

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
en association avec
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

**LA FORMATION INITIALE D'UN PROFESSIONNEL DE
L'ENSEIGNEMENT AU PRÉSCOLAIRE-PRIMAIRE PAR UNE
INTERACTION CONSTANTE ENTRE LES ACTIVITÉS THÉORIQUES,
PRATIQUES ET RÉFLEXIVES**

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

PAR
NADIA CODY

JUIN 2001



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

DOCTORAT EN ÉDUCATION (Ph.D.)

Programme offert par l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

en association avec

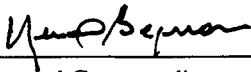
l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

l'Université du Québec à Rimouski (UQAR)

l'Université du Québec à Hull (UQAH)

et l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)



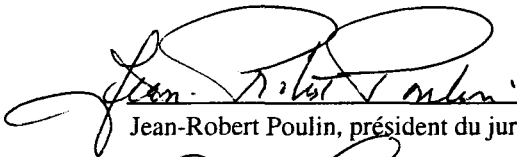
Renaud Gagnon, directeur de recherche

Université du Québec à Chicoutimi



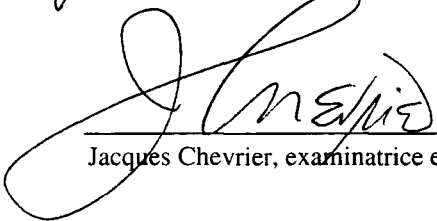
Louise Dupuy-Walker, codirectrice de recherche

Université du Québec à Montréal



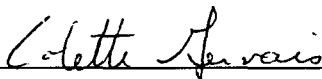
Jean-Robert Poulin, président du jury

Université du Québec à Chicoutimi



Jacques Chevrier, examinatrice externe UQ

Université du Québec à Hull



Colette Gervais, examinatrice externe UQ

Université de Montréal

Thèse soutenue le 12 avril 2002.

À Lorraine ...

REMERCIEMENTS

À vous tous qui m'avez soutenue...

J'exprime en premier lieu toute ma reconnaissance à Monsieur Renaud Gagnon, professeur au Département des sciences de l'éducation et de psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi et à Madame Louise Dupuy-Walker, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal, qui ont agi comme équipe de direction de cette thèse. La qualité de leur encadrement et leurs commentaires, toujours empreints de justesse et de rigueur, ont facilité la réalisation de ce travail. Ils ont su me guider avec beaucoup d'ouverture d'esprit et de respect, ce qui m'a amenée vers une autonomie toujours grandissante.

Je remercie très sincèrement les étudiants, les maîtres-associées, les conseillers de stage, les chargés de cours, les professeurs et la directrice du Module d'éducation préscolaire et d'enseignement au primaire, Madame Marie-Marthe Hébert, pour leur implication dans les différentes étapes de recherche réalisées sur le terrain. L'amélioration de la qualité de l'éducation ne saurait se faire sans leur participation active.

Tout au long de ce parcours, j'ai eu la chance de pouvoir compter sur le support technique de certaines personnes. J'ai bénéficié de l'accompagnement de Denis Deslauriers dans le traitement statistique des données quantitatives, de la compétence de Doris Lalancette dans la réalisation des figures qui illustrent les différents mouvements d'analyse et du concours inestimable de Johanne Beaumont dans la mise en forme technique de ce document.

Je remercie le programme des Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR), la Fondation Desjardins et Gaëtan Morin Éditeur Ltée pour le support financier qui m'a été octroyé.

Je ne saurai oublier les sentiments d'affection que n'ont jamais cessé de me témoigner des personnes qui me sont chères et qui ont cru en moi. À ce titre, mes parents, Patrick, Nancy et ma belle-famille méritent toute ma gratitude. Merci aussi à Toli pour sa présence et ses encouragements. Sans sa précieuse amitié, ma vie ne serait pas la même.

Enfin, derrière toute cette oeuvre, il y a les deux personnes qui partagent ma vie. Merci tout particulièrement à mon époux, Luc, qui a «gardé le fort» pendant mes nombreuses absences. Sans sa patience et sa générosité, qui ont été des sources inépuisables de motivation, il m'aurait été impossible de me rendre à bon port. Je ne saurai trouver les mots justes pour lui exprimer ma reconnaissance; je tiens seulement à lui signifier toute ma fierté de l'avoir à mes côtés. Merci finalement à mon fils, Steve. Sans qu'il le réalise vraiment, sa présence m'a permis de garder la route sans trop m'égarer. Du haut de ses deux ans, il était comme un rayon de soleil dans mon ciel voilé.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES FIGURES	xi
RÉSUMÉ	xiv
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE	5
1.1 Les contextes sociétal et scolaire de la fonction enseignante	6
1.2 La signification d'une professionnalisation de l'enseignement: lectures socio- logique et pédagogique	10
1.3 L'intégration des savoirs professionnels: quelle formation?	13
1.3.1 La formation à la complexité du métier d'enseignant	14
1.3.2 Les savoirs professionnels requis pour exercer ce «métier nouveau»	15
1.3.3 Une formation initiale visant l'intégration des multiples savoirs	17
1.4 La reconstruction et le renouvellement de la formation des maîtres	19
1.4.1 Une démarche clinique pour articuler théorie et pratique	20
1.4.2 Apprendre à réfléchir sur sa pratique	21
1.4.3 Des stratégies de formation à l'enseignement	23
1.4.4 L'organisation de la formation à l'enseignement	28
1.4.5 Des programmes de formation des maîtres révisés	30
1.5 Les objectifs de l'étude	34

CHAPITRE II

LES ASSISES CONCEPTUELLES DE L'ÉTUDE	39
2.1 Les perspectives d'étude de la professionnalisation	39
2.1.1 Différents paradigmes de professionnalisation enseignante	40
2.1.2 La spécificité de la profession enseignante	43
2.2 Les perspectives d'étude des savoirs enseignants	44
2.2.1 Les types de savoirs qui fondent une pratique professionnelle	45
2.2.2 Le développement des savoirs enseignants	50
2.2.3 Les stratégies de formation qui favorisent le développement des savoirs enseignants	58

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE	63
3.1 L'approche de recherche retenue pour l'étude des compétences pédagogiques.....	63
3.1.1 Quelques fondements épistémologiques et théoriques	63
3.1.2 La justification du type de recherche utilisé	64
3.2 La sélection des intervenants	66
3.3 L'instrumentation privilégiée pour la cueillette des données	67
3.3.1 Le questionnaire	67
3.3.2 L' évaluation sommative du stage	72
3.3.3 L'entrevue	74
3.3.4 La complémentarité des données qualitatives et quantitatives	75
3.4 Le traitement des données	76
3.5 Les trois mouvements d'analyse	80

CHAPITRE IV

LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES DONNÉES	83
4.1 Le regroupement des compétences pédagogiques retenues	83
4.2 Le premier mouvement d'analyse: Comparaison des perceptions des trois groupes d'intervenants concernant le degré de développement des compétences à la fin de l'année	89
4.2.1 Étape 1: Perception des étudiants concernant le degré de développe- ment des compétences	91
4.2.2 Étape 2: Comparaison des perceptions des étudiants à celles des maî- tres-associés, des conseillers de stages et des professeurs	108

4.3	Le deuxième mouvement d'analyse: Perception des étudiants concernant la contribution respective des neuf cours et du stage dans le développement des compétences pédagogiques	128
4.3.1	Catégorie 1: Qualités personnelles et relations professionnelles	130
4.3.2	Catégorie 2: Langue de communication	133
4.3.3	Catégorie 3: Planification et enseignement	136
4.3.4	Catégorie 4: Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe	140
4.3.5	Synthèse des quatre catégories et des sous-catégories de compétences...	143
4.4	Le troisième mouvement d'analyse: Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens qui ont favorisé le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage	147
4.4.1	Catégorie 1: Qualités personnelles et relations professionnelles	149
4.4.2	Catégorie 2: Langue de communication	156
4.4.3	Catégorie 3: Planification et enseignement	164
4.4.4	Catégorie 4: Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe	171
4.4.5	Synthèse des quatre catégories et des sous-catégories de compétences...	179
 CHAPITRE V		
LA DISCUSSION DES RÉSULTATS		197
5.1	Le rappel de la problématique	197
5.2	La discussion des principaux résultats en lien avec chacune des questions de recherche	198
5.2.1	Résultats relatifs au degré de développement des compétences au terme d'une première année de baccalauréat	198
5.2.2	Résultats relatifs à la contribution respective des cours et du stage d'enseignement dans le développement des compétences	200
5.2.3	Résultats relatifs aux stratégies d'enseignement utilisées dans les neuf cours précédant le stage d'enseignement	206
5.3.4	Synthèse de l'ensemble des résultats	211
 CONCLUSION		222
 BIBLIOGRAPHIE		228
 APPENDICE A : Questionnaire aux étudiants		241

APPENDICE B	: Questionnaire aux professeurs	249
APPENDICE C	: Évaluation sommative du stage d'enseignement réalisée conjointement par les maîtres-associés et les conseillers de stage....	256
APPENDICE D	: Analyse comparative des résultats des trois groupes d'intervenants concernant le degré de développement de chacune des 40 compétences	263
APPENDICE E	: Analyse comparative des résultats des trois groupes d'intervenants concernant le degré de développement de chacune des catégories et sous-catégories de compétences	272
APPENDICE F	: Réponses des étudiants aux questions posées dans la deuxième partie du questionnaire	277
APPENDICE G	: Réponses des professeurs aux questions posées dans la deuxième partie du questionnaire	283
APPENDICE H	: Données de l'entrevue réalisée auprès des étudiants	288
APPENDICE I	: Tableaux correspondant aux figures 4.1 à 4.32 présentées au chapitre IV	304
	• Tableaux I.1 à I.10 (figures 4.1 à 4.12): Premier mouvement d'analyse	305
	• Tableaux I.11 à I.15 (figures 4.13 à 4.18): Deuxième mouvement	315
	• Tableaux I.16 à I.20 (figures 4.19 à 4.32): Troisième mouvement	320

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Les 40 compétences du Guide de stage	33
3.1 Éléments proposés par Bogdan et Biklen (1992) en lien avec les caractéristiques de la présente étude	66
3.2 Types de données - Instrumentation privilégiée pour la collecte et intervenants	68
4.1 Regroupements des compétences dans chacune des quatre catégories	85
4.2 Compétences à améliorer dans les quatre catégories selon les perceptions des étudiants	107
4.3 Compétences à améliorer dans les quatre catégories selon les perceptions des maîtres-associés et des conseillers de stage	122
I.1 Perception des étudiants concernant le degré de développement des compétences pédagogiques. Catégorie 1: Qualités personnelles et relations professionnelles	305
I.2 Perception des étudiants concernant le degré de développement des compétences pédagogiques. Catégorie 2: Langue de communication	306
I.3 Perception des étudiants concernant le degré de développement des compétences pédagogiques. Catégorie 3: Planification et enseignement	307
I.4 Perception des étudiants concernant le degré de développement des compétences pédagogiques. Catégorie 4: Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe	308
I.5 Perception des étudiants concernant le degré de développement des compétences pédagogiques. Synthèse des quatre catégories et des sous-catégories de compétences	309

I.6	Comparaison des perceptions des étudiants, des maîtres-associés, des conseillers de stage et des professeurs concernant le degré de développement des compétences pédagogiques. Catégorie 1: Qualités personnelles et relations professionnelles	310
I.7	Comparaison des perceptions des étudiants, des maîtres-associés, des conseillers de stage et des professeurs concernant le degré de développement des compétences pédagogiques. Catégorie 2: Langue de communication	311
I.8	Comparaison des perceptions des étudiants, des maîtres-associés, des conseillers de stage et des professeurs concernant le degré de développement des compétences pédagogiques. Catégorie 3: Planification et enseignement....	312
I.9	Comparaison des perceptions des étudiants, des maîtres-associés, des conseillers de stage et des professeurs concernant le degré de développement des compétences pédagogiques. Catégorie 4: Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe	313
I.10	Comparaison des perceptions des étudiants, des maîtres-associés, des conseillers de stage et des professeurs concernant le degré de développement des compétences pédagogiques. Synthèse des quatre catégories et des sous-catégories de compétences	314
I.11	Perception des étudiants concernant la contribution des activités de cours et des activités de stage au développement des compétences pédagogiques. Catégorie 1: Qualités personnelles et relations professionnelles	315
I.12	Perception des étudiants concernant la contribution des activités de cours et des activités de stage au développement des compétences pédagogiques. Catégorie 2: Langue de communication	316
I.13	Perception des étudiants concernant la contribution des activités de cours et des activités de stage au développement des compétences pédagogiques. Catégorie 3: Planification et enseignement	317
I.14	Perception des étudiants concernant la contribution des activités de cours et des activités de stage au développement des compétences pédagogiques. Catégorie 4: Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe	318
I.15	Perception des étudiants concernant la contribution des activités de cours et des activités de stage au développement des compétences pédagogique. Synthèse des quatre catégories et des sous-catégories de compétences	319
I.16	Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage. Catégorie 1: Qualités personnelles et relations professionnelles	320
I.17	Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage. Catégorie 2: Langue de communication	321

I.18	Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage. Catégorie 3: Planification et enseignement	323
I.19	Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage. Catégorie 4: Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe	324
I.20	Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage. Synthèse des quatre catégories et des sous-catégories de compétences	325

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Modèle théorique	62
3.1 Opérationnalisation des trois mouvements d'analyse	79
4.1 Perception des étudiants concernant le degré de développement des compétences pédagogiques. Catégorie 1: Qualités personnelles et relations professionnelles	93
4.2 Perception des étudiants concernant le degré de développement des compétences pédagogiques. Catégorie 2: Langue de communication	95
4.3 Perception des étudiants concernant le degré de développement des compétences pédagogiques. Catégorie 3: Planification et enseignement	98
4.4 Perception des étudiants concernant le degré de développement des compétences pédagogiques. Catégorie 4: Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe	100
4.5 Perception des étudiants concernant le degré de développement des compétences pédagogiques. Synthèse des quatre catégories de compétences	105
4.6 Perception des étudiants concernant le degré de développement des compétences pédagogiques. Synthèse des sous-catégories de compétences	105
4.7 Comparaison des perceptions des étudiants, des maîtres-associés, des conseillers de stage et des professeurs concernant le degré de développement des compétences pédagogiques. Catégorie 1: Qualités personnelles et relations professionnelles	110
4.8 Comparaison des perceptions des étudiants, des maîtres-associés, des conseillers de stage et des professeurs concernant le degré de développement des compétences pédagogiques. Catégorie 2: Langue de communication	113
4.9 Comparaison des perceptions des étudiants, des maîtres-associés, des conseillers de stage et des professeurs concernant le degré de développement des compétences pédagogiques. Catégorie 3: Planification et enseignement	117

4.10	Comparaison des perceptions des étudiants, des maîtres-associés, des conseillers de stage et des professeurs concernant le degré de développement des compétences pédagogiques. Catégorie 4: Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe	119
4.11	Comparaison des perceptions des étudiants, des maîtres-associés, des conseillers de stage et des professeurs concernant le degré de développement des compétences pédagogiques. Synthèse des quatre catégories de compétences	124
4.12	Comparaison des perceptions des étudiants, des maîtres-associés, des conseillers de stage et des professeurs concernant le degré de développement des compétences pédagogiques. Synthèse des sous-catégories de compétences	124
4.13	Perception des étudiants concernant la contribution des activités de cours et des activités de stage au développement des compétences pédagogiques. Catégorie 1: Qualités personnelles et relations professionnelles	131
4.14	Perception des étudiants concernant la contribution des activités de cours et des activités de stage au développement des compétences pédagogiques. Catégorie 2: Langue de communication	134
4.15	Perception des étudiants concernant la contribution des activités de cours et des activités de stage au développement des compétences pédagogiques. Catégorie 3: Planification et enseignement	137
4.16	Perception des étudiants concernant la contribution des activités de cours et des activités de stage au développement des compétences pédagogiques. Catégorie 4: Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe	141
4.17	Perception des étudiants concernant la contribution des activités de cours et des activités de stage au développement des compétences pédagogiques. Synthèse des quatre catégories de compétences	144
4.18	Perception des étudiants concernant la contribution des activités de cours et des activités de stage au développement des compétences pédagogiques. Synthèse des sous-catégories de compétences	144
4.19	Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage. Catégorie 1: Qualités personnelles et relations professionnelles	150
4.20	Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage. Sous-catégorie: Qualités personnelles	153
4.21	Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage. Sous-catégorie: Relations professionnelles	153

4.22	Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage. Catégorie 2: Langue de communication	157
4.23	Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage. Sous-catégorie: Langue orale	159
4.24	Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage. Sous-catégorie: Langue écrite	159
4.25	Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage. Sous-catégorie: Général	163
4.26	Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage. Catégorie 3: Planification et enseignement	165
4.27	Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage. Sous-catégorie: Planification	167
4.28	Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage. Sous-catégorie: Enseignement	167
4.29	Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage. Catégorie 4: Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe	172
4.30	Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage. Sous-catégorie: Intervention pédagogique	175
4.31	Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage. Sous-catégorie: Gestion du groupe-classe	175
4.32	Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage. Synthèse des quatre catégories et des sous-catégories de compétences	180

RÉSUMÉ

Les changements sociétaux survenus au cours des dernières décennies ont entraîné de nombreuses transformations dans le monde de l'éducation. Ces nouvelles réalités, tant sociétales que scolaires, ont incité le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) à revoir en profondeur les orientations et les pratiques du système d'éducation et à apporter les correctifs nécessaires. Pour qu'ils puissent se sentir outillés et surtout, pour qu'ils soient en mesure de contribuer efficacement à la réussite scolaire des élèves, les futurs maîtres doivent développer des compétences professionnelles de haut niveau au cours de leur formation initiale. Or, pour développer ces compétences, plusieurs études démontrent qu'il ne suffit pas de juxtaposer des cours à teneur plus théorique et des activités de formation pratique, pas plus d'ailleurs qu'il ne suffit de structurer la formation sous la forme d'une alternance entre l'université et le milieu scolaire. Les chercheurs et les praticiens doivent travailler en étroite collaboration, car dans un contexte de professionnalisation de l'enseignement, comme le soutiennent Gagnon, Hébert et leurs collaborateurs (1993), la formation d'un professionnel de l'enseignement doit être «la résultante de l'interaction constante entre la théorie et la pratique par le biais de la réflexion et du dialogue entre théoriciens, praticiens et étudiants (coresponsables de la formation), s'appuyant les uns sur les autres pour étayer leur contribution respective» (p. 12).

Perrenoud (1994) émet deux suggestions visant à permettre l'application de ces dernières théories. Il propose d'abord une formation de type clinique, fortement articulée sur la théorie et la pratique dès la première année d'université, et il insiste ensuite sur l'apprentissage de la pratique réflexive. Ces deux orientations, en lien avec l'organisation du parcours de formation, sont associées au paradigme du praticien réfléchi (Schön, 1983, 1987, 1994) qui sous-tend actuellement l'élaboration des nouveaux programmes de formation des maîtres.

Dans le cadre de ces programmes révisés, le développement de compétences professionnelles doit résulter à la fois d'une théorie associée à la pratique et d'une pratique découlant d'une théorie, ce qui signifie que, bien que le stage d'enseignement en milieu scolaire soit considéré comme le lieu privilégié de l'intégration de la théorie, de la pratique et de la réflexion, les activités de cours suivis durant chaque année universitaire doivent également favoriser le développement desdites compétences en préparant adéquatement l'étudiant à ses stages. Théoriquement, les nouveaux programmes devaient permettre l'atteinte de ces objectifs, mais qu'en est-il dans la pratique? Les résultats de la présente étude ont permis d'apporter des éléments de réponses en éclairage à cette question.

Le but de la présente recherche étant d'en arriver à mieux comprendre la réalité telle que vécue par les intervenants concernés par le nouveau programme de Baccalauréat

d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), celle-ci visait, sur les plans de la connaissance et de l'action, à conduire éventuellement à une meilleure compréhension du processus de développement des compétences professionnelles par une interaction continue entre les activités théoriques, pratiques et réflexives.

La combinaison d'ensembles de données quantitatives et qualitatives, recueillies à partir de questionnaires et d'entrevues, a permis un processus d'investigation capable de tenir compte des perceptions de trois groupes d'intervenants (étudiants, maîtres-associés et conseillers de stage, professeurs) au sujet du développement des compétences pédagogiques chez les étudiants de première année du programme révisé. Trois éléments ont fait l'objet d'analyse: le degré de développement des compétences pédagogiques au terme d'une première année de baccalauréat, la contribution respective des cours suivis à l'université et celle du stage d'enseignement dans le développement de ces compétences et les stratégies de formation qui en ont permis la construction dans les neuf cours précédant le stage.

Cette étude fait ressortir, notamment, que bien que la plupart des étudiants croient que les compétences pédagogiques ont été pleinement développées au terme d'une première année de baccalauréat, ceux-ci considèrent qu'il est possible d'augmenter la contribution des cours dans le développement desdites compétences en faisant en sorte que plusieurs stratégies de formation permettent d'établir des liens entre la théorie et la pratique et favorisent l'apprentissage de la pratique réflexive. En conclusion, on peut constater que dans le cadre de la réforme scolaire en cours, les recommandations du MEQ (2001) à l'égard des nouveaux programmes de formation des enseignants vont dans le même sens que l'ensemble des souhaits émis par les étudiants interrogés entre 1995 et 1999. Dans les deux cas, on propose de promouvoir une formation intégrée donc d'apprendre à réfléchir sur l'intervention éducative, à construire les savoirs (savoirs, savoir-faire et savoir-être), à travailler en résolution de problèmes toujours en prenant en considération le contexte réel de travail, ce qui suppose un partenariat très étroit entre l'université et le milieu scolaire. Ces réponses aux questions de la présente étude accentuent la nécessité de poursuivre les recherches sur la pédagogie universitaire en lien avec le développement de compétences à la formation des maîtres.

MOTS CLÉS: développement de compétences pédagogiques, liens théorie et pratique, pratique réflexive, formation initiale des maîtres, enseignement préscolaire-primaire, programme de formation, pédagogie universitaire, stratégies de formation, professionnalisation, recherche descriptive.

INTRODUCTION

Au cours des dernières années, une série de phénomènes ont créé de nouveaux besoins et de nouveaux problèmes au sein de la société québécoise. Subissant assurément les effets de ces nouvelles réalités, l'école a été remise en question tant au niveau de son rôle que de son fonctionnement. Pour se préparer à ces changements, le système d'éducation a révisé en profondeur ses orientations et ses pratiques afin d'apporter les correctifs nécessaires dans le cadre de la réforme en cours. Le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ, 2001) constate que:

Les changements opérés dans la société engendrent des tensions nouvelles et font évoluer de façon importante le travail du maître. Ce travail exige le développement de compétences professionnelles de haut niveau qui ne peuvent être acquises au gré des essais et des erreurs mais doivent plutôt être apprises systématiquement au cours de la formation d'une professionnelle ou d'un professionnel cultivé (p.9).

Bélair (1996) affirme que pour favoriser le développement de telles compétences professionnelles, chaque formateur¹, chercheur ou praticien, doit s'assurer de «susciter l'émergence des aspects théoriques reliés aux problématique vécues par l'étudiant-maître, afin d'en arriver à des pratiques pédagogiques intégrées, donc plus efficaces» (p.74-75). Pour ce faire, il ne suffit pas d'organiser le parcours de formation des maîtres de façon à faire alterner les cours à teneur plus théorique et les activités de formation pratique. La formation ne doit pas non plus se limiter à une alternance entre les cours suivis à l'université et les stages vécus en milieu scolaire.

Il y a déjà quelques années, cette problématique liée à l'articulation de la théorie et de la pratique dans le cadre de la formation initiale des enseignants a été étudiée par bon nombre d'auteurs dont De Landsheere (1976), Honoré (1980) et Dion et Dupuis (1982)

¹ Dans ce texte, le genre masculin est utilisé pour désigner toute personne sans distinction de sexe.

qui démontraient la difficulté d'établir des liens entre ces deux composantes. En fait, même si la formation est organisée de sorte que, souvent, on présente d'abord aux étudiants les théories élaborées par les chercheurs pour ensuite les confronter à la pratique, les deux types de situations devraient être **à la fois** théoriques et pratiques.

Dans le même ordre d'idées, l'Association des doyens et des directeurs pour l'avancement des études et de la recherche (1989) considère qu'idéalement, «connaissances théoriques et acquisition d'habiletés professionnelles devraient ne faire qu'un dans les programmes de formation mais que dans les pratiques quotidiennes, il peut s'avérer très difficile de parvenir à une telle intégration» (p.11). Selon le MÉQ (1994), pour permettre le développement et l'intégration des compétences professionnelles requises pour l'exercice de la profession enseignante, la formation initiale doit être axée sur l'intervention pédagogique et elle doit être structurée de façon à établir des relations continues entre la théorie, la pratique et la réflexion.

Étayant leur position sur les idées émises par le Conseil supérieur de l'Éducation (1991b) et par le MÉQ (1992a, 1992b, 1992c, 1992d, 1994), Gagnon, Hébert et leurs collaborateurs (1993) considèrent que dans un contexte de professionnalisation de l'enseignement, tenant compte du fait que le futur maître aura à assumer des responsabilités professionnelles, on doit tendre vers une formation initiale intégrée. Ils précisent que dans le cadre d'une formation intégrée, la théorie et la pratique doivent se compléter et se confondre afin d'habilitier l'étudiant à transférer ses savoirs (savoirs-savoir-faire et savoir-être) dans une variété d'objets et de situations pédagogiques. Pour cette approche, la formation d'un professionnel de l'enseignement doit être «la résultante de l'interaction constante entre la théorie et la pratique par le biais de la réflexion et du dialogue entre théoriciens, praticiens et étudiants (coresponsables de la formation), s'appuyant les uns sur les autres pour étayer leur contribution respective» (p.12).

Le parcours de formation initiale des maîtres décrit jusqu'à présent permet de supposer que le développement de compétences professionnelles résulte d'une interaction constante entre la théorie, la pratique et la réflexion. À cet effet, Perrenoud (1994) émet quelques suggestions d'ordre général dont deux retiennent particulièrement notre attention: d'abord, une formation de type clinique, fortement articulée sur la théorie et la pratique dès la première année d'université, ensuite, l'apprentissage de la pratique réflexive. Ces deux

orientations sont reprises par quantité d'auteurs (MÉQ, 1992a, 1992b, 1992c, 1992d, 1994; Conseil supérieur de l'Éducation, 1987, 1989a, 1989b, 1991b; Conseil des universités, 1987, 1988; Bourdoncle, 1993; Goodlad, 1993, Carbonneau; 1993; Altet, 1996; Charlier, 1996; Perrenoud, 1996, etc.) et elles rejoignent l'objet de notre recherche soit le développement de compétences pédagogiques dans un contexte de professionnalisation de l'enseignement.

Cette étude consiste à comparer les perceptions de trois catégories d'intervenants (étudiants, maîtres-associés et conseillers de stage, professeurs) concernant le développement des compétences pédagogiques au programme: leur degré de développement au terme d'une première année de baccalauréat, la contribution respective des cours suivis à l'université et celle du stage d'enseignement dans le développement de ces compétences et les stratégies de formation qui en ont favorisé la construction dans les neuf cours précédant le stage d'enseignement.

Le chapitre I s'attarde à la problématique du développement des compétences pédagogiques et fait le point sur l'état de la question. Il se termine par la formulation des questions et des objectifs de recherche.

Le chapitre II met en évidence le cadre théorique. Différentes perspectives d'étude de la professionnalisation et des savoirs enseignants sont présentées en lien avec des éléments d'ordre théorique et définitionnel relatifs au développement des compétences dans un contexte de professionnalisation de l'enseignement.

Le chapitre III précise la méthodologie choisie pour la réalisation de cette recherche. La première partie traite de l'approche qualitative comme démarche visant à répondre aux objectifs de la recherche. La deuxième partie décrit l'opérationnalisation de la méthodologie choisie: la sélection des intervenants, l'instrumentation privilégiée pour la cueillette des informations et finalement le traitement et l'analyse des données recueillies.

Le chapitre IV est consacré à la description et à l'analyse des données recueillies. Il s'ouvre d'abord sur le regroupement des compétences pédagogiques retenues, puis s'organise ensuite autour de trois mouvements d'analyse.

Le dernier chapitre (V) présente une discussion des principaux résultats en les contextualisant et en les mettant en relation avec les objectifs de l'étude et l'état de la recherche dans le domaine.

Finalement, la conclusion rappelle les objectifs de la recherche et les principaux résultats qui s'en dégagent. Elle aborde aussi les forces et les limites de l'étude et propose de nouvelles pistes de recherche.

CHAPITRE PREMIER

La problématique

L'évolution de la société et les modifications apportées au contexte scolaire entraînent des changements dans le monde de l'éducation. Non seulement les exigences nouvelles des contextes sociétal et scolaire diffèrent, notamment depuis la dernière décennie, mais encore des résultats de recherche convergent dans le même sens à savoir que la formation initiale des maîtres doit viser le développement de compétences qui font de l'enseignant un véritable professionnel (Conseil supérieur de l'Éducation, 1987, 1989a, 1989b, 1991a, 1991b, 1991c, 1998a; ministère de l'Éducation du Québec, 1992a, 1992b, 1992c, 1992d, 1994; Perrenoud, 1993, 1994; Paquay, Altet *et al.*, 1996). Ainsi, la finalité que poursuit la formation des maîtres est une formation professionnelle à l'enseignement, résultante d'une interaction continue entre la théorie, la pratique et la réflexion, pour faciliter le développement des compétences pédagogiques requises pour l'exercice de la profession.

