations annuelles du programme par les étudiants des quatre années du BEPEP (Université de Montréal, 2004a, 2004b) sont éloquentes (tableau).

Ces résultats, qui sont légèrement plus élevés que la moyenne des résultats des étudiants de tous les programmes de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, ne sont guère surprenants. Ils reflètent en partie le désir et la volonté des étudiants de prendre contact avec la réalité qui les attend au terme de leur formation. Nonobstant le jugement favorable de départ, il demeure que la qualité des

stages repose sur des éléments cruciaux qui, quoique ressemblants, se distinguent d'une université à l'autre. Il s'agit : 1) de l'organisation des stages (calendrier, lieu de stage, etc.) ; 2) de l'encadrement fait par des superviseurs de stage (personne qui encadre et supervise les stagiaires) ; 3) de l'encadrement fait par des enseignants associés (enseignants qui accueillent les stagiaires).

1) L'organisation des stages

Les aspects organisationnels font souvent l'objet de commentaires. Malgré la pertinence habituelle de ceux-ci et notre désir d'en tenir compte, il ne suffit pas seulement d'avoir la volonté de changer les choses. L'organisation des stages est fort complexe et exige une concertation et une coordination internes et externes.

À l'interne, l'université doit prévoir la séquence des cours dits « théoriques » visant à préparer les étudiants à leurs stages. Une des priorités établies lors de la rédaction des nouveaux guides de stage était de respecter une logique de progression des compétences, d'un stage à l'autre, qui permette une prise en charge graduelle de toutes les facettes de la tâche des enseignants. De plus, le caractère intensif des stages permet aux stagiaires de développer une vision plus « réaliste » des tâches et des responsabilités qui l'attendent tout en favorisant une meilleure continuité avec les élèves et l'enseignant associé.

À l'externe, il doit exister une concertation avec les autres milieux universitaires qui coordonnent également des stages dans la région montréalaise (par exemple, afin de ne pas organiser tous les stages au même moment) ainsi qu'avec les milieux de pratique qui accueillent les stagiaires (afin de respecter les contraintes du milieu, tel le calendrier). Considérant le nombre de personnes et d'écoles impliquées, il apparaît qu'une modification qui semble anodine pour certains peut avoir des conséquences importantes pour d'autres. C'est ce qui explique la nécessité de maintenir des communications efficaces et régulières avec ces divers partenaires.

Degré d'appréciation des étudiants au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire à l'égard des stages pour l'année 2003-2004

> Aspects	Étudiants de :	première	deuxième	troisième	quatrième
> Satisfaction générale des étudiants à l'égard des stages		89,3 %	91,5 %	91,2 %	—
> Satisfaction quant à l'accueil du milieu de stage		95,1 %	96,4 %	93,1 %	91,1 %
> Satisfaction quant à l'encadrement des superviseurs		92,5 %	92,8 %	87,6 %	88,8 %

Enfin, tant à l'interne qu'à l'externe, une autre particularité est celle de favoriser la diversité des expériences vécues. Pour ce faire, les stagiaires doivent réaliser leurs stages dans des milieux et des niveaux d'enseignement différents, dont un obligatoirement au préscolaire lors de leur 2^e année de formation. Cette organisation les amène à côtoyer plusieurs enseignants associés et à être en contact avec des milieux scolaires qui ont des valeurs et des fonctionnements divers. Ils sont également encadrés par plusieurs superviseurs, donc ayant des personnalités et des parcours professionnels variés. Ces modalités organisationnelles contribuent ainsi à la richesse de la formation.

2) Les superviseurs de stage

Les rôles et les responsabilités de base des superviseurs de stage se résument principalement aux visites dans les milieux de stage, à l'animation de séminaires ainsi qu'à l'évaluation des stagiaires. Chaque superviseur se voit confier une équipe de stagiaires de taille « réduite » (variant de 12 à 15 stagiaires) afin d'offrir un encadrement individualisé, permettant la prise en compte des particularités de chacun, et collectif, qui facilite la participation et les échanges. Or, depuis la réforme où l'accent est mis sur le développement de compétences (MEQ, 2001), les attentes envers les superviseurs ont changé. Ces derniers doivent intégrer davantage diverses perspectives telles la professionnalisation de l'enseignement, le rehaussement du niveau culturel de la formation, le recours aux technologies de l'information et de la communication, le travail en coopération, etc. Les superviseurs ont toujours un rôle d'accompagnateur auprès du stagiaire (similaire à celui de l'enseignant associé) et de l'enseignant associé (soutien dans son rôle de formateur principal), mais ceux de personne ressource et de professionnel de l'enseignement sont davantage mis à contribution.

