

Quels modèles d'accompagnement pour les stagiaires en enseignement afin de favoriser l'articulation théorie-pratique ?

Josée-Anne Gouin
Université Laval

Christine Hamel
Université Laval

Résumé

Cet article présente une analyse d'un questionnaire distribué à des stagiaires de troisième année du baccalauréat en enseignement secondaire après cinq semaines de stage en milieu scolaire. Une question est à l'origine de cette recherche : comment les stagiaires perçoivent-ils l'apport de chacun des formateurs — enseignant associé, superviseur universitaire généraliste et didacticien — par rapport à l'articulation théorie-pratique vécue en stage ? Au-delà de cette question, le modèle d'accompagnement triadique traditionnel est-il suffisant pour assurer l'articulation théorie-pratique ? Notre expérimentation visait

l'analyse des perceptions des stagiaires par rapport à l'accompagnement reçu à la suite de la planification et du pilotage d'une séquence d'enseignement-apprentissage en stage. À l'intérieur de la problématique, notre contribution expose les défis que vivent les formateurs par rapport à l'accompagnement de leurs stagiaires pour le développement de liens entre la théorie et la pratique, tant dans les stages que dans les cours. Prenant appui sur un cadre conceptuel pour étudier le développement des compétences professionnelles, nous avons élaboré un questionnaire dont les résultats soulèvent d'importantes interrogations quant au rôle perçu de chaque formateur face à la professionnalisation des stagiaires.

Mots-clés : formation en enseignement secondaire, formateurs, développement de compétences professionnelles

Abstract

This article presents the challenges faced by trainers in relation to supporting their trainees in the development of theory-to-practice links in the course. The objective of the research is to describe the perceptions of trainees in secondary education in relation to the practices of each of their trainers, associate teacher, university supervisor and didactic teacher, during the planning, class management and analysis of the development of a training course in an internship III. Supported by a conceptual framework making it possible to study the coaching practices of trainers, a questionnaire was developed and distributed to third-year trainees of the baccalaureate in secondary education after five weeks of internship in a school environment. The analysis of the results raises questions about the support model to promote practical theory links in the training of future teachers in Quebec.

Keywords: mentoring pre-service teachers, trainers, professional competencies development

Introduction

Les étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement secondaire suivent quatre stages en alternance avec leurs cours universitaires. Au cours de ces stages, les universités québécoises privilégient un mode d'accompagnement triadique, le stagiaire bénéficiant de l'encadrement d'un enseignant associé qui l'accueille dans sa classe et d'un superviseur relevant de son université. Cependant, plusieurs limites ont été décrites dans la littérature par rapport à ce modèle d'accompagnement. Afin de pallier certaines d'entre elles, nous avons voulu enrichir ce modèle en ajoutant un professeur de didactique pour accompagner les stagiaires dans la planification d'une séquence d'enseignement en stage. Dans cet article, nous présentons des données issues d'un questionnaire rempli par une cohorte d'étudiants de troisième année qui ont effectué un stage de cinq semaines. Nous souhaitons étudier la perception de ces stagiaires par rapport à l'accompagnement reçu par leurs trois formateurs afin de constater si les limites soulevées par le modèle traditionnel étaient dépassées par l'ajout d'un didacticien.

Contexte et problématique

Les limites du modèle triadique en formation pratique

Le modèle de la triade est très répandu dans les universités québécoises : superviseur universitaire, enseignant associé et stagiaire forment une équipe pour encadrer les quelque 700 heures de stage de la formation (Correa Molina, 2011). La littérature scientifique a soulevé certains défis liés à ce modèle d'accompagnement. D'abord, les superviseurs universitaires sont des représentants de l'université sans pour autant entretenir de relations étroites avec les professeurs et chargés de cours qui y enseignent. Aussi, étant peu au fait des notions enseignées dans les cours, les superviseurs universitaires interviennent souvent dans toutes les disciplines et laissent les questions didactiques aux enseignants associés (Clarke et Collins, 2007 ; Serres et al., 2004). Cependant, ce ne sont pas tous les enseignants associés qui sont au fait des avancées de la recherche ou des théories en éducation (Tardif et Jobin, 2014). Leur cadre d'intervention auprès des stagiaires se situe davantage par rapport à la pratique et aux savoirs