Le développement des compétences professionnelles par les futurs maîtres constitue l'objet de la présente recherche. Or, avant d'en arriver à l'objet de recherche proprement dit, il importe de le situer dans son contexte. En ce sens, ce chapitre aborde d'abord la nature des changements sociétaux et scolaires auxquels les enseignants sont confrontés aujourd'hui, tant en raison de l'évolution des conditions de travail que des exigences du système d'éducation. L'analyse des écrits relatifs à ce contexte évolutif permet de constater que la professionnalisation de l'enseignement est considérée comme la meilleure façon de donner un nouvel essor au système scolaire. Ce concept de professionnalisation est clarifié, tant d'un point de vue sociologique que pédagogique. Par la suite, sont précisés les facteurs de professionnalisation, notamment l'intégration des compétences professionnelles en lien avec le renouvellement de la formation des maîtres, ce qui amène finalement à circonscrire les objectifs de la présente étude.

1.1 Les contextes sociétal et scolaire de la fonction enseignante

Le champ de l'éducation est touché par l'accélération des modifications de toutes sortes qui assaillent le monde entier. Il doit s'adapter à un contexte mouvant, mais de plus, l'objectif de formation lui-même est modifié. On ne demande plus seulement aux écoles de transmettre les savoirs des générations précédentes, ce qui était déjà un défi de taille. On exige qu'elles fassent acquérir des connaissances, des habiletés et des attitudes qui permettront à l'élève de s'adapter à un environnement en perpétuels changements et de participer à son évolution (Association québécoise des doyens et des directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation, 1989, 1990, 1992; Watson et Allison, 1992). Ces nouvelles réalités scolaires et ces exigences sociales toujours plus élevées obligent à conduire les élèves beaucoup plus loin sur la voie des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, ce qui nécessite une transformation en profondeur des modalités d'acquisition et de développement des compétences des enseignants (Conseil des Universités, 1987, 1988; MÉQ, 1992a, 1992b, 1992c, 1992d, 1994, 1998a).

Au Québec, la qualité de la formation à l'enseignement a été davantage remise en question par le biais des pratiques pédagogiques eu égard aux nombreux décrochages scolaires, à la faiblesse des résultats en français, etc. De façon générale, on s'entend pour dire que la formation initiale actuelle n'est plus adéquate, et qu'il est impératif de se doter d'un système d'éducation de qualité (Conseil des Universités, 1987, 1988; Conseil supérieur de l'éducation, 1991b, 1992; MÉQ, 1992a, 1992b, 1992c, 1992d, 1994).

Selon Bourdeau (1995), historiquement, l'évolution des contextes sociétal et scolaire ont entraîné des changements à la formation initiale des enseignants; des transformations impliquant des modifications au niveau de leur rôle au sein de l'école. Or, l'auteure insiste sur le fait que l'évolution sociale a eu un certain impact sur la vie de l'école et sur sa mission. Si les compétences du personnel enseignant sont aujourd'hui sensiblement différentes de celles d'hier, écrit-elle, c'est davantage dû aux transformations sociales qu'aux modifications des régimes pédagogiques, des programmes d'études ou des politiques scolaires (p.191).

À titre d'exemples, elle souligne que le développement de compétences liées à l'intervention éducative en milieu pluriethnique est dorénavant une facette de la formation

dont il faut tenir compte, car comme le signale le ministère de l'Éducation du Québec (1992b, 1994, 1998a, 1998b), d'un point de vue démographique, la société québécoise se caractérise par un taux de natalité à la baisse et par une augmentation importante de l'immigration. La formation initiale doit donc proposer une ouverture à la diversité ethnoculturelle et développer des habiletés permettant de procéder aux ajustements nécessaires.

Parallèlement aux changements démographiques, des transformations d'ordre économique affectent la société occidentale, ce qui amène l'école québécoise à prendre en compte une double réalité: d'une part, la mondialisation des marchés incite la société québécoise à être plus performante; d'autre part, la société québécoise voit un nombre croissant de familles vivre sous le seuil de la pauvreté en raison d'un environnement marqué par le chômage et la récession. Et, d'un point de vue culturel, la transformation de la cellule familiale, l'affirmation de plus en plus forte des droits de la personne, la qualité de vie, la protection de l'environnement sont autant de facteurs qui suscitent l'émergence de nouvelles valeurs au sein de la société québécoise (MÉQ, 1992b, 1994, 1998a, 1998b).

Concernant l'impact des nombreux changements sociétaux sur l'école québécoise, Perrenoud (1994) abonde dans le même sens que Bourdeau (1995) en insistant toutefois davantage sur l'importance des transformations qu'a connues le contexte scolaire durant la même période. Il pointe la lutte contre l'échec scolaire, le renouvellement rapide des savoirs, les objectifs de plus haut niveau taxonomique et l'hétérogénéité croissante des apprentissages scolaires comme autant d'éléments du contexte scolaire que les nouveaux maîtres devront intégrer à leurs pratiques pédagogiques.

Dans le même ordre d'idées, le ministère de l'Éducation du Québec (1994) considère que si la société québécoise a passablement évolué depuis quelques années, le système scolaire a simultanément connu de réelles transformations notamment dans le cadre légal et réglementaire de l'école, dans les programmes d'études et les pratiques pédagogiques. Ainsi, en décembre 1988, la nouvelle Loi sur l'instruction publique fixe certains droits et obligations visant à régir le comportement professionnel des enseignants. Les droits de l'enseignant sont résumés de la façon suivante: diriger la conduite de chaque groupe d'élèves, choisir les modalités d'intervention pédagogique correspondant aux besoins et aux objectifs; s'approprier les instruments d'évaluation pour évaluer constamment les besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun de ses élèves en se basant sur les progrès réalisés.

À ces droits correspondent nécessairement des obligations qu'il est possible de résumer ainsi: contribuer à la formation intellectuelle, au développement intégral de chaque élève; aider les élèves à acquérir le respect des droits de la personne; agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves; promouvoir la qualité de la langue écrite et parlée; prendre les moyens appropriés pour atteindre et maintenir un haut degré de professionnalisme; respecter le projet éducatif de l'école (MÉQ, 1994: 9 dans Université du Québec à Chicoutimi, 1994).

L'ensemble de ces droits et obligations a inspiré l'orientation générale et les principes directeurs de la nouvelle formation des maîtres proposée par le ministère de l'Éducation du Québec aux universités. Comme le souligne Bourdeau (1995), «l'adaptation de la formation à l'enseignement aux nouvelles réalités sociales et scolaires est une absolue nécessité si l'on veut que les jeunes qui débutent leur carrière se sentent bien outillés, motivés et qu'ainsi ils puissent contribuer à la réussite scolaire et éducative des élèves» (p.191).

Ces changements sociétaux et le contexte d'hétérogénéité croissante de la population scolaire posent un défi à la pédagogie, notamment celui de rejoindre la totalité des élèves. L'amélioration de la réussite scolaire suppose donc une diversification de la pédagogie, et c'est dans cette optique que devront être outillés les futurs enseignants (Conseil des Universités, 1987, 1988; Conseil supérieur de l'éducation, 1991b; MÉQ, 1992a, 1992b, 1992c, 1992d, 1994). En ce sens, Bourdeau (1995) précise que:

Le développement des compétences pédagogiques ou andragogiques permettant aux enseignantes et enseignants d'ajuster leur action en fonction de différents contextes de pratique est, dans cette optique, un objectif important à poursuivre par la formation initiale (p.192).

Dans ce contexte évolutif, l'enseignement fait l'objet d'importantes remises en question et sa professionnalisation est considérée par plusieurs comme la meilleure façon de remédier aux faiblesses qui le caractérisent et de donner un nouvel essor au système scolaire. (Paquay, Altet *et al.* 1996; Perrenoud, 1993, 1994; Robitaille et Maheu, 1993; Bourdoncle, 1993; Goodlad, 1993). Or, il serait faux de croire qu'il s'agit d'une nouvelle tendance dans le domaine de l'éducation au Québec - il suffit de se rappeler le Rapport Parent en 1964 - ou pire encore, qu'il s'agit d'une «spécificité locale». Une analyse comparée des tendances nord-américaines et européennes, réalisée par Perron, Lessard et Bélanger (1993), permet de situer les débats et l'évolution entourant la formation des maîtres au Québec, aux États-Unis et en Europe depuis le début des années 1980. Cette étude dé-

montre qu'encore une fois, un peu partout dans le monde, une vaste réflexion collective se cristallise autour du concept de professionnalisation, qui sans être nouveau, connaît une toute nouvelle faveur.

Pour Carbonneau (1993), l'accentuation du caractère professionnel de la formation initiale à l'enseignement ressort comme une condition essentielle. Mais quelles sont les facettes du métier d'enseignant qui appellent une plus grande professionnalisation? Pourquoi faudrait-il dans l'avenir disposer de compétences nouvelles ou plus étendues pour enseigner? Les analyses et les réflexions menées jusqu'ici sur les contextes sociétal et scolaire de la fonction enseignante permettent de dégager les principales raisons d'orienter l'enseignement vers la professionnalisation. Ces raisons peuvent être regroupées sous deux volets: les caractéristiques de l'enseignement et la complexité de la tâche de l'enseignant.

Concernant le premier volet, soit les caractéristiques de l'enseignement, Carbonneau (1993) fait remarquer que, contrairement au contexte scolaire qui a connu d'importants changements au cours des dernières décennies, l'enseignement a très peu évolué (Sykes, 1985; Holmes Group, 1986; Carbonneau, 1988; Clifford et Guthrie, 1988 voir Carbonneau, 1993). À cet effet, Carbonneau (1993) souligne, par exemple, «l'absence de renouvellement dans les techniques et approches de l'enseignement, une compréhension de la scolarisation surtout centrée sur la transmission de connaissances, l'apprentissage passif, la maîtrise d'algorithmes au détriment de la compréhension et de l'habileté à raisonner» (p.38). La professionnalisation, estime-t-il, serait une bonne façon d'amener les ajustements nécessaires.

Quant à la tâche de l'enseignant, il considère que l'éclatement de la cellule familiale, l'expansion rapide des moyens de communication, la mondialisation de l'économie, la diversité ethnoculturelle, etc., commandent des adaptations et des ajustements constants qui ne sont guère compatibles avec une approche figée. En fait, l'enseignant est de plus en plus appelé à exercer ses pratiques éducatives dans un contexte d'autonomie et de responsabilisation et il doit faire preuve de souplesse et de flexibilité.

Comme le fait remarquer Perrenoud (1994), toutes ces raisons qui incitent à s'orienter vers une plus grande professionnalisation de l'enseignement peuvent soulever l'interrogation suivante: les programmes, les élèves et les établissements ont-ils à ce point changé que des enseignants hier compétents ne le seraient plus aujourd'hui? Perrenoud

(1994), insiste sur le fait que la professionnalisation de l'enseignement ne doit pas laisser entendre que les enseignants d'hier et d'aujourd'hui ne sont pas des gens de métier, des «professionnels», au sens courant du terme, et que le métier d'enseignant se caractérise par le dilettantisme ou l'amateurisme, loin de là. L'auteur relie plutôt le thème de la professionnalisation à une «évolution structurelle du métier, réelle ou souhaitée» (p.175). D'un point de vue sociologique, en s'inspirant des travaux de Lemosse (1989), il propose quelques éléments de définition de la professionnalisation.

1.2 La signification d'une professionnalisation de l'enseignement: lectures sociologique et pédagogique

Lemosse (1989: 57 repris par Perrenoud, 1994: 176) affirme, qu'en anglais, *profession* s'oppose à *occupation* et que les Anglo-Saxons parlent de profession lorsque les caractéristiques suivantes sont réunies:

L'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce; c'est une activité savante, et non de nature routinière, mécanique ou répétitive; elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art plutôt que purement théorique et spéculative; sa technique s'apprend au terme d'une longue formation; le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion interne; il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société (p.176).

Selon Charlier (1996), ces quelques caractéristiques de la professionnalisation appartiennent à la première catégorie constituée par Lemosse (1989). «Essentiellement descriptives, elles consistent à identifier les critères qui permettent de reconnaître le professionnel» (p.98). L'auteure précise qu'une deuxième catégorie de caractéristiques, établie par Lemosse (1989), englobe un certain nombre de stratégies déployées pour accéder au statut de professionnel. Cette seconde catégorie met l'accent «sur la prise en charge par le groupe professionnel de la maîtrise des filières de formation initiale et continue, du développement du savoir et de l'éthique sur laquelle se base la profession et, enfin, du contrôle des conditions d'admission à celle-ci» (Charlier, 1996: 99).

Elliot (1972), Myers (1973), Goodlad (1984), Berger (1989) et Lemosse (1989) s'entendent pour affirmer que les caractéristiques liées à la professionnalisation varient du simple au triple et peuvent même parfois dépasser la douzaine. Carbonneau (1993) identifie toutefois quatre dimensions permettant de les regrouper: l'acte professionnel, la forma-

tion, le contexte de pratique et l'insertion professionnelle. Une profession est caractérisée par un acte spécifique impliquant une activité intellectuelle; cet acte, de nature altruiste, est rendu sous forme de service. Le professionnel exerce sa profession de manière autonome et responsable après avoir reçu une longue formation universitaire, le plus souvent de nature scientifique, et son insertion dans la société se fait par l'intermédiaire d'une association (ordre ou corporation) à l'identité forte qui exerce un droit de regard sur la formation et l'accréditation de ses membres, leur impose un code d'éthique et se porte garante de leur statut social (p.35).

En français, le terme «professionnalisation» est souvent associé aux «professions libérales» telles avocat, médecin, etc. Il n'existe pas de strict équivalent d'*occupation*, car selon Perrenoud (1994), métier prend un sens plus large. C'est pourquoi, il parle plutôt d'inclusion entre métiers et professions: «une profession est un métier qui a des caractéristiques particulières, et rares sont les métiers qui présentent l'ensemble des caractéristiques d'une profession» (p.176). En ce sens, l'auteur considère qu'il semble plus nuancé de parler d'un degré de professionnalisation de chaque métier, sur une échelle allant des moins professionnalisés (les métiers d'exécution) au plus professionnalisés (les métiers de prise d'initiative, de décision et de résolution de problèmes complexes).

Étayant leur position sur l'idée qu'il est possible de caractériser chaque métier par son degré de professionnalisation, Etzioni (1969) et Bourdoncle (1991) disent percevoir l'enseignement comme étant un métier semi-professionnalisé, situé quelque part entre les métiers d'exécution et les professions libérales. Perrenoud (1994) considère qu'il s'agit là d'une vision bien statique, car d'un point de vue dynamique, l'enseignement serait un métier en voie de professionnalisation, «un métier qui passe de l'application stricte de méthodologies, voire de la mise en oeuvre de recettes et de trucs, à la construction de démarches didactiques orientées globalement par les objectifs du cycle d'études, adaptées à la diversité des élèves, à leur niveau, [...]» (p.177). Autrement dit, d'un point de vue pédagogique, Perrenoud (1994) considère que lorsqu'il se trouve devant un nouveau problème, dont il ne connaît pas à l'avance la solution, l'enseignant-professionnel possède des compétences qui lui permettent d'évaluer la situation et de construire une solution adaptée qu'il n'est pas tenu de choisir dans un répertoire existant.

Considérant que la professionnalisation se constitue non seulement par un processus de rationalisation des savoirs actualisés, mais également par des pratiques efficaces en situation, Charlier (1996: 98) abonde dans le même sens que Perrenoud (1994). Tous deux considèrent que dans le cadre d'un processus de professionnalisation, «les enseignants deviennent de véritables professionnels, orientés vers la résolution de problèmes, autonomes dans la transposition didactique et le choix des stratégies», mais ils font remarquer que ces enseignants doivent également être capables de travailler en synergie dans la cadre d'établissements et d'équipes pédagogiques et être organisés pour gérer leur formation continue.

L'ensemble de ces caractéristiques liées à la professionnalisation de l'enseignement permettent à Perrenoud (1994) de supposer que penser la pratique, ce n'est pas seulement penser l'intervention pédagogique en classe. «C'est penser le métier, la carrière, les rapports de travail et de pouvoir dans les organisations scolaires, la part d'autonomie et de responsabilité conférée aux enseignants, individuellement ou collectivement» (Carbonneau, 1993; Demailly, 1991; Hamon et Rotman, 1984; Huberman, 1989; Labaree, 1992; Léger, 1983; Lemosse, 1989 voir Perrenoud, 1994: 227). En d'autres mots, Perrenoud (1993) souligne que la professionnalisation de l'enseignement:

met l'accent sur le contrôle et la supervision par les pairs, de même formation, voire de même statut, par opposition au contrôle par des supérieurs hiérarchiques étrangers à la profession; suppose une capacité collective d'auto-organisation de la formation continue et sa prise en charge par une corporation; va de pair avec davantage d'autonomie, mais aussi de responsabilités et de risques assumés personnellement, donc une éthique; exige une capacité de reconstruire et de négocier une division du travail souple avec d'autres professionnels, donc de savoir travailler en équipe ou en concertation; passe par une mise à jour constante des savoirs et des compétences, sur la base d'une auto-évaluation et grâce à des capacités d'apprendre, de se remettre en question, d'accumuler de l'expérience, de théoriser sa pratique; donne les moyens d'une certaine distance au rôle, d'un rapport stratégique à l'organisation; construit une identité professionnelle claire, alimentée par une culture intellectuelle commune au-delà de l'esprit de corps et du partage de trucs et d'attitudes (p.66) .

Altet (1996) considère que l'ensemble de ces facteurs relatifs à la professionnalisation laissent supposer que «la mise en oeuvre de règles préétablies cède graduellement la place à des stratégies orientées par des objectifs et une éthique» (p.29). À cet effet, Perrenoud (1993) constate qu'une telle évolution passe nécessairement par une élévation du niveau de qualification, donc par une redéfinition de la nature et du niveau des compétences

requis, car «la construction de stratégies exige davantage de compétences que la mise en œuvre de règles» (p.74). En supposant que ces acquis passent davantage par l'autoanalyse, le développement personnel, la confrontation des idées et des pratiques et l'expérience théorisée que par des discours abstraits, Perrenoud (1994) propose quelques orientations relatives au renouvellement de la formation initiale des enseignants dans le cadre d'un processus de professionnalisation. Il étaye sa position sur des idées émises par Schön (1983, 1987), Huberman et Gather Thurler (1991) et Gather Thurler (1992) à savoir que:

Plutôt que de diffuser des réponses, des solutions, la formation préparera les futurs enseignants à se poser des questions, à identifier et à résoudre des problèmes; elle donnera donc des compétences méthodologiques, pour enseigner, mais avant tout pour réfléchir sur sa pratique; elle formera un praticien réfléchi (Schön, 1983, 1987; Gather Thurler, 1992) capable d'autoanalyse, d'autoévaluation, d'autorégulation; un praticien qui repense constamment ses stratégies, non pas dans la solitude, en réinventant la poudre dans son coin, sans s'intéresser aux résultats de la recherche en éducation, mais en demeurant maître de l'intégration de divers apports à une pratique personnelle (p.228).

Altet (1996) souligne que ce modèle de professionnalisation semble être dominant et qu'il sous-tend actuellement le processus de professionnalisation des enseignants. Mais qu'implique ce modèle de professionnalisation comme compétences au niveau de l'enseignement et comme système de formation? Selon le Conseil supérieur de l'Éducation (1991b, 1995), il semble que peu de questions ont fait autant réagir au Québec que celles concernant le renouvellement de la formation initiale des enseignants dans le cadre d'un processus de professionnalisation. Or, comme le soulève Perrenoud (1994): «Sans professionnalisation du métier de formateur, peut-on rêver de professionnaliser le métier d'enseignant?» (p.230). De nombreux rapports font l'unanimité sur cette question: «l'acte d'enseigner étant une médiation interactive et réflexive visant l'apprentissage, il requiert une formation elle-même interactive et réflexive visant l'intégration de savoirs multiples» (Conseil supérieur de l'Éducation, 1991: 43). Quel type de formation peut contribuer à favoriser l'intégration des savoirs professionnels?

1.3 L'intégration des savoirs professionnels: quelle formation?

Les écrits analysés antérieurement tendent à démontrer que dans un contexte de professionnalisation de l'enseignement, la formation initiale se voit confier un double mandat: d'une part, redéfinir la nature et le niveau des compétences requises pour l'exercice

de la profession et d'autre part, viser l'intégration des multiples savoirs. Avant d'élaborer sur ces thèmes complémentaires, il serait pertinent d'examiner le problème du choix des compétences et de leur mode d'acquisition, à la lumière des nouvelles conceptions de la formation et de la fonction enseignante.

1.3.1 La formation à la complexité du métier d'enseignant

Une étude menée par Goodlad (1984) rapporte certains commentaires suggérant que la fonction enseignante devrait être ramenée à la plus simple expression de l'enseignement des apprentissages de base et pourrait s'apprendre à l'exercice; mais dans ces mêmes études, le plus large consensus demeure à l'effet qu'il s'agit d'une tâche d'une immense complexité. D'ailleurs, selon les termes mêmes du Conseil supérieur de l'Éducation (1991b) et du ministère de l'Éducation du Québec (1992a, 1992b, 1992c, 1992d), les enjeux considérables de la fonction éducative laissent à peine deviner le poids effectif des responsabilités sociales qu'assument les enseignants et, à cet effet, il est essentiel de reconnaître qu'enseigner est un acte professionnel, réflexif, interactif et complexe.

Tout d'abord, pour juger du caractère professionnel de l'acte d'enseigner, le ministère de l'Éducation du Québec (1994) rappelle que dans notre société contemporaine, «enseigner est un service public qui doit s'exécuter selon de hauts standards de compétence et avec une intégrité morale soucieuse d'éthique professionnelle dans les gestes quotidiens» (voir Université du Québec à Chicoutimi, 1994: 8). Dans un document intitulé *La formation à l'éducation au préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues*, le ministère de l'Éducation (1994) mentionne qu'enseigner requiert:

un ensemble de compétences particulières et que seule une solide formation axée sur l'intervention pédagogique permet d'acquérir: connaissances sur la formation de la personne ainsi que sur les processus et les conditions d'apprentissage, connaissances et habiletés dans les disciplines enseignées, compétences relatives à l'adaptation de l'enseignement et à la gestion de la classe, connaissances liées aux aspects culturel et social de l'éducation, de même qu'à l'éthique professionnelle (p.15).

Selon le MÉQ (1994), seule une formation initiale mettant en relation continue la théorie et la pratique, l'action et la réflexion, peut permettre le développement de cette compétence professionnelle et éthique.

Le Conseil supérieur de l'Éducation (1991b) démontre ensuite qu'enseigner est aussi un acte réfléchi en introduisant la notion de «dialogue intérieur» (p.21-22) qui s'établit entre l'action quotidienne de l'enseignant et la compréhension de son action, entre sa pratique et sa recherche. Selon le Conseil supérieur (1991b), le caractère réflexif de l'acte d'enseigner suppose un retour constant entre l'action et la réflexion, une recherche qui permet de transformer les expériences en savoirs qui guideraient l'enseignant dans sa pratique et orienteraient les décisions éducatives.

Finalement, le Conseil supérieur de l'Éducation (1991b: 22-27) rappelle que les rapports humains constituent l'aspect central de l'acte d'enseigner, d'où son caractère interactif et complexe qui nécessite de la part de chacun, de l'ouverture d'esprit, de la coopération et du dialogue: Enseigner est une activité complexe qui comprend des tâches très diversifiées et qui requiert un vaste éventail de compétences et de qualités personnelles. Enseigner impose, à celui qui l'exerce, de devoir continuellement repenser ses actions professionnelles et de s'ajuster aux exigences de la situation, aux caractéristiques des élèves et à l'évolution d'une société en mutation.

Tous ces éléments relatifs à la complexité de la fonction enseignante témoignent de la nécessité de redéfinir la nature et le niveau des compétences à partir d'une image lucide des conditions d'exercice du métier afin de réduire le plus possible l'écart entre la formation initiale du futur enseignant et les exigences que le système scolaire entretient à son égard.

1.3.2 Les savoirs professionnels requis pour exercer ce «métier nouveau»

Considérant le professionnel comme «un praticien qui a acquis par de longues études le statut et la capacité à réaliser en autonomie et en responsabilité des actes intellectuels non routiniers dans la poursuite d'objectifs en situation complexe», Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (1996: 14) examinent les incidences quant aux compétences de base nécessaires pour exercer, selon l'expression employée par Meirieu (1989), ce «métier nouveau». À partir de plusieurs modèles, dont celui de Donnay et Charlier (1990), ils considèrent qu'un professionnel devrait être capable:

d'analyser des situations complexes, en référence à plusieurs grilles de lecture; de faire de façon à la fois rapide et réfléchie le choix de stratégies adaptées aux ob-

jectifs et aux exigences éthiques; de puiser, dans un large éventail de savoirs, de techniques et d'outils, les moyens les plus adéquats, de les structurer en dispositif; d'adapter rapidement ses projets en fonction de l'expérience; d'analyser de façon critique ses actions et leurs résultats; enfin, de par cette évaluation continue, d'apprendre tout au long de sa carrière (p.14).

En somme, ces auteurs soutiennent que la professionnalisation de l'enseignement se caractérise par la maîtrise de divers savoirs professionnels: les savoirs disciplinaires, les savoirs psychopédagogiques, etc., et à la suite de Perrenoud (1994), ils mentionnent que la pratique professionnelle exige également «des schèmes de perception, d'analyse, de décision, de planification et d'évaluation qui permettent à l'enseignant de mobiliser ses "savoirs" dans différents contextes de pratique» (p.15). À l'ensemble de ces savoirs et savoir-faire, s'ajoutent les savoir-être ou «attitudes» nécessaires au métier, telles que la conviction de l'éducation, le respect d'autrui, la connaissance de ses propres représentations, la maîtrise de ses émotions, le jugement, l'autonomie professionnelle, l'ouverture à la collaboration, l'engagement professionnel, etc. L'ensemble de ces savoirs, savoir-faire et savoir-être reflétant la diversité et la complexité des situations d'enseignement ont jusqu'à maintenant donné lieu à de nombreux travaux de classification (Raymond, 1993). Entre autres, une réflexion de Bélair (1996) sur l'ensemble de ces savoirs à acquérir par le futur enseignant suscite l'émergence de cinq champs de compétences déterminés comme suit: «les compétences relatives à la vie de la classe; les compétences identifiées dans le rapport aux élèves et à leurs particularités; les compétences liées aux disciplines; les compétences exigées par rapport à la société; les compétences inhérentes à sa personne» (p.69).

Cette classification, élaborée en collaboration avec des enseignants, des conseillers pédagogiques, des formateurs, et développée par des stagiaires retient notre attention, car les compétences proposées sont sensiblement les mêmes que celles retenues par le MÉQ (1994) pour la révision des programmes de formation initiale à l'enseignement. Les trois catégories retenues par le MÉQ (1994: 21-29) se définissent comme suit: les compétences relatives aux disciplines enseignées; les compétences psychopédagogiques incluant les compétences relatives aux caractéristiques des élèves, à l'adaptation de l'enseignement, à la gestion de la classe et à l'évaluation; les compétences complémentaires incluant les autres aspects de la tâche éducative, la conscience des aspects culturel et social de l'éducation et la formation continue.

Même si ces classifications diffèrent quelque peu quant à la forme, dans les deux cas, on remarque que les compétences retenues sont orientées vers la maîtrise de l'inter-

vention éducative. Cette étape de redéfinition et de classification des compétences professionnelles à partir des représentations précises du métier d'enseignant, des pratiques pédagogiques et des évolutions prévisibles et souhaitables ne constitue que la première partie du mandat confié aux intervenants responsables de la formation initiale. Reste à savoir maintenant quel parcours de formation peut favoriser la construction de ces compétences.

1.3.3 Une formation initiale visant l'intégration de multiples savoirs

Dans un contexte de professionnalisation de l'enseignement, Bélair (1996: 70) remarque que pour favoriser la construction des compétences énumérés précédemment, il ne suffit pas de structurer la formation sous la forme d'une alternance entre l'université et le milieu scolaire, pas plus d'ailleurs qu'il ne suffit d'alterner les cours théoriques et les activités à caractère pratique. À cet effet, l'auteure observe que:

Le métier d'enseignant s'acquiert dans une articulation entre les situations vécues (fictives ou réelles) et les théories qui tentent de les expliquer [...]. Les formations axées sur les concepts théoriques sans véritables appuis dans une réalité, font en sorte que le futur enseignant ne peut pas retrouver ultérieurement ces dits concepts lorsqu'il se replace dans sa pratique. Il s'ensuit un décalage entre une formation académique ressortant plutôt comme inutile et une pratique intuitive qui répond aux imprévus et aux problèmes du moment, donnant alors une impression d'un éternel recommencement (p.74).