3) Les enseignants associés

Les rôles et les responsabilités des enseignants associés consistent principalement à la participation à une rencontre de partenariat avec le superviseur au début du stage, à l'accueil, à l'encadrement, à l'observation et à la communication de rétroactions régulières auprès du stagiaire ainsi qu'à l'évaluation des compétences de celui-ci. Depuis les années 1990, les enseignants associés reçoivent un soutien financier, ce qui leur permet d'être partiellement dégagés de leur classe pour participer à des activités de formation, de perfectionnement et de partenariat. À cet égard, l'Université de Montréal se démarque des autres universités. Elle a instauré une formule de formation de « formateurs » (ou multiplicateurs) qui permet aux commissions scolaires de gérer la formation de leurs enseignants associés. Parfois, l'université offre aussi, par le biais de ses formateurs, une formation directe aux enseignants associés. L'enseignant associé étant formellement considéré comme premier « formateur » lors d'un stage, il importe donc de poursuivre et de mettre à jour ces activités afin de maintenir et d'améliorer la qualité d'encadrement des stagiaires.

Défis de formation et prospectives

Malgré le taux de satisfaction assez élevé envers la formation pratique, deux aspects sont mentionnés par les étudiants comme

étant particulièrement à améliorer. Il s'agit des liens entre les aspects théoriques et pratiques puis des relations parents-enseignant.

En ce qui a trait à l'arrimage entre les cours théoriques et les stages, il s'agit du plus grand défi à relever. Celui-ci est complexe et pose particulièrement le problème du transfert des apprentissages. Un des constats est que plus les étudiants avancent dans leur formation, plus ils valorisent les activités liées à la pratique au détriment des activités théoriques. Par conséquent, l'écart se creuse entre les deux sphères de formation alors qu'elles devraient être complémentaires. Cette question demeure donc préoccupante. Lors de la refonte du programme de formation au BEPEP, le cursus a été élaboré de manière à maximiser la préparation théorique des étudiants en fonction des exigences des divers stages. Or, le développement de compétences suppose une bonne articulation de l'ensemble des activités du programme afin de bien outiller les étudiants en ressources mobilisables en contexte d'intervention en classe. Nous pensons donc que les modifications apportées au curriculum favoriseront, à court ou à moyen terme, le transfert des apprentissages. Toutefois, il importe de rappeler que ce transfert demeure principalement sous la responsabilité des étudiants bien que professeurs, chargés de cours et superviseurs y travaillent également.

Quant à la préparation des étudiants aux relations avec les parents, notons qu'aucun cours de la formation ne porte spécifiquement sur cet aspect de la tâche de l'enseignant. Les relations avec les parents sont abordées, mais à l'intérieur de divers cours du cursus. En outre, les étudiants souhaitent que cette thématique fasse l'objet d'un cours spécifique et détaillé. Cette insatisfaction est possiblement le reflet des réalités actuelles où les parents occupent une place plus grande au sein du système d'éducation. Il reste à savoir si la solution proposée par les étudiants constitue le meilleur moyen pour développer ce type de compétence.

Enfin, au-delà de ces défis, il faut tenter de répondre à des besoins ponctuels qui influencent également la qualité de la formation. Par exemple, n'y aurait-il pas lieu d'encadrer les expériences de suppléance afin qu'elles soient formatrices ?, ne serait-il pas possible de profiter de l'expérience des enseignants chevronnés qui quittent la profession ? Ce sont d'autres aspects sur lesquels il faut continuer de s'interroger.

En conclusion, il faut garder à l'esprit que la formation de base, même la meilleure, ne peut préparer à toutes les situations. C'est pourquoi il faut promouvoir et faciliter la formation continue ainsi que le partage de l'expérience et de l'expertise.

* Professeur adjoint à l'Université de Montréal.

RÉFÉRENCES

- Gouvernement du Québec, *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, 2001.
- Université de Montréal, *Évaluation des programmes du CFIM en 2003-2004. Étudiants de 1^{re}, 2^e et 3^e années. Tous les programmes et le préscolaire-primaire*, Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 2004a.
- , *Évaluation des programmes du CFIM en 2003-2004. Étudiants de 4^e année, préscolaire-primaire*, Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 2004b.