d'expérience. De même, ce ne sont pas tous les professeurs universitaires qui connaissent la dynamique des classes du secondaire ; ils éprouvent ainsi de la difficulté à tenir compte de la complexité de la pratique à l'intérieur de leurs cours universitaires. Un autre problème réside dans la perpétuation — répandue chez les stagiaires — des pratiques observées : comme ils ne veulent pas déplaire à leurs évaluateurs et être pénalisés dans leurs évaluations, ils copient parfois les pratiques de leur enseignant associé (*follow me model*) sans les remettre en question (Bullough et Draper, 2004 ; Serres et al., 2004). De plus, certains stagiaires arrivent au baccalauréat avec des représentations très fortes de la profession enseignante (Hunzicker, 2012). Ils éprouvent de la difficulté à se questionner sur leurs représentations et reprennent des modèles didactiques et pédagogiques qui ont eu du succès lorsqu'ils étaient eux-mêmes élèves (Miller et Shifflet, 2016). Par exemple, dans les classes de français au secondaire, des pratiques pédagogiques persistent malgré les nombreuses recherches : les exercices de grammaire décontextualisés, la dictée (Chartrand et Lord, 2013), l'absence de l'enseignement de l'oral — sauf pour de rares exposés oraux (Sénéchal, 2011) — et la prégnance de la norme linguistique dans l'évaluation de l'écrit (Chartrand et Lord, 2010).

La difficile articulation théorie-pratique

Des chercheurs (p. ex., Korthagen, 2016) soutiennent que ces modèles d'alternance entre les cours théoriques et les stages en milieu scolaire ne sont pas suffisants pour permettre aux stagiaires une pratique réflexive appuyée par des savoirs théoriques et pratiques. Par les années passées, des études se sont focalisées sur *comment* les stages pouvaient s'inspirer davantage de la théorie pour soutenir l'apprentissage professionnel (Lanier et Little, 1986). D'autres recherches plus récentes (Avalos, 2011 ; Korthagen et al., 2006) ont porté un regard inverse : la façon dont les théoriciens peuvent intégrer la pratique dans leurs cours universitaires. Malgré ces études, le fossé entre la théorie et la pratique demeure bien réel. Plusieurs éléments sont en cause. Entre autres, au baccalauréat, rares sont les professeurs universitaires qui s'investissent dans les cours du premier cycle, ceux-ci préférant s'impliquer dans les cycles supérieurs. Les étudiants ont donc peu de contacts avec les professeurs qui font de la recherche. Ce fossé est également accentué par le manque de formation en recherche au premier cycle : en plus de ne pas côtoyer les chercheurs, les étudiants n'apprennent pas nécessairement les bases théoriques et

méthodologiques nécessaires au processus de la recherche. Il peut donc être difficile pour eux de comprendre l'apport scientifique en enseignement (Tardif et Jobin, 2014). Les superviseurs universitaires, qui sont souvent d'anciens enseignants d'expérience, vivent eux-mêmes une articulation théorie-pratique qui peut s'avérer difficile et qui s'explique par le fait qu'ils ont peu de contacts avec les professeurs de l'établissement dans lequel ils sont engagés (Tardif et Jobin, 2014). Ils reçoivent une formation continue qui n'est pas toujours adaptée, voire inexistante. Les enseignants associés vivent une situation similaire : ils ont peu de liens avec le monde universitaire, ne connaissent pas les attentes des stages ou ont une compréhension de ces attentes qui varie beaucoup d'un formateur à l'autre (Gouin et Hamel, 2015). Bref, les formateurs des stagiaires n'ont pas nécessairement les conditions idéales pour favoriser une articulation théorie-pratique efficace chez les stagiaires.

Dans une précédente recherche (Gouin et al., 2018), nous avons découvert qu'il existe un fossé important entre les stages et les cours universitaires, entre autres parce que les travaux demandés en stage sollicitent peu les savoirs universitaires. Également, les travaux dans les cours universitaires se rapportent peu aux expériences pratiques des stagiaires. Nous avons aussi réalisé que les professeurs de la sixième session sont laissés à l'écart de la formation pratique, et que les enseignants associés et les superviseurs universitaires entretiennent peu de liens avec ces professeurs et les contenus qu'ils enseignent.