Ce problème relatif à l'articulation de la théorie et de la pratique en cours de formation a été également soulevé bien avant par l'Association des doyens et des directeurs pour l'avancement des études et de la recherche (1989) qui considère qu'idéalement, «connaissances théoriques et acquisition d'habiletés professionnelles devraient ne faire qu'un dans les programmes de formation. Toutefois dans les pratiques quotidiennes, il peut s'avérer très difficile de parvenir à une telle intégration» (p.11). Toujours dans le même ordre d'idées, des études menées par De Landsheere (1976), Dion et Dupuis (1982) et Honoré (1980), démontrent que les malentendus sur les relations entre la théorie et la pratique se rencontrent de façon persistante en cours de formation et que même si, dans le déroulement de la formation, il arrive souvent qu'on transmette d'abord aux étudiants les théories construites par les chercheurs et qu'on les confronte ensuite à l'expérience de la profession, les deux types de situations sont, ou devraient être, à la fois théoriques et pratiques.

Cette problématique liée à la formation initiale des enseignants attire l'attention d'autant plus que, selon l'ensemble des auteurs consultés (Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche, 1989, 1990, 1992; Conseil supérieur de l'Éducation, 1987, 1989a, 1989b, 1991b; MÉQ, 1992a, 1992b, 1992c, 1992d, 1994; Dion et Dupuis, 1982; Honoré, 1980; De Landsheere, 1976), la qualité de la formation initiale des maîtres repose sur le développement de compétences professionnelles qui s'acquièrent par une interaction continue entre la théorie et la pratique, c'est-à-dire par l'enrichissement mutuel de ces deux sources d'apprentissage. Semblant acquiescer à ce point de vue, Bisailon (1992) soutient que l'évolution de la formation des enseignants et l'insatisfaction ressentie dans les milieux d'enseignement à l'égard de celle-ci impose dès lors de rechercher un meilleur arrimage, une plus grande interpénétration de la formation théorique et de la formation pratique, car «la nature et l'ampleur des compétences attendues des futurs maîtres sont le signal le plus éloquent, dans une société, de la direction que doit emprunter la formation des maîtres» (p.13).

Dans cette même optique, le ministère de l'Éducation du Québec (1994) considère qu'étant la référence première de la formation des maîtres, l'acte d'enseigner fait appel à diverses compétences essentielles pour la pratique de l'enseignement dans le contexte scolaire actuel et que l'intégration de ces compétences dans l'acte d'enseigner doit être poursuivie comme un objectif professionnel. Or, le MÉQ (1994) constate que si l'on veut arriver à l'intégration des compétences professionnelles, il faut plus que la souhaiter, il faut la favoriser par une solide formation axée sur l'intervention pédagogique. C'est là qu'interviennent les facultés d'éducation pour assurer une formation initiale de qualité.

Les propos du Conseil supérieur de l'Éducation (1991b) sont d'ailleurs très explicites à cet effet: «au cours des dernières années, dans tous les grands rapports nationaux et internationaux sur l'éducation, le personnel enseignant est identifié comme l'acteur principal sur lequel on compte pour améliorer la qualité de l'éducation» (p.12). Au Québec, les études et les nombreux rapports du Conseil supérieur de l'éducation (1991a, 1991b, 1992, 1995, 1998a), du ministère de l'Éducation (1992a, 1992b, 1992c, 1992d, 1994), du syndicat des enseignants, des commissions scolaires, s'ajoutent aux recherches menées par les universités pour confirmer cette même vérité: la qualité de la formation des enseignants est l'une des clefs essentielles pour améliorer les résultats du système d'éducation. Ces études, avis ou prises de position réclament une formation mieux adaptée du personnel enseignant.

Ils insistent sur la nécessité de reconnaître une formation à caractère professionnel (Perron, Lessard et Bélanger, 1993; Goodlad, 1993; Bisaillon, 1992), de définir clairement les compétences attendues et d'assurer une meilleure intégration de la théorie et de la pratique.

Étayant leur position sur les idées émises par le Conseil supérieur de l'Éducation (1991b) et par le MÉQ (1992a, 1992b, 1992c, 1992d, 1994), Gagnon, Hébert *et al.* (1993) précisent que dans un contexte de professionnalisation de l'enseignement, la formation initiale doit préparer le futur maître à assumer des responsabilités professionnelles, qu'il doit s'agir d'une formation intégrée où théorie et pratique se confondent, où discipline et pédagogie se complètent, de l'acquisition d'une polyvalence, sur le plan des disciplines et de l'intervention pédagogique, et de capacités à transférer les connaissances et les habiletés dans une variété d'objets et de situations. Pour cette approche, la formation d'un professionnel de l'enseignement doit être «la résultante de l'interaction constante entre la théorie et la pratique par le biais de la réflexion et du dialogue entre théoriciens, praticiens et étudiants (coresponsables de la formation), s'appuyant les uns sur les autres pour étayer leur contribution respective» (p.12).

Le parcours de formation esquissé jusqu'à présent assume donc que le développement de compétences professionnelles résulte à la fois d'une théorie associée à la pratique, et d'une pratique découlant d'une théorie. Cette forme d'articulation implique une alternance entre le centre de formation et l'école mais selon Bélair (1996), «elle implique surtout que chaque formateur dans son propre milieu suscite l'émergence des aspects théoriques reliés aux problématique vécues par l'étudiant-maître, afin d'en arriver à des pratiques pédagogiques intégrées, donc plus efficaces» (p.74-75).

1.4 La reconstruction et le renouvellement de la formation des maîtres

Selon Perrenoud (1994), ce désir d'en arriver à une formation intégrée ne peut s'actualiser qu'à la condition de franchir un pas de plus: «comprendre comment pensent et agissent les enseignants, pour comprendre à quelles conditions ils peuvent intégrer à leur pratique et à leur réflexion une partie des concepts et des théories issues des sciences de l'homme» (p.17). À cet effet, l'auteur émet quelques suggestions d'ordre général dont deux retiennent particulièrement l'attention: d'abord, une formation de type clinique, fortement articulée sur la théorie et la pratique dès la première année d'université, et l'apprentissage de la pratique réflexive. Somme toute, deux voies qui reprennent quantité de documents

(MÉQ, 1992a, 1992b, 1992c, 1992d, 1994; Conseil supérieur de l'Éducation, 1987, 1989a, 1989b, 1991b; Conseil des universités, 1987, 1988; Bourdoncle, 1993; Goodlad, 1993, Carbonneau, 1993; Altet, 1996; Charlier, 1996; Perrenoud, 1996) et qui rejoignent l'essence de notre problématique: le développement de compétences pédagogiques dans un contexte de professionnalisation de l'enseignement.

1.4.1 Une démarche clinique pour articuler théorie et pratique

Pour répondre à de telles exigences, une formation initiale de qualité doit, selon Perrenoud (1993), «armer le regard» en donnant des cadres conceptuels pour gérer les phénomènes centraux du groupe-classe, qu'ils soient individuels ou collectifs, cognitifs, affectifs ou relationnels (p.70). L'auteur précise de plus que, pour «armer le regard», une démarche active, par exemple une forme de participation à la recherche, est préférable à un enseignement théorique, même lorsqu'il s'agit de fournir des informations d'ordre conceptuel à l'étudiant-maître. Dès le début de la formation initiale, il considère que la démarche clinique devrait être la démarche privilégiée comme modèle de fonctionnement professionnel qualifié, car orientée vers la résolution de problèmes et la recherche de stratégies pour atteindre des objectifs, elle permet de faire interagir constamment la théorie et la pratique.

Dans une perspective de maîtrise professionnelle, l'auteur soutient que la théorie n'a d'intérêt «que si elle s'articule à la pratique en situation ou du moins dans les phases d'analyse de ce qui vient de se passer et de planification de la suite» (69-70). Sans permettre de tout prévoir et de tout contrôler, la théorie aide à donner du sens et à formuler des hypothèses interprétatives: elle fonctionne comme grille de lecture de l'expérience. S'appuyant sur les travaux de Cifali (1991) et de Cifali et Hofstetter (1991), Perrenoud (1993) constate que:

Ce fonctionnement, qui suppose un constant va-et-vient entre faire et réfléchir, est au principe de toute action rationnelle un peu complexe, donc la régulation exige à la fois anticipation, ajustement continu en situation et, en cas d'échec, reprise sur la base d'une explication dictant une autre stratégie. Le professionnel a simplement le goût, l'habitude, les instruments et les concepts requis pour appliquer cette démarche de façon méthodique. Lorsqu'il se trouve constamment confronté à la singularité, on peut parler de démarche clinique (p.70).

Paquay, Altet *et al.* (1996) soulignent que cette forme d'articulation constante entre la théorie et la pratique permet au futur enseignant de devenir un enseignant-chercheur, c'est-à-dire d'analyser sa pratique, de poser des questions, de réfléchir et d'agir dans l'action. Dans le même ordre d'idées, Schön (1994) affirme qu'il doit aussi devenir un praticien réfléchi qui vise à revenir constamment sur ses actions pour en comprendre le sens, car la professionnalisation, c'est aussi la capacité de capitaliser l'expérience, de réfléchir sur sa pratique pour la réorganiser.

1.4.2 Apprendre à réfléchir sur sa pratique

Dans la ligne de Schön (1983, 1987, 1994), une étude de Gather Thurler (1992) laisse entendre que devenir un praticien réfléchi ne s'improvise pas; ce devrait être une modalité de la formation initiale. En ce sens, il ne s'agit pas seulement de préparer les futurs enseignants à participer à la recherche ou à en assimiler les résultats (Huberman et Gather Thurler, 1991; Bourdoncle et Louvet, 1991); il importe davantage de leur proposer des modèles de régulation de leur pratique par la réflexion sur et dans l'action.

Un exemple de modèle de régulation de la pratique par la réflexion sur et dans l'action est relaté dans une étude de Bélair (1996). L'auteure décrit une expérimentation faite avec 29 étudiants et sept formateurs, où un programme d'enseignement intégré à la pratique et centré sur la réflexion dans l'action fut élaboré. Dans ce programme, les enseignements ont été intégrés de manière à ce que les observations et les pratiques en classe puissent être prises en compte dans les cours et analysées dans le cadre de réflexions collectives et individuelles. Un des principes inspirant cette démarche visait une articulation entre la pratique dans la classe et la théorie, telle que vécue au centre de formation, en tenant compte du contexte en place. Selon Bélair (1996), par l'application de ce modèle de régulation:

Les stagiaires pouvaient confronter leurs réflexions pragmatiques à des théories lues ou vues en fonction de leurs demandes. Les recherches effectuées alors permettaient la mise en place d'un réseau systémique de réflexions où l'action était au coeur de leurs préoccupations. Cette articulation s'est par ailleurs étendue aux situations de stage où cette fois, c'est la théorie qui servait de point de repère aux vécus pratiques. Par ce fait même, le stagiaire aidé de l'enseignant hôte pouvait confronter ses actions en leur attribuant une fonction théorique sous-jacente (p.66).

Perrenoud (1994) considère qu'au cours de la formation initiale, une initiation à un processus d'analyse tel que celui relaté par Bélair (1996) permet au futur maître d'accroître sa compétence professionnelle durant sa période d'insertion professionnelle et de l'enrichir par la suite au cours de sa formation continue. En d'autres mots, l'auteur avance que la formation initiale doit construire un *habitus* professionnel capable d'une autotransformation continue.

Dans le même ordre d'idées, Morose et ses collaborateurs (1991) soutiennent que «[...] rien ne paraît plus pratique qu'une théorie bien assimilée et circonscrite par une pratique intelligente et réflexive, elle-même porteuse de théories expérientielles, donc appropriées à la réalité des acteurs en situation réelle» (p.9) et que l'intégration des compétences n'est possible qu'en vertu d'une formation à l'intervention pédagogique qui passe par la réflexion et l'interaction. La formation des enseignants doit donc être appuyée par des temps de réflexion et de rétroaction sur les composantes des actes d'enseigner et d'apprendre. Il s'agit de réflexions dirigées et de réflexions personnelles qui permettent l'intégration des savoirs théoriques et des savoirs pratiques (Schön, 1994, Malglaive, 1988).

Dans la perspective qu'aujourd'hui dans la formation professionnelle des enseignants, il n'y a place que pour ce qui accroît l'efficacité pédagogique en classe, Perrenoud (1994) souligne qu'une initiation à la recherche en formation initiale peut se justifier comme paradigme transposable dans le cadre d'une pratique réfléchie. L'auteur insiste sur le fait qu'une initiation à la recherche:

pourrait contribuer à installer chez les enseignants une pratique réfléchie, autrement dit une disposition et une compétence à analyser individuellement ou collectivement leurs actions, à se regarder penser, décider et faire pour en tirer des conclusions, et inversement à anticiper les résultats de telle ou telle démarche didactique ou telle ou telle attitude. En effet, la recherche empirique offre des modèles concrets d'aller et retour entre la théorie et l'observation ou l'expérience. Dans la recherche, plus que partout ailleurs, la théorie est avant tout une grille de lecture qui aide à voir, à anticiper, à analyser, à construire les «faits» (p.139).

Comme Perrenoud (1994), nous considérons qu'une initiation à la recherche peut se justifier comme mode d'appropriation active de connaissances de base et comme préparation à utiliser les résultats de la recherche en éducation ou à participer à son développement mais que celle-ci n'est qu'une stratégie parmi d'autres d'un dispositif de formation

orienté vers la maîtrise professionnelle. Mais quelles sont les autres stratégies de formation susceptibles de favoriser le développement de compétences professionnelles chez le futur enseignant en lui permettant de faire interagir constamment théorie et pratique et de réfléchir sur sa pratique?

1.4.3 Des stratégies de formation à l'enseignement

Après s'être interrogée sur la professionnalisation de l'enseignement et sur la façon dont les compétences professionnelles se développent et évoluent, Charlier (1996) présente quelques conclusions d'une recherche-action-formation visant à aider les enseignants à développer leur adaptabilité à une variété de situations éducatives et propose quelques stratégies de formation tirées de cette expérience.

Un projet de recherche-action-formation commandité au département Éducation et Technologie par le Cabinet du Ministre de l'Éducation et de la Formation de la Communauté française de Belgique de 1990 à 1992 visait à aider les enseignants à développer leur adaptabilité à une variété de situations éducatives. «Il s'agissait de proposer aux décideurs des pistes de formation continuée des enseignants favorisant son articulation à la pratique, c'est-à-dire de formaliser des conditions de formation susceptibles d'aider l'enseignant à tirer parti des expériences vécues sur le terrain et de réinvestir dans la pratique le bénéfice d'une formation» (p.108). Partant du principe que pour être formatrice, la pratique doit être théorisée, la formation a été conçue de façon à favoriser chez l'enseignant cette prise de conscience nécessaire à la construction de nouveaux savoirs et à leur utilisation ultérieure. Un certain nombre de stratégies de formation ont été planifiées dont l'explicitation et la confrontation de pratiques professionnelles, l'explicitation des apprentissages réalisés par les formés en cours de formation, la liaison entre l'objet de la formation et la pratique professionnelle et une alternance entre la formation théorique et la pratique. Voici brièvement en quoi consistent ces quelques stratégies.

L'explicitation et la confrontation de pratiques professionnelles sous-tend un travail d'équipe qui constitue l'occasion d'explicitier et de confronter ses pratiques à celles de collègues. Selon Charlier (1996), «l'explicitation de sa pratique permet à l'enseignant de prendre du recul par rapport à celle-ci. La confrontation avec les vécus des collègues peut être tantôt source de renforcements des théories qui sous-entendent l'action, tantôt au centre d'un conflit et constituer un ferment de remise en cause» (p.109).

L'explicitation des apprentissages réalisés par les formés en cours de formation est une stratégie qui aide les apprenants à prendre conscience de leurs schèmes d'action. Les formateurs les encouragent à se situer par rapport aux objectifs de formation et à expliciter leur démarche d'apprentissage, ce qui leur permet de prendre conscience des apprentissages réalisés et de pouvoir mieux orienter les suivants.

La liaison entre l'objet de la formation et la pratique professionnelle consiste à orienter la formation sur la construction d'outils permanents pour la classe afin de susciter l'intérêt des enseignants et de faire appel à leur expérience antérieure. Visant le développement de produits éducatifs, ce processus vise à créer une interaction continue entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques.

Enfin, pour assurer le lien entre la théorie et la pratique, la formation fait **alterner les périodes de formation et de pratiques professionnelles**. En plus de permettre aux enseignants d'expérimenter en classe les travaux réalisés en cours de formation, cette démarche leur permet aussi «de formaliser en formation les essais réalisés en classe, de les peaufiner pour en préparer d'autres» (Charlier, 1996: 110).

Acquiesçant à cette idée, Carbonneau et Hétu (1996: 90-92) insistent également sur le fait qu'il faut accélérer le rythme de l'alternance entre la formation à l'analyse conceptuelle et la formation à l'intervention mais en précisant que la formation initiale à l'intervention peut prendre une multitude de formes. Selon les auteurs, la présence dans le milieu est l'une des plus efficaces mais il importe de développer des moyens complémentaires de façon à faire une plus large place à l'intervention et à rendre plus significative et plus harmonieuse l'alternance des formations. À cet effet, le recours à la vidéoscopie, au micro-enseignement, à l'étude de cas, à l'intervention auprès de groupes d'enfants en milieu scolaire et non scolaires, etc. apparaissent comme autant de moyens.

Toujours dans le but de faciliter le développement des compétences professionnelles requises pour l'exercice de la profession, à l'instar de Charlier (1996), Carbonneau et Hétu (1996) suggèrent également des stratégies de formation des maîtres en lien avec l'articulation théorie-pratique et la réflexion sur l'agir professionnel. À titre d'exemples, ils proposent de multiplier les situations et les modèles pédagogiques, de valoriser la prise de conscience chez l'apprenant de ses propres schèmes d'action et de leur singularité, d'iden-

tifier des cadres conceptuels souples pouvant respecter la diversité des schèmes d'action et supporter leur développement et d'éviter de proposer un modèle mais bien la personne ou des personnes. Contrairement aux premières stratégies qui ont été développées dans le cadre d'un projet de formation continue des enseignants, ces dernières s'appliquent surtout à la formation initiale.

La première stratégie proposée consiste pour le formateur à **multiplier les situations et les modèles pédagogiques**, car comme l'affirment les auteurs: «S'il est vrai que certains problèmes pédagogiques universels connaissent des solutions universellement connues, tous les problèmes auxquels sont confrontés les enseignants ne tombent pas dans cette catégorie» (p.91). Plusieurs enseignants ont tendance à croire à la promesse de la plus récente méthode «miracle» alors que chacun sait qu'en milieu scolaire, chaque enseignant doit faire face à des situations particulières en fonction desquelles il doit élaborer sa propre réponse. Cette constatation mise en évidence par Carbonneau et Hétu (1996) est en lien étroit avec une idée de Perrenoud (1994) analysée précédemment à savoir que lorsqu'il se retrouve devant un problème complexe dont il ne connaît pas d'avance la solution, l'enseignant-professionnel doit posséder les compétences qui lui permettent d'évaluer la situation et de construire une solution adaptée qu'il n'est pas tenu de choisir dans un répertoire existant.

Ce constat, relatif à la professionnalisation de l'enseignement, laisse supposer que la formation initiale doit, entre autres, permettre le développement du sens critique et favoriser une autonomie professionnelle. En ce sens, une voie possible consiste «à mettre les étudiants en contact avec le caractère relatif des modes pédagogiques et, ce faisant, avec l'obligation pour chacun de construire son identité professionnelle et de meubler sa boîte à outils en fonction de cette identité» (Carbonneau et Hétu, 1996). Les auteurs considèrent que cette stratégie de formation n'écarte en rien la possibilité que l'on puisse apprendre à enseigner en choisissant parmi toute une gamme de modèles; la présentation de modèles pédagogiques variés «vise plus simplement à associer modèles et construction d'une identité professionnelle» (p.91). Résultant d'un équilibre entre des schèmes d'action plus ou moins organisés (Morin, 1977), cette identité professionnelle sera d'autant plus riche qu'elle se nourrira à des sources diversifiées.

Une deuxième stratégie, étroitement liée à la précédente, suggère de **valoriser la prise de conscience chez l'apprenant de ses propres schèmes d'action et de leur**

singularité. Partant du fait que l'exploration des savoirs enseignants véhiculés dans la littérature laisse supposer que les schèmes d'action sont liés aux valeurs, Carbonneau et Hétu (1996) insistent sur l'importance des travaux pratiques réalisés durant les cours, par exemple, la description et l'analyse de situations éducatives significatives, car ils considèrent que ces travaux «permettent l'expression des divergences dans le groupe d'étudiants et conduisent chacun à assumer davantage sa singularité» (p.91). La réalisation de travaux pratiques durant les cours peut être l'occasion d'appliquer une troisième stratégie: **identifier des cadres conceptuels souples, ajustés à la diversité et au développement des schèmes d'action pour offrir des choix aux apprenants**, car «si les modèles sont multiples et les pratiques singulières, les cadres conceptuels doivent être à l'avenant» (p.92).

En somme, qu'il s'agisse de multiplier les situations et les modèles pédagogiques, de valoriser la prise de conscience chez l'apprenant de ses propres schèmes d'action et de leur singularité ou encore d'identifier des cadres conceptuels souples pouvant respecter la diversité des schèmes d'action et de supporter leur développement, toutes ces stratégies visent un même objectif: renvoyer aux étudiants-maîtres la responsabilité de la construction de leur pratique. Or, malgré la mise en application de ces stratégies de formation, Carbonneau et Hétu (1996) constatent que lorsqu'un étudiant-maître a accès au savoir d'expérience d'une personne particulière, par exemple en situation de stage, il est fréquent de constater qu'il s'engage dans un processus d'apprentissage par imitation. Cette tendance qu'a l'étudiant de rechercher un modèle peut s'expliquer, selon les auteurs, par le fait qu'il n'y a pas réellement de certitudes évidentes dans le domaine de l'enseignement, notamment en intervention pédagogique. Mais, pour employer les paroles de Carbonneau et Hétu (1996), «cette inquiétude pourrait bien être le début d'une prudence, si ce n'est d'une sagesse, professionnelle» (p.92).

Cette analyse de l'ensemble des stratégies de formation des maîtres puisées dans la littérature, dont celles proposées par Charlier (1996) et par Carbonneau et Hétu (1996), nous amène, d'une part, à mieux saisir le processus de construction du savoir propre aux apprenants; d'autre part, elle confirme la proposition soumise par bon nombre d'auteurs (Conseil supérieur de l'Éducation, 1987, 1989a, 1989b, 1991b; MÉQ, 1992a, 1992b, 1992c, 1992d, 1994; Conseil des université, 1987, 1988; Association des doyens et des directeurs pour l'avancement des études et de la recherche, 1989, 1990, 1992; Dupuis et Dion, 1982;

Bisaillon, 1992; Perrenoud, 1993, 1994; Paquay, Altet *et al.*, 1996; Pelpel, 2002) à l'effet qu'une formation initiale de qualité doit viser la construction de compétences pédagogiques en favorisant une interaction constante entre la théorie et la pratique et en apprenant au futur maître à réfléchir sur sa pratique pédagogique. Cette analyse laisse de plus entrevoir qu'un effort de compréhension du processus de construction des savoirs enseignants nécessite parallèlement une prise de conscience des principes directeurs qui doivent orienter la formation des maîtres. Pour résumer quelques principes directeurs à la base des stratégies déployées en formation, Huberman et Perrenoud (1987 voir Perrenoud, 1994: 124-125) considèrent qu'il faut privilégier:

une formation de type clinique, autrement dit fondée sur l'articulation entre théorie ET réflexion sur la pratique; permettre aux enseignants en formation d'acquérir des bases théoriques solides, conçues non comme des savoirs abstraits ou des modèles prescriptifs, mais comme des ressources et des «grilles de lecture» de l'expérience sur le terrain [...] (p.2).

Autrement dit, Perrenoud (1994) soutient que pour en arriver à l'intégration des compétences requises pour l'exercice de la profession, cette «nouvelle formation» doit «spécifier autrement la nature des apports concrets de la recherche à la pratique, en accordant moins de poids aux recettes, aux modèles d'action, au mode d'emploi des connaissances théoriques, et davantage aux matériaux à partir desquels l'enseignant créera sa propre pratique» (p.41). À cet effet, l'auteur affirme que:

La professionnalisation [...], c'est l'accès à la capacité de résoudre des problèmes complexes et variés par ses propres moyens, dans le cadre d'objectifs généraux et d'une éthique, sans être tenu de suivre des procédures détaillées conçues par d'autres. C'est donc être, davantage que dans un métier d'exécution, capable d'autonomie et de responsabilité (p.211).

D'une formation des maîtres à l'identité mal assurée vers une formation professionnelle, voilà une des tendances qui semblent actuellement les plus affirmées. En effet, les discours et les propositions entourant la formation initiale convergent vers des objectifs communs qui consistent, selon Carbonneau (1993), à assurer une meilleure formation initiale en insistant sur la dimension d'instrumentation pratique, en travaillant en étroite collaboration avec les enseignants en exercice, en privilégiant la recherche collaborative, en augmentant la part des stages dans les programmes, etc. Ces objectifs, visant l'articulation de la théorie et de la pratique et suscitant une réflexion sur l'action, entraînent d'importants changements qui nécessitent une réorganisation de la formation à l'enseignement à plu-

sieurs niveaux (Bourdeau, 1995; MÉQ, 1992a, 1992b, 1992c, 1992d, 1994; Bélair, 1996; Carboneau, 1993).

1.4.4 L'organisation de la formation à l'enseignement

Selon Bourdeau (1995), si l'on veut vraiment préparer les futurs enseignants à la réalité scolaire, une amélioration de la formation pratique est essentielle, ce qui constitue un défi pour la réforme en cours de la formation à l'enseignement. La formation pratique doit avoir comme objectif d'assurer un lien solide entre le milieu universitaire, considéré comme étant plus théorique, et la réalité quotidienne du milieu scolaire. L'auteur considère que les stages d'enseignement peuvent atteindre ces objectifs à certaines conditions:

Il faut qu'ils permettent aux étudiants de vivre la réalité de l'école dans son entièreté et sa diversité. Cela suppose que les stagiaires soient véritablement intégrés à l'équipe de l'école, qu'ils connaissent des situations d'enseignement, dans un sens large, mais qu'ils puissent également prendre part aux autres activités de l'école qui font partie de la tâche du personnel enseignant (p.195).

Le ministère de l'Éducation du Québec (1992a, 1994) précise que cette réforme ne peut s'actualiser que sur la base d'une concertation entre le monde scolaire et le monde universitaire, proposition à laquelle acquiesce la Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires (FECS) en considérant que les enseignants en exercice doivent participer activement à l'élaboration, à l'implantation et à la gestion de la formation pratique. Or, semble-t-il, le partenariat soulève des discussions incessantes entre université et milieu scolaire relativement à l'organisation des stages. Bélair (1996) pose le problème de la façon suivante:

Les uns désirent une collaboration étroite et constante entre formateurs du centre universitaire et formateurs de terrain; les autres affirment que les professeurs formateurs de l'université n'ont pas leur place dans la formation pratique. Cette incompréhension relève à juste titre d'une mésinterprétation de la formation dispensée à l'université, où beaucoup de stagiaires disent qu'elle leur apporte peu, que les stages leur apprennent davantage, et où beaucoup d'enseignants et d'enseignantes affirment aux stagiaires que les travaux et les demandes des cours sont irréalistes et servent peu dans la réalité quotidienne de la classe (p.63).

Ces propos de Bélair (1996) mettent l'accent sur le besoin de communication entre les partenaires de l'éducation et en ce sens, il s'avère utile de réorganiser le parcours de la formation initiale (MÉQ, 1992a, 1994). Mais on ne peut, selon Bourdeau (1995),

chercher une amélioration de la formation initiale à l'enseignement sans jeter un regard critique sur l'enseignement universitaire. L'auteure affirme qu'en milieu universitaire, «l'enseignement n'est pas aussi valorisé que la recherche et la publication et que même s'il est vrai que les professeurs doivent garder le lien avec la recherche parce qu'elle peut enrichir leur enseignement, ils doivent aussi accomplir leur tâche d'enseignement sous tous ces aspects» (p.194). Leur but étant de préparer leurs étudiants à devenir des spécialistes du processus d'enseignement-apprentissage, ils doivent l'être eux-mêmes.

À l'instar de Bourdeau (1995), Carbonneau (1993) reconnaît que l'identité professionnelle ne peut se développer dans les programmes de formation initiale si le volet enseignement n'est pas suffisamment valorisé et reconnu. L'auteur insiste aussi sur l'importance d'enseigner dans des «conditions humaines (ratios étudiants/cours, contribution d'enseignants en exercice) et environnementales (espaces aérés et propres, présence de laboratoire et de lieux de travail pour les étudiants) adéquates pour enfin souligner la nécessité d'encourager la recherche enracinée dans la réalité professionnelle et axée sur la formation pédagogique» (p.45-46).