Pour favoriser une meilleure articulation théorie-pratique entre les stages et les cours théoriques, nous avons décidé d'ajouter une quatrième personne à la triade pour les stagiaires en enseignement secondaire de troisième année : un didacticien universitaire. Ce dernier a commenté, en collaboration avec l'enseignant associé et le superviseur universitaire, une séquence d'enseignement-apprentissage (SEA) planifiée et pilotée par les stagiaires sur une période de trois à six cours. La question de recherche était la suivante : quelle est la perception des stagiaires face aux pratiques de leurs formateurs à l'intérieur de ce dispositif d'accompagnement « renforcé » par la présence d'un didacticien ? Nous avons ciblé la sixième session de formation du baccalauréat en enseignement secondaire d'une université québécoise durant laquelle les stagiaires vivaient leur troisième stage d'une durée de cinq semaines.

Cadre conceptuel : le référentiel des compétences professionnelles

Pour répondre à cette question, nous avons élaboré un questionnaire électronique s'appuyant entre autres sur le référentiel des compétences professionnelles des stagiaires en enseignement (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001 – un nouveau référentiel sera adopté sous peu). Ce référentiel met de l'avant un processus de professionnalisation des étudiants qui passe par l'articulation théorie-pratique. Au Québec, une formation en alternance (MEQ, 2001) est privilégiée. Elle suppose plusieurs lieux de formation dans lesquels les compétences professionnelles des stagiaires se mobilisent autant dans les salles de cours que dans la classe de stage (Pentecouteau, 2012). Le référentiel propose douze compétences qui sont principalement décrites par des composantes.

Pour le questionnaire, trois compétences ont été ciblées parce qu'elles sont au cœur de l'acte d'enseigner : l'élaboration de situations d'enseignement-apprentissage (C3), la gestion de classe (C6) et la pratique réflexive (C11). Pour la rédaction des items au questionnaire, nous avons sélectionné des composantes pour ces trois compétences, et ce, en fonction de l'accompagnement prévu par chacun des trois formateurs; c'est-à-dire selon les compétences observables ciblées dans les grilles d'évaluation du stage III et selon l'université concernée.

Tableau 1

Les compétences et les composantes sélectionnées pour l'élaboration du questionnaire selon le référentiel des compétences professionnelles (MEQ, 2001)

Compétences professionnelles	Composantes
Élaborer des situations d'enseignement-apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> > Appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur les données de la recherche en matière de didactique et de pédagogie. > Choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences disciplinaires.
Pratique réflexive	<ul style="list-style-type: none"> > Réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. > Échanger des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques.

Compétences professionnelles	Composantes
Gestion de classe	<ul style="list-style-type: none"> > Faire participer les élèves, comme groupe et comme individus, à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe. > Adopter des stratégies pour prévenir l'émergence de comportements non appropriés pour intervenir efficacement lorsqu'ils se manifestent. > Maintenir un climat propice à l'apprentissage.

Afin d'élaborer les questions liées à l'accompagnement des formateurs, nous nous sommes appuyées sur le référentiel des compétences ainsi que sur la définition du processus de professionnalisation déployée dans le référentiel. Cette définition s'appuie essentiellement sur la mobilisation de la pratique réflexive pour assurer le développement des compétences professionnelles.

Puisque très peu de détails sont offerts dans le référentiel des compétences quant aux habiletés attendues des formateurs pour accompagner les stagiaires dans le développement de leur pratique réflexive, nous avons sélectionné le cadre de Korthagen (2010) afin d'élaborer le questionnaire. C'est en détaillant le soutien que devraient apporter les formateurs que Korthagen (2010) a proposé un modèle qui leur confère un rôle de médiateurs dans l'exercice de la pratique réflexive chez les stagiaires. Les formateurs devraient axer leur accompagnement en posant différentes questions pour amener le stagiaire à se distancier de ses conceptions à l'aide de savoirs théoriques et pratiques : Quel était le contexte de la séquence d'enseignement ? Quelle était l'intention d'apprentissage ? Comment les élèves ont-ils réalisé le travail demandé ? Quel était leur rôle ? Comment les y as-tu guidés ? Quels problèmes de compréhension ont rencontrés les élèves ? Comment les as-tu questionnés pour prendre la mesure de leurs difficultés ? Comment as-tu ajusté ton intervention devant ces difficultés ? Nous nous sommes donc appuyées sur ce rôle de médiateur dans le soutien aux apprentissages professionnels (Korthagen, 2010) pour élaborer le questionnaire.

Méthodologie

Le déroulement

Les stagiaires ont eu sept semaines de cours à l'université, de janvier à mars, avant de vivre un stage de cinq semaines en milieu scolaire. Il s'agissait du troisième et avant-dernier stage de leur formation. Durant ces sept semaines de cours à l'université, ils ont planifié, en collaboration avec leur professeur de didactique (français, sciences, mathématiques ou univers social) et leur enseignant associé, une séquence d'enseignement-apprentissage (SAE) qu'ils ont enseignée lors des cinq semaines de stage. Pour faciliter l'insertion d'un professeur d'université dans une triade avec laquelle les enseignants associés et les superviseurs universitaires sont très familiers, nous avons favorisé une approche « non intrusive » : le projet de la séquence d'enseignement-apprentissage a été présenté à tous les enseignants associés avant le début de la session et le contenu de la séquence a été choisi par les enseignants associés selon leur planification annuelle et les besoins de leurs élèves. Ce sont donc les didacticiens qui se sont adaptés aux contenus identifiés par les enseignants associés en collaboration avec leur stagiaire. Les formateurs ont alors accompagné les étudiants stagiaires afin qu'ils prennent en compte le profil des élèves à qui ils allaient enseigner et qu'ils puisent dans les notions vues en cours à l'université pour enrichir leur séquence (approches didactiques, organisation des savoirs, choix de gestion de classe, outils d'évaluation, etc.). Cette séquence a eu une durée variable selon les stagiaires (en moyenne de 4 à 6 cours de 75 minutes chacun). Les stagiaires ont utilisé un document collaboratif (*Google Document*) pour permettre aux trois formateurs de commenter leur planification. À mi-stage, la plupart des stagiaires ont vécu un séminaire universitaire d'une demi-journée avec leur didacticien leur permettant de partager leurs expériences concernant l'enseignement de leur séquence. Après leur stage, les stagiaires ont vécu une dernière semaine de cours pendant laquelle ils ont fait un retour avec leur didacticien sur la séquence d'enseignement-apprentissage. Ainsi, la SAE mise en œuvre durant le stage a fait l'objet d'une analyse dans plusieurs cours universitaires avant, pendant et après le stage, dans le but de renforcer l'articulation théorie-pratique. Si cet accompagnement collaboratif existe

ailleurs (Christianakis, 2010), nous n'avons trouvé aucune recherche qui étudie l'apport des didacticiens à la triade lors de la réalisation d'un stage.

Le questionnaire

Le questionnaire a été envoyé par courriel aux 101 stagiaires de troisième année du baccalauréat en enseignement secondaire qui étudient en enseignement du français, des mathématiques, des sciences, de l'univers social et de l'éthique. La passation du questionnaire a eu lieu la cinquième journée après le retour du troisième stage. Parmi les destinataires, 68 stagiaires ont rempli le questionnaire, ce qui représente un taux de participation de 67 %. Le questionnaire se divisait en deux parties. La première présentait deux questions sociodémographiques afin de déterminer l'âge et la discipline de formation des répondants. Dans la deuxième partie, les stagiaires répondaient à 57 questions réparties en trois sous-sections concernant l'apport respectif de l'enseignant associé (19 items), du superviseur universitaire (20 items) et du didacticien (18 items). Dix-huit items étaient identiques pour les trois formateurs; un item a été rajouté pour les enseignants associés et concernait la gestion de la classe observable par ce dernier; deux autres items ont été rajoutés pour les superviseurs universitaires et concernaient les exigences universitaires. Les stagiaires répondaient aux questions à l'aide d'une échelle de Likert graduée de 1 = *jamais* à 5 = *toujours*. Pour chacune des questions, ils se prononçaient sur l'accompagnement reçu à deux temps distincts : 1) la préparation et le pilotage de la séquence d'enseignement planifiée avec les formateurs en classe avant le stage ; 2) l'ensemble du stage. Dans chacune des sous-sections, les items du sondage ont été construits de manière à pouvoir identifier les trois compétences ciblées : la gestion de classe (GC), la pratique réflexive (R) et la planification (PL).

Voici des exemples de questions posées aux stagiaires pour chacun des formateurs (enseignant associé, superviseur universitaire et didacticien) durant l'élaboration, le pilotage et l'analyse de la séquence d'enseignement, ainsi que pour le reste du stage :

- Il me questionne sur ce que j'ai appris dans mes cours universitaires pour que je le réinvestisse dans mes planifications.
- Il m'encourage à adopter la même gestion de classe que lui (stratégies d'interventions, système de récompenses, etc.).