L'ensemble des propositions énumérées précédemment constituent des enjeux majeurs qu'exige une profession à part entière (Bourdeau, 1995; MÉQ, 1992a, 1992b, 1994; Bélair, 1996; Carbonneau, 1993). Or, l'université et le milieu scolaire sauront-ils relever ce défi que représente la construction d'une formation intégrée, voire d'une véritable formation professionnelle? Goodlad (1993) considère que de telles propositions peuvent connaître une suite à la condition de respecter certains critères dont:

un engagement institutionnel quant au but et aux ressources; un corps professoral responsable représentant les arts et les sciences, l'éducation (surtout la pédagogie) et la pratique dans les écoles; un groupe clairement identifiable d'étudiants engagés, soigneusement sélectionnés et suivis de près; des écoles d'application suffisantes pouvant fournir un éventail d'expériences pédagogiques à tous les étudiants admis aux programmes; un programme détaillé d'études générales, de contenus spécifiques ainsi que des études pédagogiques reliant de façon cohérente la théorie et la pratique et adaptées à une mission fondée sur des conceptions pratiques et idéales de l'éducation dans les écoles (p.219).

Le dernier critère souligné par Goodlad (1993) concernant le programme d'études a été pris en compte par le MÉQ qui, souhaitant contrer le morcellement d'une formation où les apprentissages sont réalisés en séquences linéaires par une préoccupation partagée plus soutenue de professionnalisation de la formation, a rappelé tous les programmes de

formation à l'enseignement. Le MÉQ (1992a, 1992b, 1992c, 1992d, 1994) soutient que le développement et l'intégration des compétences professionnelles n'est possible que si les diverses composantes d'un programme de formation sont organiquement liées et se complètent mutuellement. C'est ainsi que la formation pratique doit s'articuler avec la formation psychopédagogique et cette dernière avec la formation dans les disciplines, dans des situations éducatives qui facilitent cette intégration. Les aménagements de la formation des enseignants doivent donc être structurés de sorte que toute situation éducative permette une intégration des principales composantes de la formation et à cet effet, deux conditions semblent prioritaires: d'une part, l'unité et la continuité dans le programme de formation, lesquelles favorisent la synthèse progressive des apprentissages; d'autre part, l'aménagement organique des cours et des activités de formation.

Compte tenu des nouvelles orientations et profils de compétences attendues en formation des maîtres, la mission des universités a consisté par la suite à réviser certains aspects de cette formation de façon à ce que l'enseignant puisse s'adapter aux nouvelles réalités sociales et scolaires, réfléchir sur l'importance de son rôle et continuer de progresser tout en tentant de répondre aux besoins que la société a envers l'école (MÉQ, 1992a, 1992b, 1992c, 1992d, 1994). L'ensemble de cette démarche a donné lieu à des programmes renouvelés de formation des maîtres et le Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire fait partie de cette catégorie de programmes préparant à l'enseignement.

1.4.5 Des programmes de formation des maîtres révisés

Plusieurs nouveaux programmes de Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire sont présentement mis de l'avant dans différentes universités du Québec dont à Chicoutimi depuis l'automne 1995.

À l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), ce programme a fait l'objet de quatre révisions depuis 1974. Au fil de ces révisions, plusieurs améliorations ont été adoptées concernant autant les conditions d'admission, la structure que le contenu du programme. «Tantôt, ce sont les objectifs de la formation théorique ou de la formation pratique qui ont nécessité des changements; tantôt, ce sont des préoccupations d'harmonisation avec des programmes similaires ou des attentes exprimées par les milieux scolaires qui ont déclenché le processus des révisions effectuées au cours des années 1970 et 1980»

(Université du Québec à Chicoutimi, 1994: 1). Mais avec les années 1990 et à l'aube du XXI^e siècle, une réorientation majeure et globale du programme s'imposait. Dès lors, le mandat de le réviser en visant l'augmentation des compétences professionnelles requises pour l'exercice de la profession et l'intégration de ces compétences devrait en améliorer la qualité.

Pour l'essentiel, le programme est passé de 90 à 120 crédits. Des modifications ont été effectuées concernant les finalités et les objectifs du programme, les cours sélectionnés, leur contenu, les approches et les formules pédagogiques, le cheminement, la part plus large faite à la formation pratique et à l'intégration scolaire, etc. Tout cela doit favoriser des applications passant par des travaux pratiques, par des laboratoires, et souvent, par des transferts identifiés et analysés en milieu scolaire. C'est donc dire que dès le début de leurs études universitaires, les futurs enseignants du préscolaire-primaire doivent pouvoir bénéficier d'un programme de formation et d'un milieu d'apprentissage adaptés à leur orientation vers l'enseignement (MÉQ, 1992b, 1994).

Ce programme de formation initiale, réparti sur quatre ans, doit permettre à l'étudiant de mieux intégrer tous les aspects liés à la profession d'enseignant grâce à une succession d'activités théoriques et pratiques interreliées. L'alternance des activités théoriques, pratiques et réflexives, vécues dans un rapport dialectique visant à assurer une intégration dynamique, constitue la caractéristique structurelle fondamentale du programme. Cela reflète la préoccupation de l'UQAC de réaliser une formation professionnelle des maîtres axées sur l'inséparabilité fonctionnelle de la théorie, de la pratique et de la réflexion dans le but de s'ajuster au dynamisme évolutif des savoirs psychopédagogiques et de la réalité scolaire. Le programme repose donc sur l'interaction entre trois catégories d'activités: les activités théoriques, les activités pratiques et les activités réflexives, subdivisées en activités obligatoires, activités optionnelles et activités d'enrichissement (Gagnon, Hébert *et al.*, 1993).

Les activités de stage qui constituent le lieu par excellence d'intégration de la théorie, de la pratique et de la réflexion, car elles impliquent tous les objectifs prévus au programme, se déroulent à la fin de chaque année universitaire de façon à ce que l'étudiant puisse bénéficier de l'enseignement donné à l'université pendant l'année et qu'il puisse ainsi faire des liens entre la théorie et la pratique. Le programme s'échelonnant sur quatre ans, il y a donc quatre stages. Le premier de quatre semaines est une «initiation» à la profession

d'enseignant. Les trois autres stages durent sept semaines chacun et poursuivent successivement le développement, la consolidation, puis l'intégration de 40 compétences professionnelles qui se subdivisent en quatre catégories: 1) Qualités personnelles et relations professionnelles; 2) Langue de communication; 3) Planification et enseignement; 4) Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe. Le tableau 1.1 illustre ces quatre catégories de compétences. Il est important de noter que les 40 compétences professionnelles demeurent les mêmes pour les quatre années du baccalauréat mais que les exigences qui y sont rattachées augmentent graduellement d'un stage à l'autre.

Le cheminement de l'étudiant est prévu de telle sorte qu'avant son premier stage, il ait reçu une formation de base en psychologie, en pédagogie et en didactique du français et des mathématiques dont il aura à préparer des leçons. En première année, les cours suivants doivent préparer l'étudiant à vivre son premier stage qui s'intitule *Stage d'initiation à la profession d'enseignant* (3STA221):

Première session:

- Introduction au programme et à la recherche (3EPP111)
- Apprentissage de la lecture et de l'écriture (3EPP106)
- Développement du langage chez l'enfant (3EAS100)
- Étude du développement intellectuel (3PSY119)
- Initiation à l'observation de l'enfant (3PSY123)

Deuxième session:

- Didactique de l'arithmétique au primaire (3DID206)
- Didactique du français oral au primaire (3DID207)
- Pratiques éducatives et gestion de la classe (3PED350)
- Étude du développement affectivo-social et moral de l'enfant (3PSY240)

Avant son second stage, l'étudiant a abordé en plus des didactiques et de la pédagogie, dont celle du préscolaire, un cours portant sur l'intégration scolaire. Pour son troisième stage, il peut compter sur d'autres connaissances en didactique, sur des cours portant sur l'intégration scolaire, sur la pédagogie et sur l'éthique professionnelle. Enfin, sa troisième année étant terminée, l'étudiant, qui a appris à développer l'analyse réflexive de sa pratique éducative, peut choisir en connaissance de cause les cours optionnels et les cours d'enrichissement les plus pertinents pour compléter adéquatement sa formation initiale avant de s'engager dans son dernier stage en milieu scolaire.

TABLEAU 1.1

Les 40 compétences du Guide de stage

(GAGNON, R., HÉBERT, M.M. et MOROSE, J. (1993). *Pour un stage réussi: guide pratique*. Eastman: Behaviora)

1. Qualités personnelles et relations professionnelles

1. Montre de l'intérêt pour la profession d'enseignement (il se fixe des objectifs reliés au stage, questionne, consulte, discute, ...).
2. Fait preuve d'éthique professionnelle (discretion, honnêteté, sens des responsabilités, ponctualité, ...).
3. Cherche des occasions pour dialoguer avec le maître-associé (il écoute, échange, partage, prend conseil, ...) et travaille avec lui en étroite collaboration.
4. Établit des relations positives et chaleureuses avec les élèves (sourire, attention, dynamisme, langage verbal et non verbal, ...).
5. S'initie à la connaissance des élèves du groupe-classe.
6. S'initie à l'autocritique et à l'auto-évaluation de son acte d'enseigner, par le biais des évaluations formatives, du journal professionnel, des analyses d'enseignements sur audiocassette et vidéocassette, ...
7. Fait preuve d'une autonomie relative.
8. S'intègre à l'ensemble du personnel enseignant et montre de l'intérêt pour les activités de l'école.
9. Identifie les modes de participation des divers intervenants de l'école (rencontres de parents, comités, études de cas, ...).
10. Fait preuve de distinction dans les manières et se présente en tenue vestimentaire soignée.

3. Planification et enseignement

21. Identifie les objectifs éducatifs de l'école: projet-école, règlements, ...
22. Démonstre qu'il connaît l'essentiel des programmes et des guides pédagogiques de français et de mathématiques (philosophie, objectifs, contenus, démarche d'apprentissage, ...).
23. Planifie à court terme trois activités d'enseignement par semaine, dans chacune des matières de base (français et mathématiques).
24. Donne hebdomadairement trois activités d'enseignement dans chacune des matières de base (français et mathématiques), pour une durée allant de dix minutes à une heure par activité.
25. Structure et décrit avec soin les activités d'enseignement qu'il assume: objectifs, mise en situation, démarche pédagogique, matériel didactique et mode d'évaluation.
26. Prépare les activités d'enseignement en tenant compte des apprentissages antérieurs du groupe-classe.
27. Maîtrise le contenu et le déroulement des activités d'enseignement qu'il assume.
28. Utilise avec profit le matériel didactique existant.
29. Prépare des évaluations cohérentes avec les objectifs visés et favorise l'autocorrection.
30. Identifie les facteurs humains et environnementaux qui influencent le climat et l'organisation de la classe.

2. Langue de communication

11. Démonstre dans tous ses écrits qu'il maîtrise l'orthographe, la syntaxe et la grammaire.
12. Maîtrise la structure du discours écrit (préparation d'activités d'enseignement, matériel didactique, journal professionnel, des analyses d'enseignements sur audiocassette et vidéocassette, ...).
13. Présente tous ses écrits de façon soignée.
14. S'exprime oralement dans une langue tenue (structure de phrase, vocabulaire précis et enrichi).
15. Utilise une phonétique et une diction de qualité.
16. Varie le débit, le ton et le volume de la voix pour stimuler l'attention des élèves.
17. Intervient pour corriger la langue orale des élèves (vocabulaire, structure de phrase, concordance de temps, diction, ...).
18. Intervient pour corriger la langue écrite des élèves (orthographe, vocabulaire, structure du discours, ...).
19. Explique les termes nouveaux pour enrichir le vocabulaire des élèves.
20. Manifeste une préoccupation constante pour valoriser la qualité de la langue, pour lui-même comme pour les élèves.

4. Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe

31. Aménage sa classe en fonction des activités à réaliser (matériel didactique, appareils, disposition des lieux, ...).
32. Justifie et fait respecter les règles de fonctionnement du groupe-classe.
33. Donne par écrit ou oralement des consignes simples qui facilitent le fonctionnement du groupe-classe.
34. Profite des événements de la vie quotidienne, liés aux intérêts des élèves, pour les motiver à apprendre (thèmes, vécu d'un élève, ...).
35. Crée des situations d'apprentissage qui favorisent la participation du groupe (en classe, dans la cour de l'école, ...).
36. Maintient tous les élèves actifs (activités supplémentaires pour les plus rapides, supports pour les plus lents, ...).
37. Maintient un climat de confiance propice à l'apprentissage (regard, silence, parole, geste, ...).
38. Intervient sur les facteurs environnementaux qui perturbent le climat et l'organisation de la classe.
39. Gère le temps en fonction des objectifs poursuivis (activités d'enseignement, déplacements dans l'école, ...).
40. Laisse en ordre les locaux et le matériel utilisés.

C'est en respectant tous les aspects qui touchent de près ou de loin la profession d'enseignant que l'UQAC a révisé ce programme de formation initiale des maîtres, afin de réaliser une formation professionnelle axée sur l'inséparabilité fonctionnelle de la théorie, de la pratique et de la réflexion dans le but de s'ajuster au dynamisme évolutif des compétences professionnelles et de la réalité scolaire (MÉQ, 1992a, 1992b, 1994).

La problématique qui sous-tend l'élaboration de ce programme révisé, soit la difficulté de faire interagir constamment la théorie, la pratique et la réflexion dans le but de développer progressivement les compétences pédagogiques au programme, correspond tout à fait à celle de la présente recherche. Par la mise en application du programme révisé, on espère augmenter le degré de développement des compétences pédagogiques au terme de chaque année universitaire. De plus, bien que le stage d'enseignement soit considéré comme le lieu par excellence de l'intégration de la théorie, de la pratique et de la réflexion, les activités de cours suivis durant chaque année universitaire doivent également favoriser le développement desdites compétences en ainsi préparer adéquatement l'étudiant à ses stages.

Théoriquement, le programme révisé doit permettre l'atteinte de ces objectifs, mais qu'en est-il dans les faits? Autrement dit, au terme de leur première année de baccalauréat dans le cadre de ce nouveau programme, les étudiants maîtriseront-ils les 40 compétences énoncées précédemment au tableau 1.1? Si effectivement à la fin de cette première année, le degré de développement souhaité est atteint, les neuf cours précédant le stage auront-ils contribué à leur développement ou le stage sera-t-il en majeure partie responsable de ce succès? En d'autres mots, les neuf cours suivis lors de cette première année d'université auront-ils préparé les étudiants à vivre leur stage d'enseignement en milieu scolaire comme le préconise la philosophie du nouveau programme? Cette réflexion nous amène à formuler nos objectifs de recherche

1.5 Les objectifs de l'étude

Réalisée dans le cadre du nouveau programme de Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire de l'UQAC, cette étude se centre sur la problématique du développement des COMPÉTENCES qui fondent la pratique enseignante et qui sont au centre du débat sur la formation et sur sa professionnalisation. De façon générale,

elle vise à répondre à la question de la genèse des compétences professionnelles en formation initiale des enseignants en analysant les dispositifs de formation qui contribuent à ce développement. Sans nous enfermer dans une terminologie unique, il importe de mentionner ce que nous considérons sous le vocable de «compétences professionnelles».

Tremblay (1990) considère la compétence professionnelle comme étant une notion polysémique qui couvre plusieurs réalités, allant des définitions très vagues à des conceptions très réductionnistes. D'après Spady (1977), en général, le terme compétence est employé pour désigner l'aptitude d'une personne à remplir adéquatement une tâche ou pour désigner la maîtrise de l'ensemble des connaissances, habiletés et aptitudes nécessaires dans un domaine ou une discipline. À l'exemple de Spady (1977), Anderson (1986) définit la compétence en termes de connaissances, d'habiletés et d'attitudes nécessaires pour accomplir une tâche, mais en précisant toutefois que dans l'enseignement, les compétences recouvrent les savoirs pluriels mis en oeuvre dans la planification, l'organisation, la préparation cognitive de la séance et dans l'expérience pratique issue des interactions en classe donc qu'elles sont doubles: d'ordre technique et didactique dans la préparation des contenus, mais aussi d'ordre relationnel, pédagogique et social dans l'adaptation aux interactions en classe.

Selon Legendre (1988), il s'agit «d'habiletés acquises, grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience, et qui consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques. La compétence est une qualité que l'on attribue à une personne jugée apte à exercer efficacement une fonction» (p.109). Reboul (1992 voir Schleifer, 1992: 35) et Tardif (1992), ajoutent à cette définition les notions de transférabilité et de jugement. Ils définissent la compétence comme étant la capacité d'un individu à pouvoir réaliser plusieurs actions dans des contextes nouveaux ou différents de ceux qu'il a utilisés pendant sa formation.

Ouellet (1991) reprend ces notions de transférabilité et de jugement et il énumère quatre conséquences pédagogiques concernant la formation basée sur le principe de la compétence: la notion de compétence en éducation ne peut se concevoir sans la détermination d'un **contexte de formation** en fonction duquel la compétence s'exerce (Ewens, 1979); la compétence doit être vue comme le **résultat** d'un processus d'apprentissage relié aux divers savoirs, qu'il ne faut pas confondre avec un objectif de formation non plus

qu'avec le processus d'apprentissage lui-même (Grant, 1979); le terme compétence nécessite que l'on fasse appel au concept de **responsabilité**. Lorsque l'on parle d'une personne compétente, on l'imagine forcément dans un rôle qu'elle aura à remplir dans la société, rôle comportant des responsabilités reconnues; la quatrième conséquence concerne les **critères d'évaluation des résultats** produits par le bilan des connaissances, des habiletés et des activités reliées aux compétences.

Après avoir énuméré quelques conséquences pédagogiques concernant la formation basée sur le principe de la compétence, Ouellet (1991) propose une définition en ces termes: «l'exercice des capacités (habiletés fondamentales identifiées) actualisé par des actions (activités ordonnées dans une situation effective d'apprentissage) en référence à un programme (objectifs de formation identifiés) en vue de produits observables en terme d'effort, de rendement et de performance» (p.11). Dans cette définition formulée par Ouellet (1991), la compétence (savoirs, savoir-faire et savoir-être) est perçue comme la capacité qu'a un individu d'accomplir une tâche donnée. Cette capacité résulte d'un processus d'apprentissage et elle s'exerce de façon observable dans un contexte en fonction d'objectifs déterminés par un programme de formation.

Pour les besoins de la présente recherche, si à l'exemple de Brien (1994), nous convenons du fait qu'accomplir une tâche consiste à «transformer une situation existante en situation désirée, nous dirons de l'individu qui dispose des connaissances appropriées et qui peut effectuer une telle transformation qu'il possède une compétence» (p.80). Nous définirons alors la compétence comme «la capacité qu'a un individu d'accomplir une tâche donnée ou, plus spécifiquement, qu'une compétence est un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui sont activés lors de la planification et de l'exécution d'une tâche donnée» (p.80). Cette définition de Brien (1994) renvoie aux concepts de connaissance, de compétence et de comportement observable. Une compétence suppose un traitement de l'information qui repose sur l'existence d'une base de connaissances (savoirs, savoir-faire, savoir-être appropriés) et dont la manifestation externe est, dans ce cas, un comportement observable.

Dans les écrits ministériels (2000), bien qu'étant moins spécifique que celle de Brien (1994), la définition retenue fait également référence à un savoir-faire qui se manifeste suite à l'activation des ressources nécessaires. Le MÉQ définit la compétence professionnelle en ces termes: «un savoir-agir complexe fondé sur la mobilisation et l'utilisa-

tion efficace d'un ensemble de ressources» (p.10). Ces ressources sont en fait des savoirs de nature disciplinaire, pédagogique et didactique de même que des savoirs débordant du cadre de la classe. Bissonnette et Richard (2001) considèrent qu'ainsi définie, la compétence est donc «la résultante de choix judicieux, exercés fréquemment, mobilisant adéquatement des savoirs, savoir-faire et savoir-être, dans un contexte connu ou reconnaissable» (p.9). Lasnier (2000) reprend aussi cette définition de la compétence proposée par le MÉQ mais il y ajoute un aspect opérationnel qui vient faciliter la compréhension du concept. Selon Lasnier (2000), une compétence est «un savoir-agir complexe résultant de l'intégration, de la mobilisation et de l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés (pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur ou social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun» (p.32).

Eu égard aux considérations théoriques et empiriques autour desquelles s'articule l'objet de la présente recherche, soit le développement des compétences pédagogiques, cette étude tente de répondre aux trois questions suivantes:

- 1) Avec quel succès les étudiants de première année du baccalauréat révisé d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire (UQAC, 1995) ont-ils développé les compétences pédagogiques visées?
- 2) Quelle est la contribution des cours et du stage d'enseignement dans le développement de ces compétences?
- 3) Quelles stratégies d'enseignement utilisées dans les cours (exclusion faite du stage) ont davantage favorisé le développement desdites compétences?

Les objectifs se situent donc à trois niveaux. Dans un premier temps, il convient de préciser le degré de développement des 40 compétences au terme d'une première année de baccalauréat, ensuite, de déterminer la contribution respective des neuf cours suivis à l'université et celle du stage d'enseignement dans le développement des compétences pour finalement identifier les stratégies de formation qui en ont favorisé le développement dans les cours précédant le stage. À des fins de clarification, on retiendra immédiatement que l'étude sera faite à partir d'une prise en compte des perceptions issues des personnes concernées par ce programme (étudiants, maîtres-associés et conseillers de stage, professeurs).

Bien que notre recherche soit surtout centrée sur le dernier niveau, soit les stratégies de formation utilisées dans les neuf cours précédant le stage, suivant l'idée émise par Paquay, Altet *et al.* (1996), nous considérons nécessaire d'articuler ces stratégies de formation des maîtres «sur une meilleure compréhension des processus de construction des compétences professionnelles et sur une réflexion quant aux critères de sélection des compétences à privilégier» (p.26), toujours en tenant compte de la nature et de l'orientation du programme révisé. Centrée à la fois sur le degré de développement des compétences, sur leur processus de construction et sur les stratégies de formation qui en favorisent le développement, cette étude, réalisée à partir d'une prise en compte des perceptions des trois groupes d'intervenants concernés par le programme, pourrait permettre notamment d'améliorer certaines pratiques pédagogiques en milieu universitaire. Elle pourrait aussi s'avérer fort utile quand viendra le temps de procéder à la révision majeure de ce nouveau programme.

Les objectifs étant annoncés, il importe maintenant de présenter les assises conceptuelles pouvant étayer solidement leur poursuite. En ce sens, au chapitre suivant, différentes perspectives d'étude de la professionnalisation et des savoirs enseignants sont présentées en lien avec des éléments d'ordre théorique et définitionnel relatifs au développement des compétences dans un contexte de professionnalisation de l'enseignement.

CHAPITRE II

Les assises conceptuelles de l'étude

Ce chapitre propose, d'abord, une réflexion théorique sur les différentes perspectives d'études de la professionnalisation et des savoirs enseignants. Ensuite, sont présentés des éléments d'ordre définitionnel relatifs à la nature des compétences professionnelles et aux stratégies de formation qui en favorisent le développement.

2.1 Les perspectives d'étude de la professionnalisation de l'enseignement

Le discours sur la réforme de l'école publique accorde, depuis plusieurs années, une place de choix aux nombreux avantages de la professionnalisation de l'enseignement. Les écrits de Lieberman (1956), parus à ce sujet dans les années cinquante et soixante, indiquent que cela s'est fréquemment produit dans l'histoire de l'éducation nord-américaine.

En Amérique du Nord, les récentes publications sur ce sujet accordent beaucoup d'importance à la formation des maîtres et à la nécessité de la doter d'une plus grande cohérence professionnelle. En Europe, on semble s'en préoccuper encore davantage: l'existence et la reconnaissance sociale du métier d'enseignant semble passer d'abord par des changements spécifiques du côté de la formation des maîtres, notamment en ce qui a trait aux savoirs théoriques et pratiques sur lesquels se fonde le métier. Des deux côtés de l'Atlantique, nous assistons donc à un mouvement «convergent sur l'importance d'une professionnalisation de l'enseignement et de la formation (dont les contours restent à définir, d'abord par les principaux intéressés eux-mêmes), comme élément essentiel dans la solution de la "crise de l'éducation"» (Perron, Lessard et Bélanger, 1993: 5).

Perron, Lessard et Bélanger (1993) constatent qu'au fil des années, l'étude de la professionnalisation s'est développée à partir de plusieurs approches. Parmi celles-ci, les plus connues sont l'approche STRUCTURO-FONCTIONNELLE, l'approche SYMBOLISTE-INTERACTIONISTE et l'approche CRITIQUE qu'ils définissent en ces termes:

Suivant l'approche structuro-fonctionnelle, la professionnalisation est d'abord une quête de reconnaissance et de statut par un groupe occupationnel dont l'idéologie s'inspire pour une bonne part de l'ensemble des caractéristiques associées aux professions établies, notamment aux professions libérales. ...Selon l'approche symboliste-interactioniste, les groupes professionnels négocient sur le terrain d'une pratique les conditions et les termes de celle-ci, structurent leurs rapports avec une clientèle et produisent à la fois un service et une idéologie qui légitiment le mandat que ces groupes réclament de la société. Enfin, l'approche critique nous a familiarisés avec un discours sur les professions liant celles-ci aux classes sociales, à la division du travail manuel/intellectuel et à la reproduction des inégalités (p.5-6).

Chacune de ces approches de la professionnalisation implique le développement de différents types de savoirs. Paquay et Wagner (1996) soutiennent que tout savoir scientifique se construit sur des paradigmes, c'est-à-dire sur «des noyaux de principes et d'hypothèses fondamentaux qui déterminent tel ou tel mode d'approche d'une réalité» (p.154). Le terme paradigme, tel qu'employé par Kuhn (1970), est relativement flou. Il couvre fondamentalement «les schèmes fondamentaux de pensée et les catégories d'intelligibilité qui structurent le savoir scientifique et, à l'autre extrême, ce terme désigne les croyances jouant un rôle-clé et l'adhésion collective des scientifiques à une vision du monde» (Morin, 1991: 212). C'est plutôt le deuxième sens qui est retenu ici. Dans le domaine de la formation des maîtres, Zeichner (1983) constate qu'il existe plusieurs noyaux de représentations et de croyances quant à la nature de l'enseignement et à la façon d'apprendre à enseigner. Dans le cadre de la présente étude, il est intéressant d'analyser ces différents paradigmes de professionnalisation enseignante, car ils orientent le choix des compétences professionnelles de même que les stratégies de formation à privilégier pour en favoriser le développement.

2.1.1 Différents paradigmes de professionnalisation enseignante

Altet (1996: 30-31) présente quatre modèles (ou paradigmes) différents de professionnalisation enseignante qui ont été dominants à certaines périodes: l'enseignant MAGISTER ou MAGE, l'enseignant TECHNICIEN, l'enseignant INGÉNIEUR TECHNO

LOGUE et l'enseignant PROFESSIONNEL, PRATICIEN-RÉFLÉCHI et elle les explique de la façon suivante:

L'enseignant magister ou mage: dans ce modèle intellectualiste de l'antiquité, on considère l'enseignant comme un maître qui n'a pas besoin de formation spécifique; son charisme et ses compétences rhétoriques suffisent.

L'enseignant technicien: ce second modèle apparaît avec les Écoles normales. L'enseignant apprend son métier en imitant un enseignant d'expérience qui lui transmet ses savoir-faire.

L'enseignant ingénieur technologue: l'enseignant rationalise sa pratique en y intégrant les résultats de la recherche (théorie) en sciences humaines. Des théoriciens, spécialistes du design pédagogique ou de la didactique, décident des grands principes qui doivent guider la formation des maîtres.

L'enseignant professionnel, praticien-réfléchi: la dialectique théorie-pratique est remplacée par une interaction constante entre pratique-théorie-pratique. Dans ce quatrième modèle de professionnalisation de l'enseignement, Altet (1996) note que:

L'enseignant devient un professionnel réfléchi capable d'analyser ses propres pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies. La formation s'appuie sur les apports de praticiens et des chercheurs; elle vise à développer chez l'enseignant une approche des situations vécues de type action-savoir-problème en utilisant conjointement pratique et théorie pour construire chez l'enseignant des capacités d'analyse de ses pratiques et de métacognition (p.31).

Ce paradigme du praticien-réfléchi est actuellement dominant dans les milieux de la recherche (Schön, 1983, 1987, 1994) et il sous-tend le processus de professionnalisation. Les pratiques de formation qui favorisent la réflexion semblent être particulièrement valorisées dans le contexte actuel. Mais en privilégiant un paradigme en particulier, ne risque-t-on pas de dévaloriser certaines pratiques éducatives associées à d'autres paradigmes? À l'exemple d'Altet (1991), sur la base de la littérature, Paquay et Wagner (1996) ont identifié un certain nombre de paradigmes relatifs à la nature de l'enseignement:

un **maître instruit**, celui qui maîtrise des savoirs; un **technicien** qui a acquis systématiquement des savoir-faire techniques; un **praticien-artisan** qui a acquis sur le terrain des schémas d'action contextualisés; un **praticien réflexif** qui s'est

construit un savoir d'expérience systématiquement et communicable plus ou moins théorisé; un **acteur social** engagé dans des projets collectifs et conscient des enjeux anthropo-sociaux des pratiques quotidiennes; une **personne** en relation et en développement de soi (p.155).

Les auteurs constatent qu'étant donné les tendances actuelles en éducation, on pourrait rejeter les paradigmes plus traditionnels centrés sur les savoirs, les savoir-faire techniques et les schémas d'action et seulement valoriser les paradigmes du praticien réflexif, de l'acteur social et de la personne en développement. Paquay et Wagner (1996) considèrent que même si le discours qui domine présentement au sujet de l'enseignant-réflexif tend à reléguer au second plan les schémas routiniers d'action, effectuer un tel choix pourrait constituer une erreur, car selon les auteurs, trop de réflexion peut paralyser l'action: «un praticien réflexif est d'abord un praticien qui agit et interagit en temps réel et non après des délais de réflexion!» (p.162). Chacune de ces conceptions du métier a une valeur particulière et contribue à développer un aspect de la profession enseignante; il ne devrait pas s'agir de points de vue contradictoires, mais d'approches complémentaires.

Le modèle du praticien réflexif, qui domine actuellement, n'est qu'un paradigme parmi d'autres. Les auteurs démontrent que les méthodes choisies pour produire les compétences considérées comme étant prioritaires sont définies par les paradigmes. Chaque modèle introduit une facette différente de la profession à laquelle se rattache une série de compétences professionnelles spécifiques. Pour être en mesure de définir l'enseignant professionnel, il s'agit donc de faire ressortir les aspects complémentaires des différents paradigmes et de tendre vers l'intégration des diverses compétences pédagogiques nécessaires pour faire face aux situations éducatives.

Même si chaque paradigme possède sa propre liste de compétences, Paquay et Wagner (1996) observent qu'il n'est pas nécessaire d'atteindre une liste de compétences unique. Encore une fois, ils insistent plutôt sur l'importance de reconnaître la valeur de chacune des facettes de la profession enseignante en tendant vers l'intégration des différents paradigmes. En référence à De Peretti (1989), les auteurs précisent qu'intégrer des paradigmes signifie: «reconnaître l'intérêt des compétences et des stratégies privilégiées selon chaque paradigme; mettre en évidence leurs complémentarités et leurs interactions» (p.163).

Après avoir précisé l'importance d'intégrer les différents paradigmes de professionnalisation enseignante et énuméré un certain nombre de compétences que mettent en jeu les pratiques de l'enseignant-professionnel, il importe de bien cerner la spécificité de la profession enseignante, car elle détermine en grande partie la nature des compétences requises pour l'exercice de profession.

2.1.2 La spécificité de la profession enseignante

Considérant que l'enseignant-professionnel est avant tout «un professionnel de l'articulation du processus enseignement-apprentissage en situation, un professionnel de l'interaction des significations partagées», Altet (1996) définit l'enseignement en ces termes:

[...] un processus interpersonnel et intentionnel, qui utilise essentiellement la communication verbale, le discours dialogique finalisé, comme moyens pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage dans une situation donnée; c'est une pratique relationnelle finalisée. Car enseigner, c'est faire apprendre et, sans sa finalité d'apprentissage, l'enseignement n'existe pas; mais c'est faire apprendre par la communication et la mise en situation; l'enseignant est un professionnel de l'apprentissage, de la gestion des conditions d'apprentissage et de la régulation interactive en classe (p.31).

La définition proposée par Altet (1996) laisse entrevoir que la professionnalisation est constituée autant par la rationalisation de savoirs que par des savoir-faire efficaces en situation. Les propos suivants explicitent la position de l'auteure sur ce sujet:

Le professionnel sait mettre ses compétences en action dans toute situation; c'est «l'homme de la situation», capable de «réfléchir en action» et de s'adapter, de dominer toute situation nouvelle. On admire le professionnel pour sa capacité d'adaptation, son efficacité, son expertise, sa capacité de réponse et d'ajustement à la demande, au contexte, à des problèmes complexes et variés et pour sa «capacité à rendre compte de ses savoirs, de ses savoir-faire, de ses actes» (Charlot et Bautier, 1991), à les justifier; mais on lui demande aussi «de savoir jouer avec les règles et d'avoir un rapport aux savoirs théoriques qui ne soit pas révérencieux et dépendant mais au contraire critique, pragmatique, voire opportuniste» (Perrenoud, 1993), bref, d'être autonome et responsable (p.30).

Altet (1996) précise de plus que ce qui fait la spécificité des tâches d'enseignement, c'est qu'elles couvrent deux champs de pratiques différentes mais interdépendantes: d'une part, «celui de la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'ensei-

gnant et leur appropriation par l'élève, domaine de la didactique et d'autre part le champ du traitement et de la transformation de l'information transmise en savoir chez l'élève par la pratique relationnelle et les actions de l'enseignant pour mettre en oeuvre des conditions d'apprentissage adaptées, domaine de la pédagogie» (p.32). Dans l'action, devant des situations complexes, la didactique et la pédagogie s'articulent de façon fonctionnelle en mobilisant des **compétences professionnelles**. Dans le chapitre précédant, après avoir analysé différentes définitions de la compétence professionnelle, notre choix s'est arrêté sur celle de Brien (1994) à savoir qu'une compétence se définit comme étant «la capacité qu'a un individu d'accomplir une tâche donnée ou, plus spécifiquement, qu'une compétence est un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui sont activés lors de la planification et de l'exécution d'une tâche donnée» (p.80).

Cette dernière définition de la compétence s'inscrit dans une perspective cognitive, approche largement reconnue pour l'étude des phénomènes reliés à l'enseignement-apprentissage (Brien, 1993). Selon Tardif (1992) «l'apprentissage étant fondamentalement une activité de traitement d'informations, les données issues de la psychologie cognitive prennent une signification fort importante pour l'enseignant dans la compréhension des mécanismes qui permettent à l'élève d'acquérir, d'intégrer et de réutiliser les connaissances (p.15).» D'un côté, l'approche cognitive précise la façon dont la personne apprend, comprend et parvient à réutiliser l'information qu'elle a intégrée. D'un autre côté, elle se centre sur les stratégies d'enseignement les plus efficaces pour faciliter la **construction graduelle** des savoirs de l'élève. Or, comme la définition de la compétence que nous avons retenue précise qu'il s'agit d'un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être, il importe d'analyser plus en profondeur les différentes perspectives d'étude de ces savoirs enseignants.

2.2 Les perspectives d'étude des savoirs enseignants

Dans une perspective de professionnalisation de l'enseignement, si l'on considère que le futur maître doit **construire graduellement** les savoirs nécessaires pour en arriver à une intervention pédagogique efficace, il importe d'abord de se questionner sur la nature des savoirs qui lui permettront d'accéder à ce statut professionnel. Tel que précisé antérieurement, dans le cadre de la présente recherche, une fois les types de savoirs qui fondent une pratique professionnelle identifiés, on s'interroge ensuite sur leurs modalités de développement et sur les stratégies qui en favorisent l'élaboration.

2.2.1 Les types de savoirs qui fondent une pratique professionnelle

Raymond (1993) démontre que les classifications proposées sur la nature de la connaissance des enseignants sont nombreuses et varient en fonction des paradigmes de recherche et des disciplines qui les ont élaborées. Dans le cas de la présente étude, étant donné que le paradigme qui sous-tend l'élaboration des nouveaux programmes de formation des maîtres est celui du praticien réflexif, qui implique un va-et-vient constant entre la théorie et la pratique pour en arriver à construire les compétences pédagogiques requises pour l'exercice de la profession enseignante, une typologie des savoirs proposée par Altet (1996) est retenue. Cette typologie, souvent associée à l'approche constructiviste, est divisée en deux catégories: les savoirs théoriques et les savoirs pratiques (Malglaive, 1990).

De l'ordre du déclaratif, les **savoirs théoriques** se divisent en deux sous-catégories: les savoirs à enseigner (savoirs disciplinaires, savoirs constitués par les sciences, et savoirs didactisés à faire acquérir aux élèves, savoirs constitués, extérieurs) et les savoirs pour enseigner (savoirs pédagogiques sur la gestion interactive en classe, savoirs didactiques dans les différentes disciplines, savoirs de la culture enseignante).

Les **savoirs pratiques** issus des expériences quotidiennes de la profession, contextualisés, acquis en situation de travail appelés aussi savoirs empiriques ou savoirs d'expérience, se divisent aussi en deux sous-catégories: les savoirs sur la pratique (savoirs procéduraux sur le comment faire, savoirs formalisés) et les savoirs de la pratique qui correspondent aux savoirs d'expérience.

Anderson (1983, 1985) et Tardif (1992 repris par Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995 et par Lasnier, 2000) soutiennent que la psychologie cognitive considère que dans cette typologie, il y a fondamentalement trois grandes catégories de savoirs: les savoirs déclaratifs (savoir que), les savoirs procéduraux (savoir comment) et les savoirs conditionnels (savoir quand et pourquoi) appelés aussi savoirs contextuels (Allal, 1999). Ces catégories de savoirs sont importantes dans la conception cognitive de l'enseignement et de l'apprentissage puisqu'elles commandent des stratégies d'enseignement fort différentes. Cet aspect est traité plus en profondeur au point 2.2.3 de la présente étude.

Les savoirs déclaratifs correspondent principalement à des savoirs théoriques. Selon Gagné (1985 repris par Tardif, 1992), il s'agit de la connaissance de faits, de règles, de lois et de principes. À des fins de compréhension, Tardif (1992) cite quelques exemples de savoirs déclaratifs: la connaissance de chacune des capitales des provinces canadiennes, la connaissance de la définition d'un cercle, des étapes pour réaliser une lecture signifiante d'un texte qui transmet des informations sur les planètes, de la façon de résoudre un problème écrit en mathématique, etc.

Quant aux savoirs procéduraux, ils correspondent essentiellement au comment, aux étapes, à la procédure pour réaliser une action. Dans les écrits pédagogiques, ces connaissances sont fréquemment décrites comme des savoir-faire qui ne peuvent se développer que dans l'action. L'enseignant qui vise à faire acquérir des connaissances procédurales à l'élève le placera forcément dans l'action, dans la pratique et il le guidera tout au long du processus en objectivant avec lui sa démarche. À titre d'exemples concernant les savoirs déclaratifs, Tardif (1992) mentionne qu'il peut s'agir d'accorder des participes passés dans un court paragraphe, de résoudre une série de problèmes de multiplication, d'écrire un texte avec l'intention de persuader, d'effectuer l'addition suivante ($45+39=$) ou encore d'anticiper la suite d'un texte à partir du premier paragraphe.

Tardif (1992) soutient que les savoirs déclaratifs sont donc utilisés pour représenter des objets et des faits tandis que les savoirs procéduraux le sont plutôt pour exécuter des opérations sur les objets ou à partir des faits. Les savoirs déclaratifs représentent les savoirs de l'individu alors que les savoirs procéduraux constituent ses savoir-faire.

L'apport de la psychologie cognitive a été très important plus particulièrement au sujet de la troisième catégorie de savoirs, soit les savoirs conditionnels qui se réfèrent aux conditions de l'action. Certains auteurs parlent également de connaissances stratégiques (Tardif, 1992) ou contextuelles (Allal, 1999). Les connaissances conditionnelles concernent le quand et le pourquoi. Autrement dit, elles déterminent le moment et le contexte appropriés à l'utilisation d'une action particulière. Tardif (1992) fait remarquer qu'alors que «les connaissances procédurales correspondent à des séquences d'actions, les connaissances conditionnelles correspondent essentiellement à des classifications, à des catégorisations» (p.52) et il présente quelques exemples de connaissances conditionnelles: il peut s'agir par exemple de reconnaître un participe passé dans une phrase, de distinguer un

carré d'un rectangle, de choisir tel niveau de langage en présence du directeur de l'école, etc.

L'auteur considère qu'en milieu scolaire, les enseignants interviennent plus systématiquement dans les connaissances déclaratives et procédurales que dans les connaissances conditionnelles et pour étayer sa position, il cite l'exemple suivant:

En mathématique, par exemple, les élèves peuvent exécuter (connaissances procédurales) une série de problèmes portant sur la même opération dans un cahier d'exercices, mais, quand ils doivent appliquer cette opération dans un autre contexte, ils en sont très souvent incapables parce qu'ils ne savent pas si elle est appropriée ou non. Ils ignorent les conditions (connaissances conditionnelles) qui exigent l'usage de cette opération. En raison de cette ignorance, ils prennent alors une décision incertaine (p.52-53).

Les connaissances conditionnelles sont les connaissances responsables du TRANSFERT (Tardif, 1992, 1999; Tardif et Meirieu, 1996; Tardif et Presseau, 1998) des apprentissages définis par Gagné (1985 voir Tardif, 1992) «comme étant l'activation et l'application de connaissances antérieures dans de nouvelles situations» (p.276); ces nouvelles situations font référence à la résolution de problèmes ou à la réalisation de tâches complexes. Les connaissances conditionnelles sont reconnues comme étant celles qui créent l'expertise chez l'étudiant-maître comme chez le professionnel. En effet, «qu'un enseignant connaisse un ensemble de théories, de lois et de procédures ne garantit pas qu'il soit reconnu comme un enseignant expert. Il est ainsi considéré dans la mesure où il peut, dans différents contextes, appliquer ces diverses connaissances déclaratives et procédurales» (Tardif, 1992: 53). Afin d'appuyer ses propos, l'auteur cite l'exemple suivant qui rejoint la problématique de la présente recherche soit la difficulté d'établir des liens entre la théorie et la pratique en formation initiale des maîtres:

En classe, beaucoup de connaissances sont présentées à l'élève de façon déclarative alors que les intentions de l'enseignant sont de rendre cet élève apte à les utiliser fonctionnellement. L'enseignant a comme objectif le développement de la capacité d'agir sur le réel, et ce qui est enseigné ne permet à l'élève que de réfléchir sur le réel. N'est-ce pas le cas typique des universités dans la formation des enseignants? On enseigne de façon déclarative les théories de l'apprentissage, la psychologie du développement de la personne, la didactique d'un certain nombre de disciplines, les formes d'évaluation des apprentissages et on estime que, en présence d'un groupe d'élèves, l'étudiant en formation sera capable d'agir en tenant compte de ces données déclaratives. Dans les actions de son stage, il imitera plutôt un enseignant qu'il a beaucoup apprécié au lieu de mettre en application les connaissances qui lui ont été présentées et qu'il a acquises de manière déclarative.

L'étudiant ne peut recourir systématiquement aux connaissances qu'il a acquises et, très fréquemment, il déclare à qui veut l'entendre que l'université prépare inadéquatement les futurs enseignants (p.49-50).

Tardif (1992) insiste sur l'importance d'enseigner des connaissances de façon déclarative à l'élève en précisant toutefois qu'il faut éviter de lui transmettre ce type de connaissances et de lui demander par la suite de les utiliser de manière procédurale et conditionnelle. Il faut surtout éviter d'évaluer sa performance dans cette dernière orientation. L'auteur constate que c'est ce qui se produit fréquemment lors de la supervision des stages d'enseignement en milieu scolaire. Devant son incapacité à établir des liens entre la théorie et la pratique, l'étudiant-maître en vient à remettre en question l'utilité de la formation reçue à l'université (Pépin, 1994). Il est intéressant de constater que ces propos peuvent, en partie, être vérifiés dans le cadre de la présente étude, car ils correspondent à notre deuxième question de recherche soit: Selon les perceptions des étudiants, quelle est la contribution respective des neuf cours suivis à l'université et celle du stage d'enseignement dans le développement des 40 compétences au programme? Les réponses à une telle question peuvent apporter un éclairage concernant la perception des étudiants en lien avec l'utilité de la formation reçue en milieu universitaire.

Suivant l'idée émise par Tardif (1992) concernant la complémentarité des trois types de savoirs énumérés précédemment, Altet (1996) soutient qu'aucune forme de connaissance ne devrait être réduite à un savoir déclaratif, ou procédural ou conditionnel, car comme l'écrit Pieters (1994 repris par Altet, 1996), «Quand on connaît quelque chose, on peut connaître, non seulement des informations factuelles (savoir déclaratif), mais aussi comment on peut utiliser ce savoir dans certains processus ou routines (savoir procédural); on peut aussi comprendre quand et où ce savoir peut être appliqué (savoir conditionnel)». Ce sont des savoirs d'**intégration** (p.36).

Du latin *integrare*, le mot intégration signifie rendre complet, rétablir dans son intégrité. Du point de vue épistémologique, Foulquié et Saint-Jean (1978 voir Legendre, 1988)) définissent ce concept comme étant: «l'action d'insérer une nouvelle connaissance dans le réseau des acquisitions qui la précèdent, en vue de l'identifier aisément et de l'utiliser à l'occasion. Un savoir nouvellement acquis est intégré lorsqu'il est rattaché à l'ensemble du savoir antérieur par la prise de conscience de liens de dépendance» (p.322).

Gibbons (1979 voir Legendre, 1988) aborde aussi l'intégration en terme d'insertion dans un tout, mais il ajoute deux aspects supplémentaires à cette définition: la notion d'harmonie et l'importance de la résultante. Selon l'auteur, intégrer consiste à «[...] faire interagir divers éléments en vue de constituer un tout harmonieux et de niveau supérieur. Intégrer signifie rassembler des parties de telle sorte que la résultante dépasse la somme de ces parties» (p.321).

Pour synthétiser ces deux définitions, il est possible d'affirmer que l'intégration consiste à incorporer à un ensemble, un nouvel élément qui s'insère harmonieusement dans le tout. Ce nouvel élément intégré perd son identité respective au profit d'une unité plus vaste et harmonieuse. En ce sens, le terme intégration se distingue des termes coordination, organisation et association. On l'associe plutôt à des concepts tels que assimilation, fusion, harmonisation, incorporation et unification (Legendre, 1988; Association québécoise des doyens et des directeurs pour l'avancement des études et de la recherche, 1989).

Après avoir analysé l'intégration dans une perspective générale, Legendre (1988) l'examine sous l'angle de la pédagogie. L'auteur affirme que l'apprentissage nécessite l'élimination des barrières entre des éléments pour en arriver à une intégration des diverses composantes (sujet, objet, milieu et agent) d'une situation pédagogique. Il situe l'importance de l'intégration des différents apprentissages qu'il définit en ces termes:

Opération qui consiste à conjuguer à la fois les diverses matières et les diverses habiletés qui constituent l'éducation d'un sujet. L'intégration situe l'apprentissage dans l'optique globale de l'unité du savoir, postule la cohérence et la logique d'ensemble de la connaissance, associe l'apprentissage à une synthèse en continue restructuration, perçoit les résolutions de problèmes comme des sources de savoirs nouveaux et préconise que ces processus de résolution soient des supports d'apprentissage dans le cadre de la concertation des matières et des habiletés (p.323).

Cette dernière définition de l'intégration laisse supposer que l'enseignant rassemble de nombreux éléments de la situation pour s'adapter et agir. Selon Altet (1996), «cette articulation des savoirs et de l'adaptation dans l'action se fait dans l'implicite et nécessite une démarche de réflexion du professionnel sur ces actes» (p.36). Pour analyser, lire, dénommer et théoriser ses pratiques, le professionnel a recours à ce qu'Altet (1996) convient d'appeler des savoirs-outils, «descripteurs de la pratique; ces outils permettent le développement d'une compétence-clé: le savoir-analyser, véritable métacompétence qui permet de

construire les compétences professionnelles» (p.36). Il s'agit d'une formation à l'analyse des pratiques et à la réflexion permettant le développement des savoirs enseignants.

2.2.2 Le développement des savoirs enseignants

Charlier (1996) reconnaît que l'enseignant professionnel construit progressivement ses compétences à partir de sa pratique et en théorisant son expérience. Tout comme Altet (1996), elle met l'accent sur «l'adaptabilité du professionnel qui se construit, par l'analyse de sa pratique, une capacité à agir dans des situations variées» (p.22). Dans la même ligne de pensée, Faingold (1996) considère que les schèmes d'action se forgent par l'expérience et qu'ils ne peuvent se développer chez le novice que dans le cadre «d'une formation par l'action et par la réflexion sur celle-ci» (p.23).

Perrenoud, Altet *et al.* (1996) constatent également que les compétences se construisent à partir d'une pratique, d'une expérience, mais ils ajoutent que c'est surtout lorsque l'individu se trouve confronté à des situations complexes réelles «ou simulées avec réalisme» (Carbonneau et Héту, 1996) que se développent les compétences. À cet effet, les auteurs énoncent quelques affirmations formant la base empirique sur laquelle les programmes de formation des enseignants s'élaborent:

La confrontation au réel complexe est dans une certaine mesure préparée, anticipée, par la formation de scénarios, d'hypothèses, de plans d'action, susceptibles d'être «testés». La construction suppose en même temps une certaine réflexivité, une capacité de régulation à partir de l'analyse de l'expérience, une mise en perspective et une intégration des événements dans un après-coup; ce qui implique souvent une réceptivité aux feed-back de la situation et aux feed-back souvent subtils en provenance d'autrui. La construction des compétences apparaît donc être un processus de longue durée caractérisé par la récurrence de situations à la fois semblables et différentes (p.250).

Ces affirmations d'ordre général amènent Perrenoud (1994) à poser la question suivante: dans le domaine de l'éducation, peut-on déterminer les compétences à développer sans en préciser les modalités d'acquisition? En réponse à cette question, l'auteur soutient qu'il existe des compétences dont la nature même préconise une démarche précise de formation. En lien avec le développement de cette catégorie de compétences, l'auteur met en évidence l'efficacité d'une démarche clinique de formation.

2.2.2.1 Une démarche clinique de formation

En formation des maîtres, eu égard à la complexité de l'intervention éducative et aux conceptions récentes en matière d'articulation théorie-pratique et de professionnalisation, il semble qu'il ne suffit pas d'identifier les compétences à développer. Perrenoud (1994) démontre l'importance d'apporter des précisions quant au parcours et aux méthodes de formation initiale:

Je crois [...] que les instances nationales ou régionales responsables des orientations globales de la formation des maîtres devraient prendre position clairement quant au type de parcours et de démarche didactiques qui peuvent rendre probable l'acquisition des compétences requises, à défaut de la garantir. On pensera peut-être que ce raisonnement ne concerne que la «formation pratique», autrement dit les stages, leur encadrement, leur supervision. Les autres formateurs d'enseignants, notamment ceux qui visent à donner des bases théoriques dans des domaines comme les didactiques des disciplines, la psychopédagogie, la sociologie de l'éducation, ne seraient pas concernés. Je ne saurais souscrire à cette vue restrictive. Elle se fonde sur des représentations inacceptables d'un métier complexe et des rapports théorie-pratique (p.217).

Selon l'auteur, dans le cadre de la formation des médecins, des ingénieurs, des psychothérapeutes et des administrateurs, on semble avoir saisi cette problématique, car on ne renonce pas à des enseignements théoriques mais une grande partie du temps de formation est consacrée à la mobilisation des différents savoirs (savoirs, savoir-faire et savoir-être) en situation: cliniques, travaux pratiques, expériences de laboratoire, études de cas, simulations, stages, etc. Toutes ces méthodes de formation mettent l'accent sur le fonctionnement en situation, ce qui implique des contraintes bien réelles et la résolution de problèmes singuliers et souvent difficiles. Cette façon de procéder rejoint l'idée émise par plusieurs études (McIntyre, Byrd *et al.*, 1996; Wideen, Mayer-Smith *et al.*, 1998), à savoir que dans une profession aussi complexe que l'enseignement, la véritable formation professionnelle se situe dans l'articulation de la formation théorique et de la formation pratique, deux concepts qu'il importe de définir sur la base de la littérature.

Legendre (1988) considère la formation théorique comme une «synthèse de connaissances rationnelles à la base de l'utilisation d'une méthode, d'une technique, d'un procédé, d'une pratique» (p.462). Selon DeBruyne (1974 voir Fortin, 1984), il s'agit d'un «répertoire de connaissances permettant un choix varié de concepts susceptibles de nourrir l'analyse et de faciliter l'investigation et l'interprétation des situations de fait» (p.4). Dans

les deux cas, les définitions laissent entendre qu'il est question d'un ensemble de connaissances (savoirs) importantes et nécessaires au développement d'habiletés (savoir-faire).

En éducation, le terme formation fondamentale est fréquemment employé pour désigner la formation théorique. L'Association québécoise des doyens et des directeurs pour l'avancement des études et de la recherche (1989) soutient que:

La formation fondamentale réfère à l'acquisition des connaissances propres au champ de l'éducation et de l'enseignement. Elle poursuit comme objectif, au-delà et à l'occasion d'une assimilation de données conceptuelles et théoriques, le développement d'habiletés intellectuelles telles le jugement et le raisonnement critiques, l'esprit de synthèse et la capacité d'analyse. On constatera qu'il s'agit d'outils dont un professionnel saurait difficilement se passer mais dont la relation au geste professionnel proprement dit peut être plus ou moins directe et dont l'approche peut, même si cela paraît peu souhaitable, faire partiellement abstraction du contexte concret d'exercice de la profession (p.12).

Selon le ministère de l'Éducation du Québec (1978 voir Legendre, 1988: 283), la formation fondamentale fait référence aux «apprentissages qui favorisent le développement intégral de la personne et qui sont nécessaires à toute activité humaine pleinement assumée» (p.283). Ce type de formation est également défini par le Conseil supérieur de l'éducation (1984 voir Legendre, 1988) comme étant «l'ensemble des apprentissages essentiels (dans le savoir et les connaissances organisées, dans les habiletés et les capacités, dans les attitudes et le champ de valeurs) à un développement personnel continu et à une intégration dynamique dans la société» (p.283).

Ainsi, Legendre (1988) et DeBruyne (1974 voir Fortin, 1984) abordent la formation théorique en termes de synthèse ou encore de répertoire de connaissances (savoirs) importantes et nécessaires au développement d'habiletés (savoir-faire). Par ailleurs, l'Association québécoise des doyens et des directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation(1989), le ministère de l'Éducation du Québec (1992b, 1994) et le Conseil supérieur de l'éducation (1995, 1996) en parlent davantage en terme d'acquisition de connaissances ou d'apprentissages et ils associent ce type de formation à un développement intégral, personnel et continu de la personne.

Pour les besoins de cette étude, c'est la définition de l'Association québécoise des doyens et des directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (1989) qui sera retenue, car considérant la formation théorique comme un ensemble

d'outils (de connaissances) pouvant entretenir une **relation plus ou moins directe** avec le geste professionnel et le contexte de l'exercice de la profession, cette définition fait directement référence au problème de la recherche soit la difficulté d'articuler la formation théorique et la formation pratique dans les programmes de formation des maîtres.

La formation pratique, quant à elle, renvoie le plus souvent aux stages dans le milieu. Or, selon l'Association québécoise des doyens et des directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (1989), il importe de ne pas la réduire à ces derniers:

En effet, même si les stages jouent un rôle unique et irremplaçable dans la formation des enseignants, la réalisation de travaux pratiques associés à des cours, l'observation systématique de comportements d'enfants et d'adultes de même que la simulation de situations d'enseignement et d'apprentissage constituent autant de contributions indispensables à la formation pratique et surtout à son intégration aux composantes théoriques d'un programme, intégration qu'il n'est pas toujours simple de poursuivre en situation de stage (p.12).

Dion et Dupuis (1982) considèrent que la formation pratique constitue [...] «une composante importante de la préparation à l'exercice d'une occupation ou d'une profession» (p.20). Selon ces auteurs, la formation pratique englobe toutes les activités qui visent à rendre l'étudiant-maître apte à contrôler un modèle d'intervention dont l'objet consiste à appliquer dans la pratique des théories enseignées. Dion et Dupuis (1982) constatent que:

La pratique situe le savoir spécialisé de l'étudiant, dans une perspective plus large, qui est la mise en rapport des connaissances professionnelles avec les aspects les plus généraux de la science moderne et avec le mouvement global de la culture et de la civilisation. Le principe de base de la formation pratique est d'assurer la liaison entre la théorie et la pratique (p.30).

Par ailleurs, dans des recherches menées par Honoré (1980), la formation pratique est définie comme étant. «[...] une activité située dans un milieu, datée dans une évolution, dynamisée, organisée selon certaines règles ou certains principes, et, de quelques manières, valorisée» (p.79).

Selon Honoré (1980), l'activité située dans un milieu réfère au corps biologique et psychique du sujet: sexe, âge, particularités sensorielles de moyens d'expression, psychisme, représentations mentales, imaginaire, affectivité et structure de sa conscience. L'activité datée concerne l'évolution du sujet et des groupes auxquels il est associé.

L'auteur considère que toute activité implique une certaine énergie, ce qu'il appelle «activité dynamisée». La formation pratique sous-tend aussi des principes reliés à l'ordre et à l'organisation selon la coordination des actes élémentaires et les façons de percevoir de l'individu. Enfin, «[...] une pratique est une activité finalisée et valorisée dans ses effets» (p.80). Il faut reconnaître que la formation est un domaine d'action et de recherche qui concerne particulièrement l'expérience humaine.