- Il me demande de tenir compte des élèves (besoins) de ma classe pour choisir mes stratégies d'enseignement.
- Il me nomme ce qui s'est bien déroulé ou ce qui a été problématique après une période d'enseignement.
- Après une période d'enseignement, il me questionne pour favoriser des prises de conscience.

Analyse des résultats

Plus la moyenne est élevée sur l'échelle de Likert (sur 5), plus l'accompagnement souhaité théoriquement (Korthagen et Vasalos, 2005) est déployé. Seuls les items qui ont révélé un écart statistique significatif seront présentés.

La compétence professionnelle « Élaborer des situations d'enseignement-apprentissage »

Selon la perception des stagiaires, 18 % des enseignants associés les interrogent souvent ou toujours par rapport aux notions étudiées à l'université qui pourraient être réinvesties dans leurs planifications. Du côté des formateurs universitaires, 44 % des superviseurs le font souvent et toujours, et ce pourcentage augmente à 54 % pour les didacticiens. Les enseignants associés amènent donc peu leur stagiaire à théoriser ce qu'ils font dans leur travail de planification. À cet égard, il serait intéressant de connaître les attentes des enseignants associés envers les stagiaires lorsque vient le moment de planifier. Le questionnaire fait ressortir que les enseignants s'attendent à des planifications détaillées (77 %) de la part des stagiaires, mais sans leur demander un réinvestissement du contenu universitaire, scientifique ou ministériel. Comment les stagiaires sélectionnent-ils alors les formules pédagogiques, les stratégies d'apprentissage, les contenus à l'intérieur de leurs séquences d'enseignement ? À ce propos, 60 % des enseignants associés proposent rarement ou jamais aux stagiaires d'appuyer leurs planifications sur des stratégies d'enseignement étudiées à l'université ; tandis que 44 % des superviseurs et 59 % des didacticiens les questionnent souvent ou toujours sur les stratégies vues à l'université. De plus, 54 % des stagiaires mentionnent que les enseignants associés n'attendent pas d'eux des stratégies d'enseignement variées qui intègrent les compétences disciplinaires.

En mathématiques, ce pourcentage augmente à 77 %. Les superviseurs universitaires, quant à eux, semblent se soucier davantage des besoins des élèves lorsque vient le temps de planifier : 59 % interrogent les stagiaires à savoir s'ils ont tenu compte des connaissances préalables et des difficultés anticipées de leurs élèves. Le pourcentage est encore plus élevé pour les didacticiens en sciences (78 %) qui interrogeront les stagiaires afin de savoir s'ils ont tenu compte des forces et des difficultés de leurs élèves lors de la séquence d'enseignement-apprentissage.

La participation d'un didacticien à l'équipe de formation pratique contribue donc à amener les stagiaires à intégrer les savoirs universitaires à leurs planifications, sans pour autant demeurer dans une logique applicationniste de l'apprentissage. Selon les stagiaires, les deux composantes de la compétence « Élaborer des situations d'enseignement-apprentissage » — 1) appuyer le choix et le contenu de ses interventions sur les données de la recherche en matière de didactique et de pédagogie; 2) choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences disciplinaires — sont donc peu exigées par les enseignants associés et davantage par les formateurs universitaires à l'intérieur des planifications quotidiennes.

La compétence professionnelle de la pratique réflexive

Par rapport à la compétence de la pratique réflexive, dans l'ensemble, les formateurs utilisent le questionnement pour faire des retours avec les stagiaires plutôt que de nommer les faiblesses et les forces. Le modèle « *Follow Me* » (Bullough et Draper, 2004) ne semble donc pas être dominant dans l'accompagnement octroyé par les formateurs. Nous soulevons le fait que ce sont les superviseurs universitaires (34 %) qui demandent le plus aux stagiaires une réflexion (après une période d'enseignement) s'appuyant sur des sources scientifiques tout en tenant compte de l'activité pratique, et ce, contrairement aux enseignants associés (8 %) et aux didacticiens (21 %). Cet écart entre les superviseurs et les didacticiens s'explique en partie par le fait que ces derniers reviennent rarement ou jamais (71 %) sur les périodes d'enseignement ; ils sont peu engagés dans l'analyse du travail réalisé en stage, étant davantage ancrés dans les contenus des cours universitaires. Les enseignants associés, pour leur part, semblent prendre peu en compte les cours universitaires, accordant beaucoup d'importance à la réflexion sur l'action, sans solliciter d'appuis théoriques : 78 % des enseignants associés suggèrent rarement ou jamais à leur