L'Association québécoise des doyens et des directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (1989), Dion et Dupuis (1982) et Honoré (1980) laissent tous entrevoir des éléments pertinents dans leurs définitions de la formation pratique. Par exemple, tous s'entendent sur le fait qu'il est d'une grande importance que se rapprochent l'université et le milieu scolaire. Ces auteurs insistent sur l'importance d'une «formation» proche de l'évolution du monde du travail. La définition apportée par Dion et Dupuis (1982), jumelée à certains éléments de celle de l'Association québécoise des doyens et des directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (1989) convient au contexte de la présente recherche. Dion et Dupuis (1982) considèrent la formation pratique comme étant «une composante importante de la préparation à l'exercice d'une occupation ou d'une profession» (p.20). En parlant de la formation pratique comme d'une composante, les chercheurs laissent entrevoir qu'il existe d'autres composantes (théoriques), toutes aussi importantes, dans la préparation à l'exercice d'une occupation ou d'une profession. De plus, l'Association québécoise des doyens et des directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (1989) précise qu'il faut éviter de réduire la formation pratique aux stages en milieu scolaire après quoi ils énumèrent certaines formes que peut prendre la formation pratique et tout comme Dion et Dupuis (1982), ces auteurs insistent sur la difficulté d'intégrer la formation théorique et la formation pratique dans les programmes de formation initiale à l'enseignement. Perrenoud (1994) affirme que cette intégration est elle-même une compétence d'ordre supérieur, une capacité d'orchestration fonctionnelle de compétences de base:

Nous savons bien qu'en dernière instance, c'est l'orchestration qui fait la différence. Avec des compensations, des substitutions possibles, mais aussi des dépendances: selon le principe d'une chaîne, qui n'est jamais plus solide que son maillon le plus faible, une qualification professionnelle complexe n'est jamais plus élevée que ses composantes les plus limitées et n'existe pas, concrètement, s'il n'y a pas synergie et intégration fonctionnelle. La formation pratique n'est pas dans cette perspective, une vague familiarisation avec le milieu scolaire, ni une préparation «pratico-pratique» aux gestes professionnels les moins dignes d'être

analysés par les disciplines académiques. La pratique est la pierre de touche des compétences, le lieu de leur intégration et de leur évaluation formative (p.218).

Comment la formation de type «clinique» proposée par Perrenoud (1994 repris par Robert et Tondreau, 1997) peut-elle pallier au problème énoncé dans la présente recherche soit l'intégration de la formation théorique et de la formation pratique? Avant d'explicitier le fonctionnement d'une telle approche, il importe de définir ce qu'est une formation clinique. Il s'agit d'un modèle de fonctionnement intellectuel: devant une situation problématique, le «clinicien» évalue la situation, trouve des solutions, les applique, évalue leur efficacité et «rectifie le tir» au besoin. Tout cela, en combinant un ensemble de moyens tant théoriques que pratiques. Si l'on tient compte du fait qu'enseigner consiste avant tout à prendre des décisions et à résoudre des problèmes, souvent en situation d'urgence, il est possible d'affirmer que l'enseignant ne peut se contenter d'appliquer aveuglément une théorie et encore moins de se conformer à un seul modèle. Or, comment forme-t-on de futurs enseignants à un tel fonctionnement? L'auteur considère que c'est essentiellement par la pratique mais pas n'importe laquelle:

Une pratique encadrée, aménagée de façon optimale pour que les problèmes à résoudre soient à la mesure des personnes en formation! Les enseignants livrés à eux-mêmes lors de leur première expérience pratique disent volontiers qu'ils ont appris par tâtonnements, par une succession d'essais et d'erreurs à partir desquels ils ont constitué un répertoire de «routines» qui leur permettent de «survivre» dans une classe. C'est l'apprentissage que font classiquement «sur le tas», les remplaçants sans formation pédagogique. Les routines acquises de la sorte permettent peut-être de survivre dans une classe. Est-ce suffisant? (p.140).

De plus, pour que l'expérience pratique débouche sur une véritable maîtrise des compétences professionnelles, Huberman et Perrenoud (1987) constatent que le maître doit pouvoir «analyser sa pratique, comprendre pourquoi et comment telle activité ou telle intervention ont bien ou mal tourné, faire d'autres essais en s'y prenant un peu différemment» (p.3-4).

Toujours en lien avec le développement de compétences, suivant l'approche cognitive de l'apprentissage, Tardif (1992) et Brien (1994) soutiennent que ce n'est que lorsqu'il a acquis les connaissances nécessaires et qu'il peut les mobiliser adéquatement dans l'accomplissement d'une tâche qu'on peut affirmer qu'un individu a développé une compétence. Cela laisse entendre qu'il faut du temps avant d'en arriver à intégrer une compétence pédagogique, et aussi, comme le soulève la première question de la présente re-

cherche (Quelle est la perception des groupes d'intervenants concernant le degré de développement des compétences au terme d'une première année de baccalauréat?), qu'il existe différents degrés de développement, différents niveaux de maîtrise d'une compétence. L'approche cognitiviste propose certains modèles en lien avec les phases de l'acquisition d'une compétence.

2.2.2.2 Les phases de l'acquisition d'une compétence

À partir d'une réflexion de Fitts et Posner (1967) sur les phases de l'acquisition d'une compétence, Anderson (1983 repris par Brien 1994) suggère un modèle en trois étapes qui intègre certains éléments de notre précédente réflexion en ce qui a trait aux connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

Des connaissances sont d'abord emmagasinées sous forme déclarative par l'individu (**phase cognitive**). Ensuite, les connaissances acquises se précisent (**phase associative**). Selon Anderson (1983), à cette étape, l'aspect déclaratif des connaissances prévaut autant que leur aspect procédural. La compétence est finalement raffinée ou rodée progressivement (**phase autonome**). L'exécution des procédures est plus souple et l'individu est moins conscient de chacune des étapes. Cette dernière phase peut s'échelonner sur plusieurs années et c'est à ce dernier niveau de compétence qu'il est possible d'établir une distinction entre le novice et l'expert.

Tenant compte du modèle proposé par Anderson (1983), Brien (1994) considère aussi que l'acquisition d'une compétence est un processus qui se déroule en trois phases complémentaires. Or, l'appellation et le contenu de ces phases diffèrent quelque peu de celles proposées par Anderson. Ce sont la motivation, le montage et le rodage.

En ce qui a trait premièrement à la phase de **motivation**, il semble que trois facteurs s'avèrent relativement importants: l'importance que l'individu accorde au but, l'attitude de l'individu vis-à-vis de l'accomplissement de la tâche et l'ampleur de la tâche d'apprentissage (Martin et Briggs, 1986; Nuttin, 1980). Considérant ces trois facteurs, Brien (1994) propose de souligner l'importance du but et d'inciter l'apprenant à établir des liens entre la compétence à acquérir et le but visé; d'utiliser des méthodes d'enseignement qui permettront la satisfaction des besoins de l'individu; de varier les méthodes d'enseignement et les

stimuli; de concevoir des activités qui procurent des émotions agréables et de proposer des activités d'apprentissage adaptées à la capacité de l'apprenant (p.94 à 97).

Deuxièmement, l'auteur précise que le **montage** d'une compétence se fait en deux temps: l'encodage de l'aspect déclaratif de la compétence (le quoi) et l'encodage de l'aspect procédural de la compétence (le comment).

Troisièmement, Brien (1994) observe que pour être utile, la compétence doit être raffinée, notamment par des exercices fréquents. En ce sens, les activités de formation doivent permettre à l'apprenant de s'exercer pour en arriver à la phase de **rodage** ou de transfert.

L'auteur établit une nette distinction entre la phase du montage et celle du rodage d'une compétence. Dans le premier cas, il est question de la mise en forme de la compétence, alors que dans le second, il s'agit plutôt du perfectionnement de la compétence, de son raffinement. Brien (1994) soutient que «la différence entre la performance de l'apprenti et celle de l'expert dans un domaine donné tient au fait, comme nous pouvons l'imaginer, que dans le deuxième cas, les compétences ont été rodées, exercées, raffinées jusqu'à ce que le niveau d'expertise souhaité soit atteint» (p.100).

Les modèles de l'acquisition d'une compétence proposés par Anderson (1983) et Brien (1994) comportent plusieurs similitudes. Par exemple, les deux premières phases du modèle d'Anderson (phases cognitives et associatives) sont toutes deux incluses dans ce que Brien appelle la phase de montage. Également, ce qu'Anderson appelle la phase autonome est synonyme de l'étape de rodage du modèle proposé par Brien. La seule différence semble résider dans le fait que le modèle de Brien accorde une certaine importance au concept de motivation alors qu'Anderson (1983) n'en fait pas mention. Dans le cas des deux modèles, si la compétence n'est pas totalement acquise, il s'agit de reprendre le processus en variant les explications.

Après avoir précisé quelques modalités de développement des compétences professionnelles que doit maîtriser le futur maître, suivant le troisième objectif de la présente recherche, il s'avère important de déterminer certaines stratégies de formation pouvant en favoriser l'élaboration.

2.2.3 Les stratégies de formation qui favorisent le développement des savoirs enseignants

Tout comme les types de savoirs qui fondent une pratique professionnelle et les modalités de développement de ces savoirs, le choix des stratégies qui en favorisent l'élaboration est également basé sur un paradigme dominant, donc sur une conception particulière du processus d'enseignement-apprentissage.

La conception de l'apprentissage préconisée par le ministère de l'Éducation dans ses programmes renvoie à la théorie constructiviste. Cette conception de l'apprentissage rejoint celle de Meirieu (1985) et d'Astolfi (1992) qui affirment que l'élève est le principal responsable de son apprentissage et qu'il doit se construire des réseaux de concepts en établissant des liens entre la théorie et la pratique. Le programme a donc été élaboré de sorte que l'étudiant puisse constamment confronter les savoirs savants et expérientiels.

En concordance avec cette conception constructiviste ou socioconstructiviste (Jonnaert, Vander Borcht *et al.*, 1999; Lasnier, 2000) de l'apprentissage, plutôt que de concevoir l'enseignement comme une transmission autoritaire du savoir, on le conçoit surtout comme une animation, une aide et une stimulation. Selon le Robert méthodique, dans son sens courant, l'enseignement désigne l'action ou l'art d'enseigner, de transmettre des connaissances à un élève et, aussi, la profession ou la carrière des enseignants. D'un point de vue opérationnel, il s'agit de mettre sur pied des activités ayant pour objectif de faciliter le processus d'enseignement-apprentissage. Dans le cadre de la présente recherche, pour faire suite à la réflexion théorique amorcée sur les perspectives d'études des savoirs enseignants, il peut être intéressant d'analyser brièvement l'influence qu'exerce actuellement la psychologie cognitive sur le processus d'enseignement-apprentissage en lien avec le développement de ces savoirs.

2.2.3.1 L'influence de la psychologie cognitive sur le processus d'enseignement-apprentissage

La psychologie cognitive perçoit l'apprentissage comme un processus actif et constructif. La conception que l'enseignant a de l'enseignement dirige ses actions professionnelles en classe, oriente leur analyse et l'incite aussi à créer de nouvelles **stratégies** qui permettent l'atteinte des performances. De Villers (1988) définit une stratégie comme étant

«l'art de planifier et de coordonner un ensemble d'opérations en vue d'atteindre un objectif» (p.1001). Dans le sens de cette définition de De Villers et en relation avec les données de la psychologie cognitive, une stratégie est conçue comme la planification et la coordination d'un ensemble d'opérations en vue d'atteindre efficacement un objectif.

Dans une telle perspective, l'enseignant vise constamment le changement dans sa classe. Il pose une série d'actions pédagogiques qui permettent à l'apprenant de passer d'un état de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être X à un état Y jugé plus approprié. Selon certaines études (André, 1986; Gagné, 1985), une telle démarche relève de la résolution de problèmes. D'après Tardif (1992), Brien (1994) et Lasnier (2000), les activités de résolution de problèmes sont les plus susceptibles de permettre le développement de compétences significatives et permanentes chez l'élève et d'en provoquer le transfert.

Dans un cadre moderne de formation, Brien (1994) fait remarquer que pour être en mesure de développer des compétences et de les transférer efficacement, un apprenant interagit généralement avec un système de formation. Or, avant d'aller plus loin, il est important de souligner que les systèmes de formation n'ont pas toujours été conçus en fonction de l'approche par compétences. À cet effet, De Ketele (2000) précise qu'à travers les siècles, suivant l'évolution du statut de la connaissance, trois grands mouvements ont caractérisé les systèmes éducatifs avant d'aboutir à l'approche par les compétences: connaître, c'est prendre connaissance des textes fondateurs et les commenter; connaître, c'est assimiler les résultats des découvertes scientifiques et technologiques; connaître, c'est démontrer sa maîtrise d'objectifs traduits en comportements observables pour finalement arriver au mouvement que l'on vit actuellement, c'est-à-dire que connaître, c'est démontrer sa compétence.

Les modes de transmission du savoir et la façon de concevoir et de préparer les activités de formation se sont considérablement transformés au fil des années. Aujourd'hui, toute une technologie permet de réaliser chacune des étapes suivantes: l'étude systématique des besoins en formation, la définition des objectifs pédagogiques, l'analyse et la structuration d'un contenu, le choix des activités d'apprentissage et des méthodes d'enseignement et l'évaluation de la formation elle-même. Ces techniques ont été regroupées sous ce que Viau (1993) appelle la conception des systèmes de formation. À titre de rappel, notons que dans le cadre de la présente étude, le système de formation qui retient notre atten-

tion fait référence notamment au nouveau programme préscolaire-primaire de l'Université du Québec à Chicoutimi.

2.2.3.2 La conception des systèmes de formation

Dans l'accomplissement de leur tâche, les membres de l'équipe de conception du programme définissent les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être à faire acquérir et procèdent à la structuration du contenu. Selon Brien (1994), un contenu structuré facilite la compréhension, le rappel de l'information en mémoire à long terme et, de ce fait, la résolution de problèmes.

Après avoir procédé à la formulation des objectifs et à la structuration du contenu, les formateurs utilisent leurs savoirs pédagogiques pour concevoir des activités de formation susceptibles de favoriser le développement des compétences au programme. Pour faciliter l'acquisition des compétences sélectionnées, les activités de formation doivent permettre à l'apprenant de construire les savoirs (savoirs, savoir-faire et savoir-être) qui fondent cesdites compétences. Quelles que soient les compétences visées, parallèlement aux activités d'apprentissage, Brien (1994) précise que les stratégies d'enseignement utilisées doivent permettre à un individu de passer graduellement d'une structure cognitive A à une structure cognitive B. Selon l'auteur, une stratégie d'enseignement se définit comme étant un agencement particulier d'événements visant à activer des processus mentaux lors des trois phases du développement d'une compétence analysées antérieurement (la motivation, le montage et le rodage). Ces événements sont, entre autres, la présentation d'informations, l'incitation à l'action et la rétroaction (Gagné, 1985; Brien, 1981).

Lasnier (2000) précise que le choix des stratégies d'enseignement doit s'effectuer en association avec les types de savoirs (déclaratif, procédural ou conditionnel) à faire acquérir à l'apprenant. Ainsi, basées sur l'articulation théorie-pratique et sur la pratique réflexive, certaines stratégies de formation telles que l'échange sur les représentations et les pratiques, l'observation mutuelle, l'écriture clinique, la vidéoformation, la simulation et les jeux de rôles, etc. (Perrenoud, 1996: 196) peuvent permettre à l'étudiant-maître d'apprendre à voir et à analyser, à dire et à écouter, à lire et à écrire, à expliciter, à faire et à réfléchir (Perrenoud, Altet *et al.* 1996: 251-252).

Sans renoncer complètement à des enseignements traditionnels ayant pour but l'appropriation d'un ensemble de connaissances théoriques (ou déclaratives), Perrenoud (1994) considère que la formation des maîtres devrait faire en sorte que les étudiants s'impliquent davantage dans les classe dès le début de la formation et qu'ils puissent ainsi apprendre à théoriser leur expérience. L'auteur insiste sur l'importance «d'amener une part importante des connaissances théoriques comme des réponses à des situations vécues, des éclairages, des **grilles de lecture** de l'expérience» (p.219). Or, l'application d'une démarche «clinique» de formation peut, selon lui, complexifier l'organisation du parcours de formation, car:

il ne suffit pas de prévoir suffisamment de périodes de stages, il faut que ces temps de travail dans les écoles soient bien préparés et exploités par l'ensemble des formateurs qui encadrent les étudiants avant, pendant ou après les stages. On est bien loin alors de la délégation de la formation pratique à un responsable des stages assisté d'une nébuleuse de superviseurs. Comment intégrer ces apports? En fonction de l'intégration des savoirs à des compétences complexes et fonctionnelles. Ce qui suggère non seulement une classique évaluation des stages, mais une prise en compte de l'expérience de terrain dans l'évaluation de l'ensemble des compétences (p.219).

Il soutient qu'on peut «reconnaître qu'une partie de la formation des maîtres est déjà organisée selon cette approche. À condition de dire aussi qu'on peut aller beaucoup plus loin, «en acceptant de bouleverser quelques traditions académiques...» (p.219).

Les propos tenus jusqu'ici amènent à prendre conscience que former de véritables professionnels, c'est préparer à une pratique réfléchie en articulant efficacement la théorie et la pratique. C'est d'abord parler de la réalité et de la complexité de l'intervention éducative en se souvenant que la formation initiale doit permettre aux futurs enseignants de développer les compétences pédagogiques nécessaires à la maîtrise des transformations de la profession enseignante qu'ils vivront tout au long de leur vie professionnelle.

En somme, l'ensemble des écrits consultés sur le sujet démontrent l'importance pour les futurs maîtres d'apprendre à réfléchir sur leur intervention éducative et à faire des liens entre la théorie et la pratique. Or, il est important de préciser que ces mêmes principes de formation orientent notre action tout au long de cette étude. À partir de l'analyse des perceptions de l'ensemble des intervenants concernés par le programme, nous nous inscrivons dans un processus réflexif en ce qui a trait au développement des compétences pé-

dagogiques au programme et nous tentons d'évaluer, le plus objectivement possible, si ce que préconise en théorie le programme révisé se reflète effectivement dans la pratique. Basée sur l'étude de liens entre la théorie et la pratique, cette recherche est réalisée en respectant les principales étapes du processus de la démarche réflexive et comme le démontre le modèle théorique suivant, en utilisant de façon complémentaire les types de savoirs proposés respectivement par les approches constructiviste et cognitive.

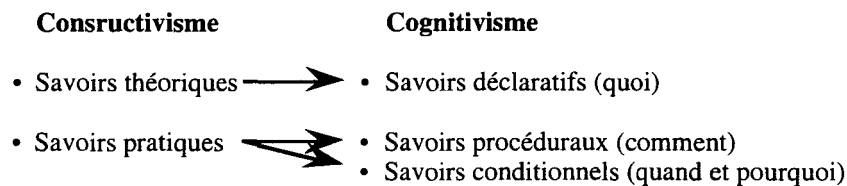


Figure 2.1 Modèle théorique

Afin de mieux cerner la question de la genèse des compétences professionnelles à travers les dispositifs mis en place, nous tentons de vérifier si la formation reçue à l'université permet aux étudiants de développer suffisamment de savoirs conditionnels (**savoirs pratiques responsables du transfert**) pour être en mesure d'appliquer les savoirs déclaratifs (**théoriques**) et procéduraux (**pratiques**) dans le contexte d'un stage en milieu scolaire.

Dans ce chapitre, nous avons d'abord présenté une réflexion théorique sur les différentes perspectives d'études de la professionnalisation et des savoirs enseignants pour ensuite préciser des éléments d'ordre définitionnel relatifs à la nature des compétences professionnelles et aux stratégies de formation qui en favorisent le développement. Le chapitre suivant a essentiellement pour objet de spécifier la manière dont nous allons procéder pour mieux comprendre le développement des compétences pédagogiques au terme d'une première année de baccalauréat: leur degré de développement, la contribution respective des cours et du stage d'enseignement et les stratégies de formation qui ont pu en favoriser la construction dans les cours précédant le stage.

CHAPITRE III

La méthodologie

Ce chapitre est consacré à la description de la méthodologie choisie pour la réalisation de cette recherche. La première partie traite de l'approche qualitative comme démarche visant à répondre aux objectifs de la recherche. La deuxième partie décrit l'opérationnalisation de la méthodologie choisie: le choix du terrain et la sélection des intervenants, l'instrumentation privilégiée pour la cueillette des informations et finalement le traitement et l'analyse des données recueillies.

3.1 L'approche de recherche retenue pour l'étude des compétences pédagogiques

Préalablement à la justification du type de recherche retenu, il convient de poser certains fondements épistémologiques et théoriques (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990) qui orientent les choix méthodologiques.

3.1.1 Quelques fondements épistémologiques et théoriques

La connaissance peut être abordée à partir de plusieurs approches scientifiques qui se développent selon deux courants de pensée opposés: le positivisme et la phénoménologie (Pourtois et Desmet, 1988). Le courant positiviste considère que la connaissance émerge d'une analyse neutre et objective de faits réels qui découlent de l'observation directe, de la constatation et de l'expérience. De type nomothétique, les recherches qui respectent les principes liés à ce courant de pensée privilégient l'explication causale; elles mettent en évidence les différentes causes qui peuvent expliquer un phénomène et nient l'existence de toute relation entre le sujet et l'objet de recherche. L'observateur doit respecter l'exigence de neutralité en s'abstrayant complètement de sa subjectivité.

Pourtois et Desmet (1988) constatent que contrairement au courant positiviste, la phénoménologie insiste sur la relation entre le sujet et l'objet en précisant que la réalité n'est jamais extérieure au sujet qui l'examine. Les fondements du discours scientifique tiennent compte des perceptions, des sensations et des impressions du sujet à l'égard du monde extérieur. Autrement dit, pour cette approche, qualifiée d'herméneutique, il ne suffit pas d'expliquer les phénomènes en termes de causalité; il est également nécessaire d'en comprendre la signification en les considérant dans toute leur complexité et en prenant en compte les intentions, les motivations, les attentes et les croyances des acteurs concernés.

L'analyse de ces quelques fondements épistémologiques et théoriques permet d'affirmer que l'objectif de la présente étude qui consiste à dégager et de comparer les perceptions d'intervenants concernant le développement de compétences pédagogiques au terme d'une première année de baccalauréat, se situe davantage dans le courant phénoménologique. En effet, le but visé n'est pas seulement d'expliquer le développement de compétences en termes de causalité; il s'agit surtout de privilégier la compréhension et le sens de ce phénomène en le considérant dans toute sa complexité et en prenant en compte les perceptions des intervenants impliqués. En ce sens, notre choix méthodologique pour une recherche qualitative, essentiellement, se justifie par la nature de notre objet de recherche et par la perspective choisie pour l'analyser.

3.1.2 La justification du type de recherche utilisé

Autrefois dominée par les méthodes de recherche quantitatives, les mesures, les variables et la vérification statistique d'hypothèses, la recherche en éducation met aujourd'hui davantage l'accent sur la description et l'induction en accordant une place importante à la recherche qualitative. En général, les recherches qualitatives regorgent de données; elles sont surtout caractérisées par l'étude intensive, la description et l'interprétation de situations. Il s'agit avant tout d'une démarche analytique qui consiste à élaborer des théories sur le terrain de façon inductive et systématique. Ces théories doivent refléter le plus fidèlement possible la dynamique des situations sociales encore peu étudiées. Laperrière (1993) relève quelques aspects d'une méthodologie dite qualitative. Un des premiers aspects concerne la qualité de l'interaction entre le chercheur et les répondants afin de permettre une adaptation constante de la démarche de recherche aux caractéristiques du milieu. Il affirme également qu'en favorisant l'étude des phénomènes sociaux en milieu naturel, une telle approche met l'accent sur une démarche compréhensive plutôt qu'hypothético-déductive. L'auteur conclut

finallement en précisant que le choix d'une approche qualitative sous-tend la prescription d'un devis ouvert de recherche pour que les catégories et les questions de recherche puissent se développer de façon inductive en cours d'analyse. Celle-ci s'effectue à partir d'un échantillonnage théorique qui oriente les investigations vers la construction des différentes dimensions du phénomène à l'étude.

Pour Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1990), le terme qualitatif renvoie «soit au type de données produit par une recherche, soit aux façons de faire ou aux postulats qui lui sont associés» (p.12). Ce paradigme de recherche offre donc la possibilité de répondre à des questions de recherche qui pourraient être écartées par des méthodes de recherche dites plus traditionnelles. De plus, comme le souligne Merriam (1988), la possibilité d'étudier un phénomène à partir du vécu et du cadre de référence propre aux différents intervenants constitue un des éléments les plus intéressants de l'approche qualitative.

À l'instar de Laperrière (1993), Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1990) et Merriam (1988), nombre d'auteurs (Poisson, 1991; Deslauriers, 1991; Lincoln et Guba, 1985; etc.) définissent la recherche qualitative de façon opérationnelle. Or, comme le fait remarquer Karsenti (1998), les travaux de Bogdan et Biklen (1992) ont l'avantage de refléter la synthèse des recherches actuelles. Selon ces auteurs, cinq éléments caractérisent la recherche qualitative: elle doit analyser un phénomène dans son contexte naturel; être descriptive; étudier les résultats (produit), mais aussi le processus; analyser les résultats de façon inductive; tenir compte de l'interprétation que font les acteurs d'un phénomène. Dans le cadre de la présente étude, le choix de réaliser une recherche qualitative semble pertinent, car comme le montre le tableau 3.1 présenté à la page suivante, tous les critères énoncés par Bogdan et Biklen (1992) sont respectés.

Cela dit, il convient de rappeler que ce rapport de recherche tente de répondre aux trois questions suivantes: 1) Avec quel succès les étudiants de première année du baccalauréat révisé d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire (UQAC, 1995) ont-ils développé les compétences pédagogiques visées? 2) Quelle est la contribution des cours et du stage d'enseignement dans le développement de ces compétences? 3) Quelles stratégies d'enseignement utilisées dans les cours (exclusion faite du stage) ont davantage favorisé le développement desdites compétences? À des fins de clarification, il est important de rappeler que cette étude est faite à partir d'une prise en compte des perceptions issues des per-

TABLEAU 3.1

Éléments proposés par Bogdan et Biklen (1992) en lien avec les caractéristiques de la présente étude

Éléments proposés par Bogdan et Biklen (1992)	Caractéristiques de la présente étude
1) La recherche est réalisée en milieu naturel	Le projet de recherche est réalisé en milieu naturel, car les données sont recueillies en milieu universitaire et en milieu scolaire.
2) Elle est de nature essentiellement descriptive	La recherche se veut essentiellement descriptive puisqu'elle vise à dégager les perceptions de trois groupes concernant le développement de compétences pédagogiques.
3) On analyse les résultats (produit) mais aussi le processus	Le degré de développement des compétences pédagogiques au terme d'une première année de baccalauréat est étudié (produit) mais on se questionne aussi à savoir comment (processus) ces compétences ont été développées.
4) Les résultats sont analysés selon une approche inductive	L'analyse de faits particuliers (les perceptions des intervenants) permet d'enrichir la problématique à la base du développement des compétences en y apportant de nouvelles données.
5) On tient compte de l'interprétation que font les acteurs d'un phénomène	On vise une meilleure compréhension du développement des compétences pédagogiques en dégageant et en comparant (triangulation) les perceptions des groupes d'intervenants: étudiants, maîtres-associés et conseillers, professeurs.

sonnes concernées par ce programme. À cet effet, la sélection des répondants constitue une étape importante de la présente recherche.

3.2 La sélection des intervenants

Tel que mentionné au premier chapitre, cette étude est réalisée dans le cadre du programme révisé d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire de l'UQAC. Afin de répondre aux trois questions de la présente recherche, nous sollicitons, entre autres, la première cohorte d'étudiants qui fait son entrée à l'automne 1995. Dès la première consultation, les 78 étudiants (70 femmes et huit hommes) manifestent leur accord concernant leur participation à cette étude. Bien que les étudiants constituent notre principale source de données, car ils sont concernés à la fois par les cours suivis à l'université et par le stage d'enseignement, nous tenons à confronter leurs perceptions du développement des compétences pédagogiques à celles des 78 maîtres-associés et des 25 conseillers de stage, de même qu'à celles des 17 professeurs et chargés de cours qui assurent l'enseignement des

neuf cours de première année. Cette analyse comparative permet de vérifier la concordance des données recueillies à partir de l'instrumentation décrite ci-après.

3.3 L'instrumentation privilégiée pour la cueillette des données

Pourtois et Desmet (1988) considèrent que la première tâche du chercheur est de décider quel type d'information il désire traiter. Il doit ensuite choisir l'instrumentation qui lui permet de cueillir ces informations. Nos choix méthodologiques quant aux types de données et à l'instrumentation privilégiée pour la collecte sont illustrés au tableau 3.2. Les trois types de données que nous désirons obtenir en lien avec le développement des compétences pédagogiques sont présentés à la verticale. Il s'agit de données concernant le degré de développement des compétences au terme d'une première année de baccalauréat, la contribution des cours et du stage dans le développement de ces compétences et les stratégies d'enseignement (moyens) utilisées dans les neuf cours précédant le stage d'enseignement. À l'horizontale, apparaît l'instrumentation choisie pour la cueillette de ces données: le questionnaire (des étudiants et des professeurs), l'évaluation sommative du stage d'enseignement, complétée conjointement par les maîtres-associés et les conseillers de stage à la fin du stage d'enseignement et une entrevue réalisée auprès des étudiants de première année. Il importe maintenant de préciser la façon dont cette instrumentation permet de recueillir chaque type de données.

3.3.1 Le questionnaire

Étant donné le nombre élevé de répondants impliqués dans cette étude, le questionnaire, présenté aux appendices A et B, est choisi comme principal instrument de collecte de données. Au lieu de travailler avec l'ensemble des intervenants impliqués dans la formation des étudiants de première année, il serait également possible de faire l'étude d'un certain nombre de cas (Yin, 1994; Erikson, 1986; Van der Maren, 1993; Merriam, 1988; Miles et Huberman, 1984) par l'entremise de l'observation participante et de l'entrevue. Or, étant donné que l'objectif de la recherche consiste à dresser un portrait des perceptions de l'ensemble des intervenants afin de pouvoir les comparer, l'utilisation d'un questionnaire semble plus appropriée. Avant de préciser le contenu et l'organisation du questionnaire qui sert à recueillir des données auprès des étudiants et des professeurs, il peut être utile de présenter certaines généralités relatives à cet instrument.

TABLEAU 3.2

Types de données — Instrumentation privilégiée pour la collecte et intervenants

Types de données \ Instrumentation et intervenants	Questionnaires		Évaluation sommative du stage	Entrevue
	Étudiants	Professeurs	Maîtres-associés et conseillers de stage	Étudiants
1. Degré de développement des compétences au terme d'une première année de baccalauréat.	X	X	X	X
2. Contribution des cours et du stage dans le développement des compétences.	X			X
3. Stratégies d'enseignement (moyens) utilisées dans les cours précédant le stage.	X	X		X

Pourtois et Desmet (1988) définissent le questionnaire en ces termes: «instrument de prise de l'information, basé sur l'observation et l'analyse des réponses à une série de questions posées» (p.157). Bien que certaines limites y soient associées, les auteurs constatent que cette technique, la plus employée en sciences humaines, présente plusieurs avantages. Elle peut notamment constituer un raccourci précieux quand l'observation directe s'avère impossible ou insuffisante et elle peut être aussi un complément indispensable lorsqu'on veut saisir la signification que revêt pour le sujet le phénomène observé. Elle est irremplaçable également lorsqu'on veut investiguer les comportements plus intimes des personnes. Lamoureux (1995) énumère des avantages d'un tout autre ordre liés à l'utilisation d'un questionnaire. Selon l'auteure, cet instrument:

assure l'anonymat, donc favorise une plus grande franchise de la part des répondants; permet aux répondants de répondre à leur rythme, donc de prendre le temps d'y penser; est économique et rapide, ce qui permet la participation d'un plus grand nombre de répondants; assure une plus grande objectivité des données obtenues, puisque les répondants écrivent eux-mêmes leurs réponses, sans intermédiaire; prévoit un mode de réponses identiques pour tous les participants, ce qui assure une meilleure comparaison des données obtenues (p.157).

Le dernier aspect souligné par Lamoureux (1995) à l'effet que le questionnaire permet une meilleure comparaison des données obtenues, correspond tout à fait aux besoins de la présente recherche, car tel qu'énoncé précédemment, dans le cas de cette étude, l'objectif général consiste à comparer les perceptions de trois groupes d'intervenants (étudiants, maîtres-associés et conseillers de stage, professeurs) concernés par le nouveau programme d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire.

Lamoureux (1995) soutient aussi que les objectifs spécifiques de la recherche déterminent le contenu d'un questionnaire et la forme de questions la plus appropriée: des questions ouvertes, qui ne contiennent pas de choix de réponses, ou des questions fermées, qui présentent un choix précis et limité de réponses. L'auteure estime que les deux types de questions comportent des avantages. Une question ouverte «permet l'expression des sentiments ou des **perceptions** du répondants; elle ne limite pas l'étendue possible des réponses; par les réponses fournies, elle apporte au chercheur des idées, des suggestions ou des pistes d'études» (p.158). Dans le cas d'une question fermée, «les données obtenues font preuve d'une grande objectivité; elles sont comparables d'un groupe de répondants à un autre; le traitement des données se fait de façon rapide et facile» (p.158). Dans le cas de la présente recherche, le questionnaire distribué aux étudiants (appendice A) et aux profes-



seurs (appendice B) est divisé en deux parties: une première partie contenant une question fermée applicable à l'ensemble des 40 compétences suivie d'une deuxième partie composée de deux questions ouvertes tenant en quelques lignes.

D'abord, dans la première partie du questionnaire des étudiants (appendice A), la question posée est la suivante: Dans quelle mesure croyez-vous que les cours suivis lors de la première année du programme de Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire (incluant le stage d'enseignement) vous ont permis de développer les compétences pédagogiques suivantes? Pour répondre correctement à la question, on leur demande, pour chacune des 40 compétences, d'encrer premièrement le chiffre qui correspond à leur perception et deuxièmement, d'inquer **le principal moyen** qui leur a permis de développer chacune desdites compétences. Par rapport à la première consigne, soit encrer le chiffre qui correspond à votre perception, les étudiants doivent répondre en fonction d'une échelle comportant trois degrés de développement: **pleinement, plus ou moins** ou encore, **pas du tout**. Quant à la deuxième consigne, relative au principal moyen qui leur a permis de développer chacune des compétences, ils peuvent choisir entre dix exemples présentés immédiatement après la question ou encore identifier d'autres moyens (voir K) que ceux présentés dans le questionnaire.

Il peut être intéressant de souligner que les moyens (ensemble de travaux et de formules pédagogiques) proposés aux étudiants ont été sélectionnés suite à une analyse du contenu de tous les plans de cours des professeurs et chargés de cours de première année. En faisant la synthèse des travaux et des formules pédagogiques qui apparaissent à la suite des descriptions de cours, il est possible de constater qu'une large place semble donnée à la lecture (sources de références: notes de cours, volumes, documents audio-visuel, etc., lectures dirigées, résumés de lectures), aux exposés du professeurs et des étudiants, aux laboratoires (travail en laboratoire incluant le rapport écrit), aux ateliers et enfin, aux examens. Le moyen J (activités réalisées en stage) se réfère non pas aux neuf cours suivis à l'université mais bien au dixième et dernier cours de l'année soit le stage d'enseignement réalisé en milieu scolaire à la toute fin de l'année universitaire.

Dans la deuxième partie du questionnaire, deux questions ouvertes viennent ensuite compléter cette question fermée, applicable à chacune des 40 compétences. Ces deux questions concernant les moyens (proposés dans la première partie du questionnaire) utilisés dans les neuf cours suivis à l'université sont en lien direct avec la problématique de la

présente recherche. On questionne premièrement les étudiants à savoir s'ils croient que les moyens qui leur ont été suggérés dans les neuf cours précédant le stage leur ont permis d'établir des liens entre la théorie et la pratique. Deuxièmement, si tel est le cas, on veut savoir si ces liens théorie-pratique ont facilité le développement des 40 compétences pédagogiques au programme. Dans les deux cas, on leur demande de préciser leur pensée.

En fait, les deux types de questions (fermés et ouvertes) se complètent et leur confrontation a l'avantage de permettre de dégager les cohérences et les contradictions relatives aux perceptions des étudiants. Qu'il s'agisse de questions fermées ou ouvertes, celles-ci sont formulées avec soin, car ce sont elles qui apportent les principales données de la recherche. Nous formulons donc nos questions pour que chacun en ait la même compréhension. À cet effet, Lamoureux (1995) indique qu'on se doit de bien préciser son objet de recherche et d'utiliser un vocabulaire connu. Dans la présente étude, nous mettons un soin particulier à utiliser un vocabulaire connu par les étudiants de première année. À titre d'exemple, dans la deuxième partie de la question fermée, il est demandé aux étudiants d'identifier le principal «moyen» qui leur a permis de développer chacune des 40 compétences pédagogiques. En employant le mot «moyen», nous voulons éviter l'emploi de termes tels «activités d'enseignement» ou encore «formules pédagogiques», car les débutants ne sont pas très familiers avec le vocabulaire relatif aux sciences de l'éducation.

De plus, avant de distribuer les questionnaires aux étudiants de l'UQAC, dix copies sont expédiées et complétées par des étudiants de première année du programme de baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire d'une autre université du Québec. Cet exercice a pour but de vérifier la compréhension des questions, d'éliminer celles qui sont ambiguës, de repérer les omissions, etc. Les réponses des étudiants permettent de conclure que l'instrument mesure bien ce qu'il est censé mesurer, c'est-à-dire qu'il permet d'apporter des réponses aux questions de recherche.

Lors de la distribution du questionnaire, il importe de prévoir des mesures particulières quant à la façon de l'annoncer et d'en assurer le suivi. Afin d'apporter des réponses pertinentes aux trois questions de recherche, le questionnaire doit être distribué aux étudiants au terme de leur première année de baccalauréat, ce qui signifie que pour y répondre correctement, ils doivent avoir presque terminé leur stage d'enseignement. Or, étant donné qu'il s'avère très difficile de rejoindre 78 étudiants en période de stage, la façon de faire la plus économique de procéder consiste à contacter les 25 conseillers de stages. Les

conseillers reçoivent la consigne de distribuer les questionnaires à la troisième semaine du stage, soit une semaine avant l'évaluation sommative, afin d'éviter que les réponses soient biaisées, car les 40 compétences qui apparaissent dans le questionnaire sont exactement les mêmes que celles contenues dans l'évaluation sommative (appendice C). Afin d'assurer un suivi, les conseillers reçoivent aussi la consigne d'annexer les questionnaires complétés aux évaluations sommatives du stage d'enseignement qu'ils doivent remettre au module préscolaire-primaire dans les délais prescrits. Nous nous assurons ainsi de recevoir presque la totalité des questionnaires complétés. La lettre qu'ont reçue les conseillers de stage à cet effet est présentée à l'appendice A; elle précède le questionnaire des étudiants.

À la fin du stage, nous avons reçu les 78 évaluations sommatives du stage d'enseignement complétées par les maîtres-associés et les conseillers de stage (les conseillers doivent obligatoirement les remettre au module préscolaire-primaire, car ils font état de l'ensemble du stage et incluent la note finale) et 75 questionnaires dûment remplis par les étudiants.

Finalement, il est important de noter que ce même questionnaire est également administré à l'ensemble des 17 professeurs de première année au terme de l'année universitaire (appendice B). Dans le cas des professeurs, quelques modifications sont apportées. La première modification se situe au niveau de la formulation de la question fermée, car contrairement aux étudiants qui doivent répondre à cette question en fonction de l'ensemble des dix cours suivis (incluant le stage d'enseignement), les professeurs doivent le faire en fonction de leur propre cours. Cette spécificité entraîne deux modifications obligatoires: l'ajout d'un quatrième degré de développement sur l'échelle des réponses possibles soit «Ne s'applique pas» et le retrait du moyen «Activités de stage». Au total, nous avons reçu 14 questionnaires complétés par les professeurs de première année.

3.3.2 L'évaluation sommative du stage

À titre de rappel, notons que le premier objectif spécifique de la présente étude vise à comparer les perceptions des trois groupes d'intervenants (étudiants, professeurs, maîtres-associés et conseillers de stage) concernant le degré de développement des 40 compétences pédagogiques au terme d'une première année de baccalauréat. Or, il s'avère impossible d'inviter les maîtres-associés et les conseillers de stage à compléter le même questionnaire que celui des étudiants et des professeurs, car contrairement aux professeurs,

ces derniers ne peuvent se prononcer sur les neuf cours suivis à l'université. Les maîtres-associés et les conseillers assurent cependant l'accompagnement et l'évaluation du dixième cours soit le stage d'enseignement. Donc, toujours avec le consentement des étudiants, nous avons accès aux évaluations sommatives du stage d'enseignement (appendice C), complétée conjointement par les maîtres-associés et les conseillers de stage. Cette source de données permet d'atteindre l'objectif spécifique énoncé précédemment, car tel qu'indiqué antérieurement, les 40 compétences qui apparaissent dans le questionnaire sont exactement les mêmes que celles contenues dans l'évaluation sommative.

La seule différence entre le questionnaire des étudiants et des professeurs et l'évaluation sommative du stage se situe au niveau de la formulation des degrés de développement. Les étudiants et les professeurs doivent indiquer leur perception du degré de développement de chacune des 40 compétences en choisissant entre les possibilités suivantes: «Pleinement», «Plus ou moins» et «Pas du tout». Quant aux maîtres-associés et aux conseillers de stage, leurs choix se définissent ainsi: «Sans aide», «Avec de l'aide» et «Non démontré». Après avoir analysé les deux échelles, un spécialiste en évaluation nous a signifié qu'il est tout à fait possible d'établir une comparaison entre les groupes d'intervenants, car les termes composant les deux échelles ont la même signification. D'après le spécialiste consulté, si les maîtres-associés et les conseillers de stage considèrent que les étudiants manifestent telle compétence «Sans aide», c'est qu'elle est «Pleinement» développée. Si selon eux, les étudiants le font «Avec aide», cette dernière est «Plus ou moins» développée. Et finalement, s'ils constatent que telle compétence est «Non démontrée» par les étudiants, qu'ils sont dans l'incapacité de démontrer la moindre manifestation en lien avec cette compétence, c'est que ces derniers ne l'ont «Pas du tout» développée.

Après avoir reçu les questionnaires des étudiants et des professeurs de même que les évaluations sommatives du stage d'enseignement, complétées conjointement par les maîtres-associés et les conseillers de stage, nous procédons à une analyse sommaire des résultats, puis des entrevues de groupes ont lieu pour permettre aux étudiants d'enrichir et de clarifier les interprétations faites par les chercheurs. Les entrevues offrent en fait aux étudiants la possibilité de compléter l'expression de leur pensée. Selon Pourtois et Desmet (1988), l'entrevue est le mode d'approche privilégié d'une étude en profondeur. Son but est d'étudier les sujets dans leurs singularités et de découvrir les significations profondes des phénomènes.

3.3.3 L'entrevue

Comme il s'avère très difficile de rencontrer individuellement les 78 étudiants de première année, nous profitons du retour de stage organisé à l'UQAC pour réaliser des entrevues de groupes. Une entente est préalablement conclue avec la direction du module préscolaire-primaire à l'effet que nous ayons la possibilité de nous entretenir avec les étudiants de première année à des moments précis de la journée. Lors de cette journée, 52 étudiants de première année sont présents. Nous organisons donc deux rencontres de groupe: l'une en avant-midi réunissant 26 étudiants et l'autre en après-midi, regroupant l'autre moitié d'entre eux. Pendant ces rencontres qui s'échelonnent approximativement sur deux heures chacune, nous soumettons aux étudiants les résultats de l'analyse sommaire et ils sont invités à approfondir les réponses du questionnaire donc à clarifier leur point de vue. Si l'entrevue de groupe permet rarement de connaître l'opinion individuelle des personnes présentes, elle favorise cependant les interactions et les échanges entre les membres du groupe et elle offre l'occasion de recueillir les réactions spontanées des gens.

L'entrevue se déroule en quatre étapes: les 40 compétences au programme étant divisées en quatre catégories (tableau 1.1), chacune d'elles fait l'objet d'une étape de l'entrevue. Pour chaque catégorie de compétences (Qualités personnelles et relations professionnelles, Langue de communication, Planification et enseignement et Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe), les étudiants sont amenés à se prononcer sur leurs perceptions concernant le degré de développement des compétences au terme d'une première année, sur la contribution respective des neuf cours suivis à l'université et celle du stage d'enseignement dans le développement de ces compétences et sur les moyens qui ont facilité le développement desdites compétences dans les neuf cours précédant le stage. Dans le cadre de la présente recherche, le questionnaire sert en quelque sorte de protocole d'entrevue. Les questions sont reprises de façon intégrale et les étudiants sont invités à compléter, nuancer, corriger ou encore à développer les réponses qui y sont inscrites. À la fin de l'entrevue, comme le suggère Mishler (1986), les différents propos sont résumés et présentés aux étudiants afin de nous assurer de notre bonne compréhension quant à leurs différentes perceptions du développement des compétences pédagogiques au programme. Il s'agit en quelque sorte d'une certaine triangulation (Stake, 1995) puisque les sujets sont «confrontés» (Huberman et Miles, 1994) aux données recueillies.

Pour les besoins de la présente étude, nous optons pour l'entrevue semi-structurée, et ce, pour les quelques raisons énoncées par Sedlack et Stanley (1992): elle permet au chercheur d'obtenir à la fois des données qui peuvent être généralisées et des données particulières à chacun des cas, elle est plus spontanée que l'entrevue structurée; puisque le répondant possède une plus grande marge de manoeuvre, les réponses varient grandement, et finalement, elle semble plus adéquate dans le cadre d'études exploratoires de nature essentiellement descriptive.

En conclusion, l'instrumentation de recherche (le questionnaire, l'évaluation sommative du stage d'enseignement et l'entrevue) utilisée auprès de trois groupes d'intervenants sélectionnés (étudiants, professeurs, maîtres-associés et conseillers de stage) permet de recueillir deux types de données: des données **quantitatives** et des données **qualitatives**. Les données quantitatives se situent dans la première partie du questionnaire (question fermée) et dans l'évaluation sommative du stage d'enseignement. Quant aux données qualitatives, elles font plutôt référence à la deuxième partie du questionnaire (les deux questions ouvertes) et à l'entrevue réalisée auprès des étudiants. Avant d'élaborer sur le traitement et l'analyse des données, il semble pertinent d'insister sur l'importance de la complémentarité des données quantitatives et qualitatives recueillies pour la présente étude.

3.3.4 La complémentarité des données qualitatives et quantitatives

Pourtois et Desmet (1988) soutiennent que même si le débat entre l'orientation quantitative et l'orientation qualitative s'avère relativement ancien, il semble que nous assistons actuellement à des tentatives de rapprochement qui se manifestent par un double mouvement.

D'une part, dans le cadre du quantitatif, les chercheurs s'aperçoivent des limites de l'opérationalisme classique et de la mesure strictement mathématique et s'ouvrent à l'emploi d'autres procédures (notamment qualitatives). D'autre part, l'approche qualitative s'attache à diversifier ses positions théoriques et épistémologiques. Elle remet en question l'empirisme idéaliste des premières recherches qualitatives (École de Chicago). Elle revalorise les modèles théoriques. Elle se penche de façon de plus en plus approfondie sur des problèmes méthodologiques autrefois négligés (échantillonnage, qualités métrologiques des instruments, généralisation, etc.) (p.31).

Pirès (1985) affirme aussi qu'il convient de ne plus opposer la méthodologie quantitative à la méthodologie qualitative. Il admet qu'il existe bien deux types de techni-

ques et de matériaux (quantitatif - qualitatif) mais il soutient que les questions méthodologiques générales s'appliquent tant aux recherches employant des techniques qualitatives qu'à celles utilisant une approche plus quantitative.

Dans le même ordre d'idées, Griffin (1985) considère qu'on devrait cesser d'associer automatiquement les techniques quantitatives au positivisme et les techniques qualitatives à l'approche herméneutique, car pour une même étude, on peut utiliser à la fois à des techniques quantitatives et qualitatives. À cet effet, l'auteur soutient qu'un matériau qualitatif peut éventuellement être traité par des méthodes quantitatives; une recherche qualitative n'élimine pas automatiquement l'utilisation de données quantitatives. Au contraire, comme le démontre l'analyse classique de contenu, des «chiffres» peuvent enrichir et soutenir les résultats de la recherche. Griffin (1985) constate que la situation inverse est toute aussi acceptable. Il est possible par exemple d'utiliser une démarche qualitative pour un matériau recueilli dans une optique quantitative (ex: des données recueillies par une enquête très structurée).

Pour les besoins de notre étude, les données quantitatives et qualitatives sont d'abord traitées et analysées séparément pour ensuite devenir complémentaires lorsqu'il s'agit d'apporter des réponses aux trois questions de départ. Puisque cette recherche vise essentiellement la compréhension plus approfondie d'un phénomène, le traitement et l'analyse des données sont surtout de type qualitatif.

Avant de présenter les différents mouvements d'analyse, eu égard à l'ampleur du corpus constitué, il nous importe d'apporter quelques précisions quant à la mise en forme des données recueillies.

3.4 Le traitement des données

Les données quantitatives issues de la première partie du questionnaire des étudiants et des professeurs (questions fermées) et de l'évaluation sommative du stage d'enseignement, complétée conjointement par les maîtres-associés et les conseillers de stage, sont traitées à l'aide d'un outil de statistique descriptive soit le programme informatisé Statpac Gold Statistical Analysis Package - version 4.31. Ce logiciel analyse les composantes principales et établit des correspondances, ce qui permet d'appréhender un ensemble de données complexes et de donner une vue du phénomène dans sa totalité.

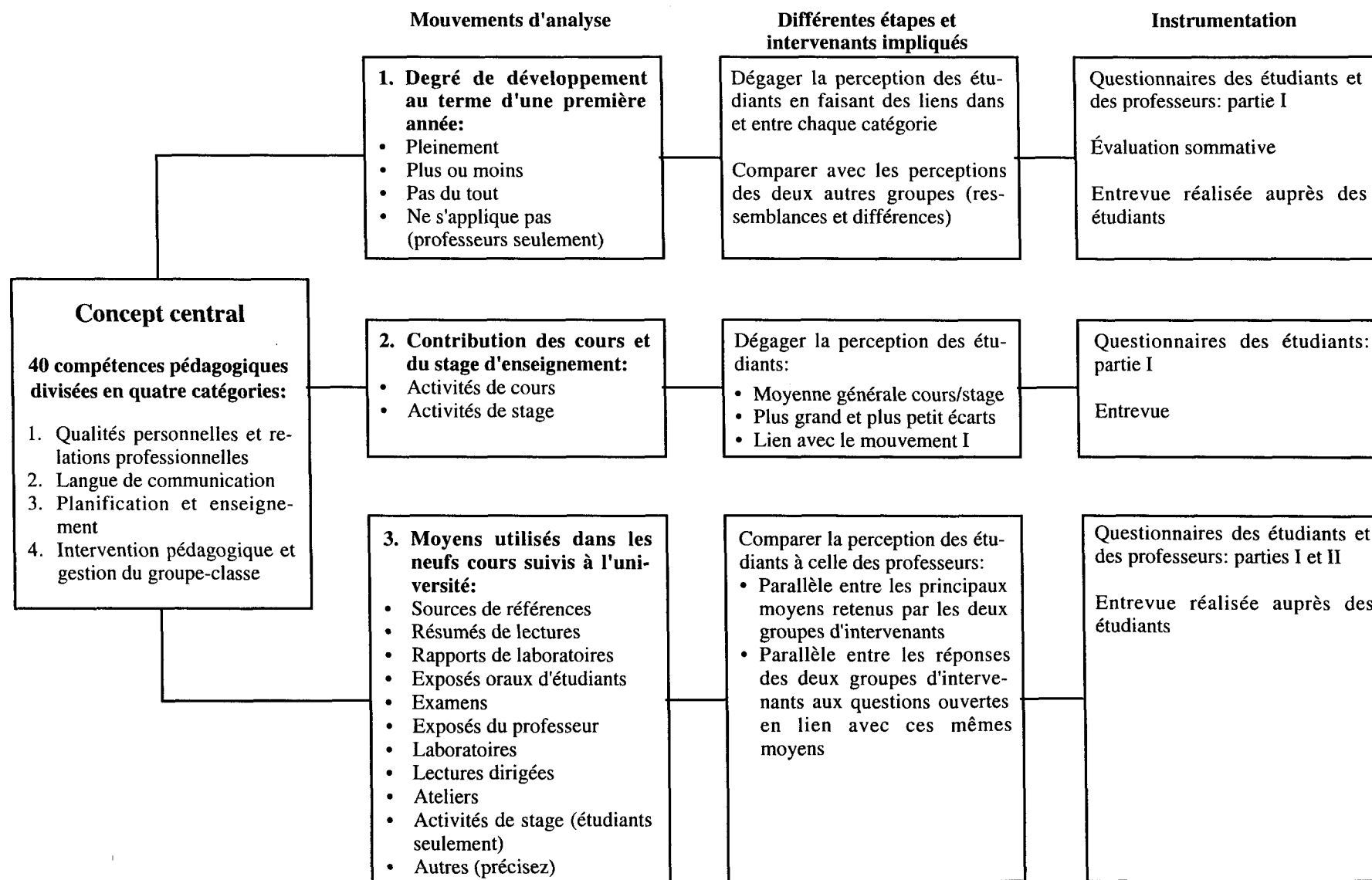
Après avoir entré toutes les données relatives aux perceptions des différents groupes d'intervenants sélectionnées, ce programme permet de calculer, en pourcentages, les résultats des étudiants, des professeurs, des maîtres-associés et des conseillers de stage, concernant le degré de développement de chacune des 40 compétences pédagogiques. Il permet aussi d'identifier, selon les perceptions des étudiants et des professeurs, les principaux moyens qui ont permis de développer ces mêmes compétences dans les neuf cours précédant le stage d'enseignement. À partir des résultats obtenus en lien avec les moyens, une simple opération mathématique (expliquée au quatrième chapitre) permet de déterminer, selon la perception des étudiants, la contribution respective des activités de cours et celle des activités de stage dans le développement des compétences. Suite au traitement informatique des données quantitatives, les résultats retenus en lien avec chacune des trois questions de la présente recherche sont d'abord présentés dans des tableaux (Appendice I), pour finalement être illustrés, dans le quatrième chapitre, sous forme d'histogrammes groupés à trois dimensions.

Le traitement des données qualitatives de la deuxième partie du questionnaire des étudiants et des professeurs (questions ouvertes) et de l'entrevue réalisée auprès des étudiants est inspiré des démarche proposées par l'Écuyer (1990); Sedlack et Stanley (1992) et Huberman et Miles (1991, 1994). L'analyse de contenu est la technique qui a été particulièrement retenue. Selon Sedlack et Stanley (1992), l'analyse de contenu est «une procédure de collecte de données relativement simple qui nécessite l'échantillonnage de données écrites ou verbales» (p.443). Pour L'Écuyer (1990), l'analyse de contenu est plutôt une «méthode de classification ou de codification des divers éléments du matériel analysé, permettant à l'utilisateur d'en mieux connaître les caractéristiques et la signification» (p.9). Même s'il semble exister différentes versions de cette méthode, il faut noter qu'elle s'appuie essentiellement sur l'analyse fréquentielle du contenu pour dégager et comparer des catégories. L'Écuyer (1990) propose un modèle d'analyse de contenu comportant six opérations. Dans le cas de la présente recherche, les quatre premières opérations du modèle soit les lectures préliminaires des données recueillies, le choix et la définition des unités de classification, le processus de catégorisation et de classification ainsi que la quantification et le traitement statistique permettent le traitement des données. Les deux dernières opérations: la description scientifique et l'interprétation des résultats font partie intégrante du processus d'analyse.

En ce qui a trait aux réponses des étudiants et des professeurs aux deux questions ouvertes du questionnaire, suite à la lecture des données recueillies, nous définissons d'abord un certain nombre de catégories (identifiées au quatrième chapitre) pour ensuite procéder à la classification des réponses des intervenants dans cesdites catégories. Cette classification des réponses est présentée aux appendice F (pour les réponses des étudiants) et G (pour celles des professeurs) de la présente recherche. Les similitudes entre les réponses des deux groupes d'intervenants permettent de définir plusieurs catégories semblables dans les deux cas, ce qui facilite les comparaisons des perceptions des étudiants et des professeurs.

Les données de l'entrevue réalisée auprès des étudiants sont traitées de façon presque similaire. Or, étant donné l'ampleur du corpus constitué: au total, plus de quatre heures d'entrevue réalisée en présence de 52 étudiants, il s'avère nécessaire d'analyser le verbatim et de le regrouper en un certain nombre d'énoncés (80) qui sont ensuite classés dans les quatre catégories prévues à cet effet. Les 80 énoncés retenus sont retournés à quatre étudiants qui ont participé à l'entrevue (deux dans chacun des groupes) afin de s'assurer qu'ils reflètent bien les propos tenus par l'ensemble des étudiants lors de l'entrevue. Dans le cas présent, il est important de souligner que les quatre catégories retenues pour la classification des énoncés correspondent aux quatre catégories de compétences à partir desquelles les étudiants ont été interrogés en entrevue: Qualités personnelles et relations professionnelles, Langue de communication, Planification et enseignement et Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe. Cette classification des réponses des étudiants est présentée à l'appendice H.