stagiaire de chercher des solutions liées à leurs cours ou à leurs lectures, contrairement à 34 % des superviseurs universitaires et 41 % des didacticiens. Sur quels savoirs les enseignants associés s'appuient-ils pour accompagner leurs stagiaires lorsque ces derniers rencontrent un problème ? Les laissent-ils explorer les solutions ? Leur fournissent-ils les réponses ? Les réponses à notre questionnaire semblent indiquer que les enseignants associés ont un apport d'abord pratique à la formation des stagiaires et qu'ils contribuent assez peu à l'articulation théorie-pratique.

La qualité de l'engagement des différents didacticiens dans le suivi de la planification et du pilotage de la situation d'enseignement-apprentissage (SAE) semble influencer le développement de la pratique réflexive : un grand écart existe à cet égard entre les didacticiens des différentes disciplines. Lorsque nous analysons les appréciations des étudiants par discipline, les didacticiens n'ayant pas animé de séminaire au milieu du stage obtiennent une moyenne sur l'échelle de Likert de 1,45 sur 5 (« Il ne me questionne jamais sur les problèmes que je rencontre lors de mes périodes d'enseignement »). Pour ceux qui ont animé un séminaire, cette moyenne grimpe à 3,57 sur 5 (« Il me questionne parfois à souvent sur les problèmes que je rencontre lors de mes périodes d'enseignement »). Nous remarquons également un grand écart entre les didacticiens à la question « Il me demande de trouver des solutions aux différents problèmes rencontrés en m'appuyant sur mes cours universitaires ou mes lectures scientifiques ». L'écart passe de 2,41 sur l'échelle de Likert (*rarement*) à 4,36 (*souvent*) selon le didacticien. Ces résultats nous laissent croire que plus le didacticien s'est investi dans l'organisation et la préparation de la situation d'enseignement-apprentissage du stage, plus il s'intéresse dans son questionnement à ce que les stagiaires vivent en stage et aux liens qu'ils pourraient faire avec leurs cours universitaires. En somme, la capacité des didacticiens à développer la pensée réflexive en effectuant des liens entre la théorie et la pratique semble dépendre de leur niveau d'engagement dans la planification des activités d'enseignement en stage, et plus particulièrement dans la séquence d'enseignement-apprentissage. Ce serait seulement à cette condition que l'apport du didacticien à la triade des formateurs constituerait un apport appréciable. En d'autres mots, les didacticiens qui s'intéressent peu dans leur questionnement à la pratique de leurs étudiants ne semblent pas contribuer de manière significative à l'articulation théorie-pratique. Dans les cas où l'apport du didacticien est plus faible, leur contribution est inférieure à celle des superviseurs, dont l'apport est apprécié en moyenne à 2,97 (*parfois*).

La compétence professionnelle de la gestion de classe

Les enseignants associés encouragent souvent les initiatives des stagiaires en gestion de classe (moyenne de 4,03/5). Toutefois, ils demandent rarement aux stagiaires d'appuyer leur gestion de classe sur ce qu'ils ont appris dans leurs cours universitaires (moyenne de 1,93/5). Les superviseurs et les didacticiens n'invitent guère plus leurs stagiaires à puiser dans leurs savoirs universitaires pour étayer leur gestion de classe (moyennes respectives de 3,06/5 et de 2,63/5). Pour les questions de gestion de classe, les stagiaires perçoivent très peu de distanciation face à l'action qui leur permettrait de prendre conscience de ce qui se passe dans la classe au-delà de leur expérience pratique.

Les didacticiens, eux, semblent demeurer en retrait des questions de gestion de classe. Leur apport semble très peu important aux yeux des étudiants : pour tous les items liés à la gestion de classe, leur apport est significativement moins important sur le plan statistique que celui des enseignants associés et des superviseurs, surtout pour l'item « Il encourage mes initiatives de gestion de classe ». Voici les moyennes obtenues par les trois formateurs à cet item pour l'ensemble du stage : enseignants associés = 4,18/5 ; superviseurs = 4,09/5 ; didacticiens = 1,82/5. Manifestement, les professeurs de didactique contribuent peu à l'articulation théorie-pratique en ce qui concerne la gestion de classe, fort probablement parce que leurs intérêts en ce qui concerne la formation des étudiants se situent beaucoup plus sur le plan des savoirs disciplinaires. Ils ne sauraient donc, à cet égard, se substituer aux deux autres formateurs. Cependant, est-il souhaitable que les professeurs de didactique placent les savoirs de leur discipline en marge de la gestion de classe, lorsqu'on sait à quel point la gestion de classe est imbriquée à l'enseignement des savoirs disciplinaires (Gaudreau et al., 2016) ?

Les stagiaires n'ont certainement pas développé en troisième année de formation les automatismes nécessaires à une gestion de classe favorisant un climat propice aux apprentissages. Ils auraient donc avantage à s'y intéresser dans leurs planifications (Gaudreau et al., 2016). En définitive, en ce qui concerne les questions liées à la gestion de classe, ce sont les superviseurs qui semblent effectuer le mieux les liens entre la théorie et la pratique, les enseignants associés et les didacticiens se cantonnant dans leur champ de spécialisation : la classe pour les premiers, les savoirs disciplinaires pour les seconds. Cette complémentarité — voire cette distinction — entre les formateurs présente-t-elle un modèle idéal ? Est-il préférable dans un modèle de formation

en alternance d'avoir des formateurs spécialisés dans des champs distincts mais complémentaires, ou de travailler avec eux pour que leurs regards spécifiques s'ouvrent davantage à celui que jettent les autres formateurs sur les apprentissages des stagiaires ?

Discussion et conclusion

L'élaboration de la séquence d'enseignement-apprentissage semble être restée davantage un projet universitaire, et ce, malgré la démarche entreprise par les responsables du troisième stage. Rappelons que ces derniers ont organisé des rencontres avec tous les enseignants associés avant le début de la session, se sont assurés que les contenus disciplinaires des SAE provenaient du milieu scolaire et ont planifié un séminaire universitaire à mi-stage. Les résultats sur l'ensemble des trois compétences professionnelles nous laissent croire que les stagiaires adoptent davantage un modèle applicationniste, ce qui peut aussi être occasionné par le fait qu'il s'agit d'un premier stage de prise en charge plus autonome sur un empan temporel plus long. Le fait que les trois formateurs n'encouragent pas les stagiaires à s'appuyer sur leurs cours universitaires et leurs lectures scientifiques pour planifier les stratégies d'enseignement ainsi que pour résoudre les problèmes vécus en stage (gestion de classe) est révélateur du fait que les formateurs restent campés dans des rôles hermétiques : les didacticiens s'intéressent peu au stage et à la gestion de classe, tandis que les deux autres formateurs s'intéressent peu aux cours universitaires. Il ne faut donc pas se surprendre que les stagiaires aient de la difficulté à se distancier de leurs expériences d'apprentissage professionnelles pour en arriver à une théorisation de leur activité en classe.

Nous relevons un certain désinvestissement des enseignants associés par rapport à la réflexion théorique sur l'action. Encore là, une question demeure : ont-ils été formés pour amener les stagiaires à se questionner par rapport à la théorie ? Les enseignants associés semblent peu informés de ce qu'implique le développement de la pratique réflexive des étudiants stagiaires et du temps que cela exige (Korthagen, 2016). La contribution en général peu convaincante des superviseurs, dont l'engagement dans le développement de la pratique réflexive des stagiaires ne dépasse guère une moyenne de 3/5, suppose une remise en question des formations et de l'accompagnement qu'ils reçoivent. S'ils se soucient plus que les enseignants associés des liens entre la théorie et

la pratique, dans notre étude, leur apport semble assez limité selon les appréciations et les perceptions des étudiants.

Les professeurs de didactique ont eu une implication inégale dans le projet de la SEA. Certains ont été déstabilisés par les contenus qui semblaient peu cadrer dans les activités de leur cours de didactique, d'où une faible prise en charge des activités d'enseignement en stage. Les professeurs de didactique les plus engagés dans le suivi du stage seraient ceux qui ont effectué le plus de liens entre la théorie et la pratique dans leurs cours. Dans ce cas, et seulement dans ce cas, nous aurions une véritable bonification de la triade avec l'ajout d'un troisième formateur plus spécialisé.

Peu importe le modèle adopté, à deux ou trois formateurs, il nous semble évident que le faible intérêt que porte chaque formateur à la spécificité du travail des deux autres constitue une entrave importante au développement de l'apprentissage professionnel des stagiaires. Un fait nous apparaît saillant : la triade traditionnelle, qui n'inclut pas de didacticien, souffre d'un manque important en ce qui concerne les liens entre la théorie et la pratique. En revanche, l'ajout d'un didacticien à ce duo de formateurs ne constitue pas une panacée, les didacticiens n'étant pas nécessairement attentifs à la complexité de la dynamique de la classe dans leur accompagnement des étudiants. Il importe donc, à notre avis, d'accompagner chacun des trois formateurs pour les amener à intégrer à leur regard de formateur la perspective de leurs collègues, pour faciliter les ponts que doivent construire les étudiants entre leurs cours à l'université et leurs classes de stage.

En terminant, nous croyons que la clé pour favoriser l'articulation théorie-pratique réside non pas dans la question « Comment devrions-nous favoriser les liens dans l'un ou dans l'autre ? », mais bien « Comment les stagiaires réalisent-ils des apprentissages professionnels durant les activités de formation pratique ? ». Selon nous, cette question mènerait à de nouvelles pistes d'accompagnement qui pourraient être fort intéressantes pour nos futurs enseignants et leurs formateurs.

Références

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Bullough, R. V. Jr. et Draper, R. J. (2004). Making sense of a failed triad: Mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 407–420. <https://doi.org/10.1177/0022487104269804>
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010). Pratiques déclarées d'enseignement de l'écriture et de la lecture. *Québec français*, (156), 30–31. <https://id.erudit.org/iderudit/61404ac>
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Québec français*, (168), 86–88. <https://id.erudit.org/iderudit/68675ac>
- Christianakis, M. (2010). Collaborative research and teacher education. *Issues in Teacher Education*, 19(2), 109–125.
- Clarke, A. et Collins, S. (2007). Complexity science and student teacher supervision. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 160–172. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.10.006>
- Correa Molina, E. (2011). Ressources professionnelles du superviseur de stage : une étude exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 307–325. <https://doi.org/10.7202/1008988ar>
- Gaudreau, N., Fortier, M.-P., Bergeron, G. et Bonvin, P. (2016). La gestion de classe et l'inclusion scolaire : pratiques exemplaires pour favoriser la réussite de tous. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 139–152). De Boeck Supérieur.
- Gouin, J. A., Hamel, C. et Falardeau, É. (2018). Contexte et problématique. *Formation et profession*, 26(18), 18–34. <https://doi:10.18162/fp.2018.454>
- Gouin, J.-A. et Hamel, C. (2015). La perception de formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte

- d'enseigner. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3), 1–27. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1968>
- Hunzicker, J. (2012). Professional development and job-embedded collaboration: How teachers learn to exercise leadership. *Professional Development in Education*, 38(2), 267–289. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.657870>
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407–423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Korthagen, F. A. J. (2016). Pedagogy of teacher education. Dans J. Loughran et M. L. Hamilton (dir.), *International Handbook of Teacher Education* (vol. 1, p. 311–346). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_8
- Korthagen, F. A. J. et Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Korthagen, F., Loughran, J. et Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020–1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Lanier, J. E. et Little, J. W. (1986). Research on teacher education. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3e éd., p. 527-569). MacMillan.
- Miller, K. et Shifflet, R. (2016). How memories of school inform preservice teachers' feared and desired selves as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 53, 20–29. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.10.002>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement — Les orientations — Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28(1), 1–13. <https://doi.org/10.4000/ripes.605>

- Sénéchal, K. (2011). État des lieux de l'enseignement de l'oral dans la classe de français au secondaire québécois. *Formation et profession*, 18(2), 44–46. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2017721?docref=19jGAIY-kbQKsuSkBdKm9A>
- Serres, G., Ria, L. et Adé, D. (2004). Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : le cas des professeurs stagiaires en Éducation Physique et Sportive. *Revue Française de Pédagogie*, 149, 49–64. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3172>
- Tardif, M. et Jobin, V. (2014). Les compétences en formation à l'enseignement : bilan critique de vingt ans de réformes québécoises. Dans M. Tardif et J.-F. Desbiens (dir.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir* (p. 61–86). Presses de l'Université Laval.