Le traitement des données quantitatives et qualitatives donne lieu aux trois mouvements d'analyse qui caractérisent notre démarche. L'opérationnalisation de ces trois mouvements est résumée et illustrée graphiquement à l'aide d'un schéma (figure 3.1) de type énumératif (Howden, 1997). Le schéma énumératif permet d'abord de dégager le concept central de la recherche soit le développement des 40 compétences pédagogiques. Trois concepts accessoires correspondant aux trois mouvements d'analyse sont ensuite reliés à ce concept central: le degré de développement des 40 compétences, la contribution des cours suivis à l'université et du stage d'enseignement et les moyens utilisés lors des neuf cours suivis à l'université. Finalement, à chacun de ces concepts accessoires (mouvements d'analyse) sont associés les éléments qui permettent d'apporter des réponses aux questions de recherche soit les différentes étapes d'analyse, incluant les groupes d'interven-



Les données quantitatives de la première partie des questionnaires et de l'évaluation sommative sont traitées à l'aide d'un outil de statistiques descriptives tandis que les données qualitatives de la deuxième partie des questionnaires et de l'entrevue sont traitées à l'aide de la technique de l'analyse de contenu.

Figure 3.1 Opérationnalisation des trois mouvements d'analyse

nants impliqués dans chacune d'elles, et l'instrumentation méthodologique privilégiée pour recueillir les données auprès de ces différents groupes d'intervenants.

3.5 Les trois mouvements d'analyse

Visant à comparer les perceptions des trois groupes d'intervenants (étudiants, maîtres-associés et conseillers de stage, professeurs) en lien avec le degré de développement des 40 compétences pédagogiques au terme d'une première année de baccalauréat, le premier mouvement d'analyse se divise en deux étapes. La première étape consiste à dégager la perception des étudiants concernant le degré de développement des compétences pédagogiques à partir des données quantitatives de la première partie du questionnaire et des données qualitatives de l'entrevue en établissant des correspondances dans et entre chacune des quatre catégories de compétences. Quant à la deuxième étape, on tente de comparer la perception des étudiants (étape 1) à celle des maîtres-associés et des conseillers de stage (à partir des données quantitatives de l'évaluation sommative du stage d'enseignement) et à celle des professeurs (à partir des données quantitatives de la première partie du questionnaire) en faisant ressortir les principales ressemblances et différences au niveau de leurs perceptions du degré de développement. Cette deuxième étape est aussi complétée par les données qualitatives de l'entrevue réalisée auprès des étudiants.

En lien avec le deuxième objectif de la présente recherche, le deuxième mouvement d'analyse consiste à dégager la perception des étudiants concernant la contribution respective des neuf cours suivis à l'université et celle du stage d'enseignement dans le développement des 40 compétences à partir des données quantitatives de la première partie du questionnaire (moyens) et des données qualitatives de l'entrevue. Pour chacune des catégories de compétences, l'analyse vise à:

- comparer la moyenne générale de la contribution des cours suivis à l'université et celle du stage d'enseignement;
- identifier les compétences associées au plus grand et au plus petit écart rencontré entre les deux types d'activités;
- établir un lien entre les compétences jugées comme étant à améliorer par les étudiants dans le premier mouvement d'analyse et la contribution des activités de cours dans le développement de ces mêmes compétences.

Finalement, un troisième mouvement d'analyse permet d'atteindre le dernier objectif de la présente recherche soit comparer la perception des étudiants à celle des professeurs concernant les stratégies de formation (moyens) utilisées dans les neuf cours précédant le stage d'enseignement de première année, toujours en lien avec le développement des compétences pédagogiques. Pour chaque catégorie de compétences, l'analyse consiste à:

- déterminer les principaux moyens qui ont permis de développer les compétences pédagogiques au programme à partir des données quantitatives de la première partie du questionnaire (des étudiants et des professeurs);
- enrichir cette analyse à partir des données qualitatives de l'entrevue réalisée auprès des étudiants;
- compléter l'analyse avec des données qualitatives de la deuxième partie du questionnaire des étudiants et des professeurs (deux questions ouvertes).

Les étapes composant ces trois mouvements d'analyse sont expliquées plus en profondeur dans le chapitre suivant. Il est important de noter que tout au long du processus d'analyse, afin d'éviter que la lecture des résultats soit trop fastidieuse, étant donné la quantité d'informations recueillies, nous travaillons fréquemment à partir des quatre catégories de compétences plutôt qu'à partir de chacune des 40 compétences. De plus, toujours dans un souci de clarté par rapport à la présentation des résultats, nous tentons de nous limiter le plus possible aux faits saillants en ce qui a trait au développement des compétences pédagogiques en analysant les principales ressemblances et différences au niveau des perceptions des intervenants.

Tout au long de la recherche, nous tentons de nous assurer que les données recueillies correspondent réellement au phénomène étudié en utilisant une méthode jugée pertinente pour contrer les biais relatifs à la validité: la triangulation (Bogdan et Biklen, 1992). Morin (1984), Poisson (1991) et Deslauriers (1991) considèrent que l'utilisation de cette stratégie permet de s'assurer que les interprétations faites des données recueillies et analysées correspondent à une réalité et ne sont pas que le reflet de biais personnels. Selon Poisson (1991), la triangulation est une démarche systématique effectuée dans le but de percevoir et de considérer un même phénomène, sous divers angles, en adoptant des perspectives différentes et parfois opposées.

Pourtois et Desmet (1988) constatent que le terme «triangulation» revêt une signification particulière dans le domaine de la physique. Dans la stratégie militaire, elle consiste en l'utilisation de plusieurs moyens dans le but de localiser un objectif. De façon analogue, en sciences humaines, la triangulation tente de cerner toute la complexité du comportement humain en l'analysant sous plus d'un point de vue (en utilisant par exemple à la fois des données qualitatives et quantitatives). Selon Pourtois et Desmet (1988), le principal avantage de la triangulation réside dans le fait que «l'utilisation de méthodes contrastées réduit considérablement les chances que les découvertes soient attribuables à la méthode. Elle permet donc l'augmentation de la confiance dans les résultats» (p.52).

Cohen et Manion (1980) distinguent plusieurs types de triangulation dans la recherche. Pour notre étude, nous en retenons deux: la triangulation méthodologique et la triangulation des sources. Aussi appelée «approche par méthodes multiples», la triangulation méthodologique peut être définie comme l'usage de deux ou de plusieurs méthodes dans la collecte de données. Quant à la triangulation des sources, elle consiste à vérifier la concordance des données recueillies en confrontant les conceptions de multiples informateurs.

Dans la présente recherche, nous confrontons les données à l'aide de l'ensemble des sources (étudiants, maîtres-associés et conseillers de stage, professeurs) et des méthodes (questionnaires, évaluation sommative du stage d'enseignement et entrevue). Nous utilisons une variété de techniques pour obtenir une diversité d'angles de prise de vue (Morin, 1992), ce qui nous permet de comparer les perceptions des intervenants pour comprendre davantage la signification profonde du phénomène à l'étude, soit le développement de compétences pédagogiques dans une perspective de professionnalisation de l'enseignement.

Ce chapitre a été consacré à la description de la méthodologie choisie pour la réalisation de cette recherche. La première partie traitait de l'approche qualitative comme démarche susceptible de répondre aux objectifs de la recherche. La deuxième partie décrivait l'opérationnalisation de la méthodologie choisie: la sélection des intervenants, l'instrumentation privilégiée pour la cueillette des informations et finalement, le traitement et l'analyse des données recueillies. Le prochain chapitre portera sur la présentation et l'analyse des résultats.

CHAPITRE IV

La présentation et l'analyse des données

Le quatrième chapitre est consacré à la description et à l'analyse des données recueillies. Il s'ouvre d'abord sur le regroupement des compétences pédagogiques retenues, puis s'organise ensuite autour de trois mouvements d'analyse. Pour une meilleure compréhension des figures et des tableaux introduits, il est important de rappeler que les questions de la présente étude se résument comme suit: Avec quel succès les étudiants de première année du baccalauréat révisé d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire (UQAC, 1995) ont-ils développé les compétences pédagogiques visées? Quelle est la contribution respective des cours et du stage d'enseignement dans le développement de ces compétences? Quelles stratégies d'enseignement utilisées dans les cours (exclusion faite du stage d'enseignement) ont davantage favorisé le développement desdites compétences? À des fins de clarification, il est important de rappeler que cette étude est faite à partir d'une prise en compte des perceptions issues de trois groupes d'intervenants concernées par ce programme: étudiants, maîtres-associés et conseillers de stage, professeurs.

4.1 Le regroupement des compétences pédagogiques retenues

Afin que les futurs enseignants acquièrent l'habitude d'une réflexion systématique sur leur pratique pédagogique, et ce, dès leur première année de baccalauréat, Gagnon, Hébert et Morose (1993) ont identifié et regroupé 40 compétences autour de quatre catégories dont la première s'intitule **Qualités personnelles et relations professionnelles**, la seconde, **Langue de communication**, la troisième, **Planification et enseignement** et la quatrième, **Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe**. Validé auprès de plus de 300 individus (stagiaires, maîtres-associés, conseillers de stage et professeurs), à trois reprises entre 1990 et 1993, ce regroupement de compétences (tiré de *Pour un stage réussi: Guide pratique* (1993: 111 et 112) et présenté au premier chapitre (tableau 1.1), sert de grille d'évaluation pour les stages d'enseignement au Module d'éducation au présco-

laire et d'enseignement au primaire de l'Université du Québec à Chicoutimi et constitue la base de la présente recherche. Les définitions actuelles du concept de compétence qui font état d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, de savoir-agir efficaces, stabilisés et récurrents, nous incitent à questionner la pertinence d'éléments contenus dans cet outil publié en 1993 à savoir: s'agit-il réellement de 40 compétences? Certains items ne seraient-ils pas plutôt des composantes ou encore des manifestations associées à des compétences d'ordre plus général? Or il est important de noter que nous avons adopté la grille d'évaluation du module préscolaire-primaire sans remise en question, ni de leur classification des 40 compétences, ni de leur conception de ce que les auteurs proposent comme définition de la compétence, ni de ce qu'ils considèrent nécessaire à démontrer pour que la compétence soit dite acquise ou non.

Pour les besoins de cette étude, afin de permettre une analyse plus approfondie des compétences au programme, nous avons repris ces 40 compétences déjà divisées en quatre catégories de 10 unités chacune pour les subdiviser en sous-catégories. Comme on peut le voir au tableau 4.1, suivant leur appellation, les catégories 1, 3 et 4 (**Qualités personnelles et relations professionnelles; Planification et enseignement; Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe**) ont été subdivisées en deux sous-catégories. Quant à la deuxième catégorie (**Langue de communication**), nous avons aussi créé deux subdivisions: la langue orale et la langue écrite, tant pour l'étudiant que pour les élèves mais nous avons de plus fait le choix de former une troisième sous-catégorie, isolant ainsi une compétence d'ordre général qui pouvait tout aussi bien être insérée dans l'une ou l'autre des deux premières sous-catégories. Il est important de préciser que ce regroupement a été validé par deux auteurs du livre *Pour un stage réussi: Guide pratique* (1993).

Pour la première catégorie intitulée **Qualités personnelles et relations professionnelles**, on retrouve cinq compétences relatives aux qualités personnelles: l'intérêt pour la profession, l'éthique professionnelle, l'auto-évaluation de l'acte d'enseigner, l'autonomie relative, de même que la distinction dans les manières et la tenue vestimentaire soignée. Les cinq autres compétences concernent davantage les relations professionnelles: le dialogue avec le maître-associé, les relations positives et chaleureuses avec les élèves, la connaissance des élèves du groupe-classe, l'intégration au personnel et l'intérêt pour les activités de l'école et la participation des intervenants aux différents comités, études de cas, etc.

TABLEAU 4.1

Regroupements des compétences dans chacune des quatre catégories

1. QUALITÉS PERSONNELLES ET RELATIONS PROFESSIONNELLES

Qualités personnelles

1. Montre de l'intérêt pour la profession d'enseignement (il se fixe des objectifs reliés au stage, questionne, consulte, discute, ...).
2. Fait preuve d'éthique professionnelle (discrétion, honnêteté, sens des responsabilités, ponctualité, ...).
6. S'initie à l'autocritique et à l'auto-évaluation de son acte d'enseigner, par le biais des évaluations formatives, du journal professionnel, des analyses d'enseignements sur audiocassette et vidéocassette, ...
7. Fait preuve d'une autonomie relative.
10. Fait preuve de distinction dans les manières et se présente en tenue vestimentaire soignée.

Relations professionnelles

3. Cherche des occasions pour dialoguer avec le maître-associé (il écoute, échange, partage, prend conseil, ...) et travaille avec lui en étroite collaboration.
4. Établit des relations positives et chaleureuses avec les élèves (sourire, attention, dynamisme, langage verbal et non verbal, ...).
5. S'initie à la connaissance des élèves du groupe-classe.
8. S'intègre à l'ensemble du personnel enseignant et montre de l'intérêt pour les activités de l'école.
9. Identifie les modes de participation des divers intervenants de l'école (rencontres de parents, comités, études de cas, ...).

2. LANGUE DE COMMUNICATION

Langue orale

14. S'exprime oralement dans une langue tenue (structure de phrase, vocabulaire précis et enrichi).
15. Utilise une phonétique et une diction de qualité.
16. Varie le débit, le ton et le volume de la voix pour stimuler l'attention des élèves.
17. Intervient pour corriger la langue orale des élèves (vocabulaire, structure de phrase, concordance de temps, diction, ...).
19. Explique les termes nouveaux pour enrichir le vocabulaire des élèves.

Langue écrite

11. Démontre dans tous ses écrits qu'il maîtrise l'orthographe, la syntaxe et la grammaire.
12. Maîtrise la structure du discours écrit (préparation d'activités d'enseignement, matériel didactique, journal professionnel, des analyses d'enseignements sur audiocassette et vidéocassette, ...).
13. Présente tous ses écrits de façon soignée.
18. Intervient pour corriger la langue écrite des élèves (orthographe, vocabulaire, structure du discours, ...).

Général (langues orale et écrite pour le stagiaire et les élèves)

20. Manifeste une préoccupation constante pour valoriser la qualité de la langue, pour lui-même comme pour les élèves.

3. PLANIFICATION ET ENSEIGNEMENT

Planification

- 21. Identifie les objectifs éducatifs de l'école: projet-école, règlements, ...
- 22. Démonstre qu'il connaît l'essentiel des programmes et des guides pédagogiques de français et de mathématiques (philosophie, objectifs, contenus, démarche d'apprentissage, ...).
- 23. Planifie à court terme trois activités d'enseignement par semaine, dans chacune des matières de base (français et mathématiques).
- 25. Structure et décrit avec soin les activités d'enseignement qu'il assume: objectifs, mise en situation, démarche pédagogique, matériel didactique et mode d'évaluation.
- 26. Prépare les activités d'enseignement en tenant compte des apprentissages antérieurs du groupe-classe.
- 29. Prépare des évaluations cohérentes avec les objectifs visés et favorise l'autocorrection
- 30. Identifie les facteurs humains et environnementaux qui influencent le climat et l'organisation de la classe.

Enseignement

- 24. Donne hebdomadairement trois activités d'enseignement dans chacune des matières de base (français et mathématiques), pour une durée allant de dix minutes à une heure par activité.
- 27. Maîtrise le contenu et le déroulement des activités d'enseignement qu'il assume.
- 28. Utilise avec profit le matériel didactique existant.

4. INTERVENTION PÉDAGOGIQUE ET GESTION DU GROUPE-CLASSE

Intervention pédagogique

- 34. Profite des événements de la vie quotidienne, liés aux intérêts des élèves, pour les motiver à apprendre (thèmes, vécu d'un élève, ...).
- 35. Crée des situations d'apprentissage qui favorisent la participation du groupe (en classe, dans la cour de l'école, ...).
- 36. Maintient tous les élèves actifs (activités supplémentaires pour les plus rapides, supports pour les plus lents, ...).
- 37. Maintient un climat de confiance propice à l'apprentissage (regard, silence, parole, geste, ...).
- 38. Intervient sur les facteurs environnementaux qui perturbent le climat et l'organisation de la classe.

Gestion du groupe-classe

- 31. Aménage sa classe en fonction des activités à réaliser (matériel didactique, appareils, disposition des lieux, ...).
- 32. Justifie et fait respecter les règles de fonctionnement du groupe-classe.
- 33. Donne par écrit ou oralement des consignes simples qui facilitent le fonctionnement du groupe-classe.
- 39. Gère le temps en fonction des objectifs poursuivis (activités d'enseignement, déplacements dans l'école, ...).
- 40. Laisse en ordre les locaux et le matériel utilisés.

Pour la deuxième catégorie soit la **Langue de communication**, deux volets de compétences font l'objet d'analyse: la langue orale et la langue écrite. En ce qui a trait à la langue orale, l'étudiant doit s'exprimer dans une langue tenue, utiliser une phonétique et une diction de qualité et varier le débit, le ton et le volume de sa voix. Quant à la langue écrite, il doit démontrer dans tous ses écrits qu'il maîtrise l'orthographe, la syntaxe et la grammaire, il doit maîtriser la structure du discours écrit et présenter tous ses écrits de façon soignée. L'étudiant doit également être en mesure de corriger la langue des élèves tant à l'orale qu'à l'écrit, de lui expliquer les termes nouveaux pour enrichir son vocabulaire, et ce, tout en manifestant une préoccupation constante pour valoriser la qualité de la langue, pour lui-même comme pour les élèves.

Pour la troisième catégorie, **Planification et enseignement**, sept compétences sont reliées à la planification et trois compétences touchent plus particulièrement le volet enseignement. Dans *Pour un stage réussi: guide pratique* (1993), on considère qu'un étudiant planifie adéquatement s'il maîtrise les compétences suivantes: identifier les objectifs éducatifs de l'école, démontrer une certaine connaissance de l'essentiel des programmes et des guides pédagogiques de français et de mathématiques, planifier à court terme trois activités d'enseignement par semaine dans chacune des matières de base, structurer et décrire avec soin les activités d'enseignement assumées, préparer les activités en tenant compte des apprentissages antérieurs du groupe-classe, préparer des évaluations cohérentes avec les objectifs visés et favoriser l'autocorrection et identifier les facteurs humains et environnementaux qui influencent le climat et l'organisation de la classe.

Ces sept compétences relatives à la planification se traduisent dans la seconde sous-catégorie, l'enseignement, qui implique que l'étudiant doit donner hebdomadairement trois activités d'enseignement dans chacune des matières de base, pour une durée allant de dix minutes à une heure par activité, maîtriser le contenu et le déroulement de ces activités tout en utilisant avec profit le matériel didactique existant.

Finalement, pour la quatrième catégorie, **Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe**, cinq compétences se rapportent à l'intervention pédagogique et cinq autres à la gestion de la classe. La gestion de classe implique que l'étudiant sache aménager sa classe en fonction des activités à réaliser, laisse en ordre les locaux et le matériel utilisé, justifie et fasse respecter les règles de fonctionnement du groupe-classe, donne par écrit ou oralement des consignes simples et gère le temps en fonction des objectifs poursuivis. En

ce qui a trait à l'intervention pédagogique, l'étudiant doit pouvoir profiter des événements de la vie quotidienne, liés aux intérêts des élèves, pour les motiver à apprendre, créer des situations d'apprentissage qui favorisent la participation du groupe, maintenir tous les élèves actifs, maintenir un climat de confiance propice à l'apprentissage et intervenir sur les facteurs humains et environnementaux qui perturbent le climat et l'organisation de la classe.

Ce regroupement de compétences en sous-catégories donne lieu à trois mouvements d'analyse en lien avec les objectifs de la présente étude. À titre de rappel, notons que le premier mouvement vise à comparer les perceptions de trois groupes d'intervenants (étudiants, maîtres-associés et conseillers de stage, professeurs) concernant le degré de développement des compétences pédagogiques au terme d'une première année de baccalauréat. Le deuxième mouvement permet de dégager la perception des étudiants concernant la contribution respective des neuf cours suivis à l'université et celle du stage d'enseignement dans le développement des 40 compétences pédagogiques. Finalement, le troisième mouvement a pour but de comparer les perceptions des étudiants à celles des professeurs concernant les stratégies de formation (moyens) utilisées dans les neuf cours précédant le stage d'enseignement de première année, toujours en lien avec le développement des compétences pédagogiques. Il est important de préciser à nouveau que les résultats (les statistiques) obtenus pour chacun des groupes d'intervenants n'attestent pas nécessairement une réalité, car il s'agit de perceptions. Plus de 90,0% des étudiants semblent croire que... 94,2% des maîtres-associés et des conseillers de stage considèrent que... 33,3% des professeurs soulignent que... Tout au long de la lecture du texte, même si le mot «perception» n'est pas toujours énoncé de façon explicite, il faut se rappeler que les résultats obtenus peuvent être relatifs, d'où l'importance, dans les différents mouvements d'analyse, de confronter (triangulation) les données tant au niveau des sources que des méthodes.

Les trois mouvements d'analyse sont réalisés à partir des données illustrées graphiquement aux figures 4.1 à 4.32. À ces figures correspondent des tableaux (I.1 à I.20) qu'il est possible de consulter au besoin à l'appendice I. Les correspondances entre les mouvements d'analyse, les figures et les tableaux se lisent comme suit:

- Premier mouvement d'analyse: Figures 4.1 à 4.12 (tableaux I.1 à I.10)
- Deuxième mouvement d'analyse: Figures 4.13 à 4.18 (tableaux I.11 à I.15)
- Troisième mouvement d'analyse: Figures 4.19 à 4.32 (tableaux I.16 à I.20)

4.2 Le premier mouvement d'analyse: comparaison des perceptions des trois groupes d'intervenants concernant le degré de développement des compétences pédagogiques

Avant d'aborder le premier mouvement d'analyse, il est important de justifier certains choix méthodologiques, tant au niveau du contenu, de l'organisation que de la lecture des différentes figures qui illustrent les résultats.

Au chapitre précédent, nous présentions le questionnaire servant à recueillir la majeure partie des données auprès de deux groupes d'intervenants: les étudiants (appendice A) et les professeurs (appendice B). Il était aussi mentionné que des données de même nature avaient été recueillies auprès des maîtres-associés et des conseillers de stage à partir de l'évaluation sommative du stage d'enseignement (appendice C). Dans les trois cas, les intervenants devaient préciser si d'après eux, chacune des 40 compétences au programme avait été développée «pleinement», «plus ou moins» ou encore «pas du tout» par le biais des cours suivis en première année. Dans le cas des professeurs, un quatrième choix était proposé: «Ne s'applique pas», car contrairement aux étudiants qui répondaient à la question en fonction des dix cours suivis durant l'année, les professeurs répondaient en fonction de leur propre cours qui ne contribuait pas nécessairement au développement des 40 compétences au programme. Dans le cas des étudiants, il faut préciser qu'il s'agit d'une certaine forme d'auto-évaluation donc même si on a insisté sur le fait qu'il ne s'agissait pas d'une auto-évaluation de rendement (**formative**) mais plutôt d'une auto-évaluation du résultat (**sommative**), il importe, encore une fois, de confronter (triangulation) les données des étudiants à celles des deux autres groupes d'intervenants. Les résultats obtenus pour les trois groupes d'intervenants sont présentés à l'appendice D (pour chacune des 40 compétences) et à l'appendice E (pour chacune des quatre catégories et sous-catégories de compétences).

Le nombre de facteurs à considérer soit trois degrés de développement (pleinement, plus ou moins et pas du tout) attribués par trois groupes d'intervenants (étudiants, maîtres-associés et conseillers de stage, professeurs) pour chacune des 40 compétences pédagogiques au programme, nous a fortement incités à prendre certaines décisions quant aux résultats devant faire l'objet d'analyse.

L'objectif premier de notre recherche étant de comparer les perceptions de trois groupes d'intervenants concernant le développement des 40 compétences pédagogiques, nous ne pouvions de ce fait choisir d'éliminer un groupe d'intervenants ou encore un certain nombre de compétences au programme. Pour les besoins de l'analyse, nous avons choisi de retenir le degré de développement correspondant aux attentes du programme révisé soit «Pleinement». Le fait d'orienter le premier mouvement d'analyse vers cet unique degré de développement n'exclut pas nécessairement les informations relatives aux autres degrés, car étant donné que le degré de développement «Pas du tout» n'est pratiquement jamais choisi par les intervenants (voir appendices D et E), une opération mathématique aussi simple que $(100\% - \% \text{ Pleinement} = \% \text{ Plus ou moins})$ permet de déterminer le pourcentage de répondants considérant que telle compétence est «Plus ou moins» développée par le biais des cours suivis en première année.

En lien avec le degré de développement, il est important de noter qu'en entrevue, les étudiants ont insisté pour diviser les 40 compétences pédagogiques selon qu'elles soient «réussies» ou encore «à améliorer». D'après ce groupe d'intervenants, une compétence pédagogique est «réussie» lorsque plus de 80,0% des répondants affirment qu'elle a été développée pleinement par le biais des cours suivis en première année. Lorsque le pourcentage d'intervenants est inférieur à 80,0%, ils considèrent qu'il y a place à amélioration. Les étudiants reconnaissent qu'en choisissant ce pourcentage, ils s'appuient globalement sur les critères de notation du stage d'enseignement qui sont d'ailleurs les mêmes que ceux adoptés dans les neuf cours suivis à l'université. Dans l'ensemble, en s'appuyant sur les critères de notation du guide de stage, ils évaluent leur performance de la façon suivante:

- | | | | |
|--------------------|------------------|-----------------|----------|
| • De 90 % à 100 %: | excellent | • De 70 à 79%: | bien |
| • De 80 % à 89 %: | très bien | • De 60% à 69%: | passable |
| | | • 59% et moins: | échec |

Ces quelques précisions permettent de mieux comprendre le premier mouvement d'analyse qui vise à comparer les perceptions des trois groupes d'intervenants concernant le degré de développement des compétences pédagogiques au terme d'une première année de baccalauréat. Divisé en **deux étapes**, ce premier mouvement consiste d'abord à dégager les perceptions des étudiants concernant le degré de développement des compétences à la

fin de leur première année universitaire (figures 4.1 à 4.6) pour ensuite les comparer à celles des maîtres-associés, des conseillers de stage et des professeurs (figures 4.7 à 4.12).

4.2.1 Étape 1: perceptions des étudiants concernant le degré de développement des compétences à la fin de l'année

Élaborée en majeure partie à partir des données chiffrées du questionnaire, cette première étape d'analyse est complétée par une entrevue réalisée auprès des étudiants. Il est important de noter que tout au long de ce chapitre, chaque donnée d'entrevue est suivie d'un code correspondant à l'appendice H. Cette première étape d'analyse se subdivise en deux parties. La première sous-étape consiste à établir des correspondances **dans** chacune des quatre catégories (**Qualités personnelles et relations professionnelles, Langue de communication, Planification et enseignement et Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe**) à partir des données recueillies auprès des étudiants concernant leur perception du degré de développement des 40 compétences pédagogiques retenues au terme d'une première année de baccalauréat. La deuxième sous-étape vise à établir des correspondances **entre** les quatre catégories de compétences.

Ces correspondances **dans** et **entre** chaque catégorie sont basées sur les résultats présentés aux figures 4.1 à 4.4. Chacune illustre les résultats relatifs à une catégorie de compétences. Sur l'axe vertical des figures, on retrouve le pourcentage d'étudiants considérant que les compétences pédagogiques, présentées sur l'axe horizontal, ont été développées «Pleinement». Dans chaque figure, les compétences sont regroupées selon les sous-catégories mentionnées au tableau 4.1 et par souci d'espace, au lieu d'afficher l'énoncé complet de la compétence, chacune est identifiée à la fois par un mot-clé et par son numéro respectif. À titre d'exemple, prenons la première compétence de la figure 4.1. Elle est identifiée par le mot clé «Intérêt» et porte le numéro 1. Si l'on se réfère au tableau 4.1, on peut voir que cela indique qu'il s'agit de la compétence 1 qui se définit ainsi: *Manifeste de l'intérêt pour la profession d'enseignement*.

De plus, il est important de noter que l'ordre de présentation desdites compétences sur l'axe horizontal est établi selon les résultats des étudiants, plus précisément en fonction de leur perception du degré de développement des compétences. Par exemple, le fait que la

compétence 1 occupe la première position sur l'axe horizontal signifie que selon les perceptions des étudiants, il s'agit de la compétence ayant atteint le plus haut degré de développement (94,2%) dans la sous-catégorie **Qualités personnelles**. Dans cette même figure, en ce qui a trait cette fois à la sous-catégorie **Relations professionnelles**, toujours selon les perceptions des étudiants, la compétence 4 identifiée par les mots clés «Relations élèves» occupe cette première position (96,2%). En se référant au tableau 4.1, on peut voir l'énoncé complet de cette compétence: Établit des relations positives et chaleureuses avec les élèves (sourire, attention, dynamisme, etc.). Dans la figure 4.1, cette compétence est immédiatement suivie de la compétence 3: *Cherche des occasions pour dialoguer avec le maître-associé* et ainsi de suite jusqu'à la compétence 9: *Identifie les modes de participation des intervenants de l'école*, considérée par les étudiants comme étant la moins maîtrisée de la sous-catégorie **Relations professionnelles** (63,5%).

4.2.1.1 Première sous-étape: correspondances dans chacune des quatre catégories de compétences

4.2.1.1.1 Catégorie 1: Qualités personnelles et relations professionnelles

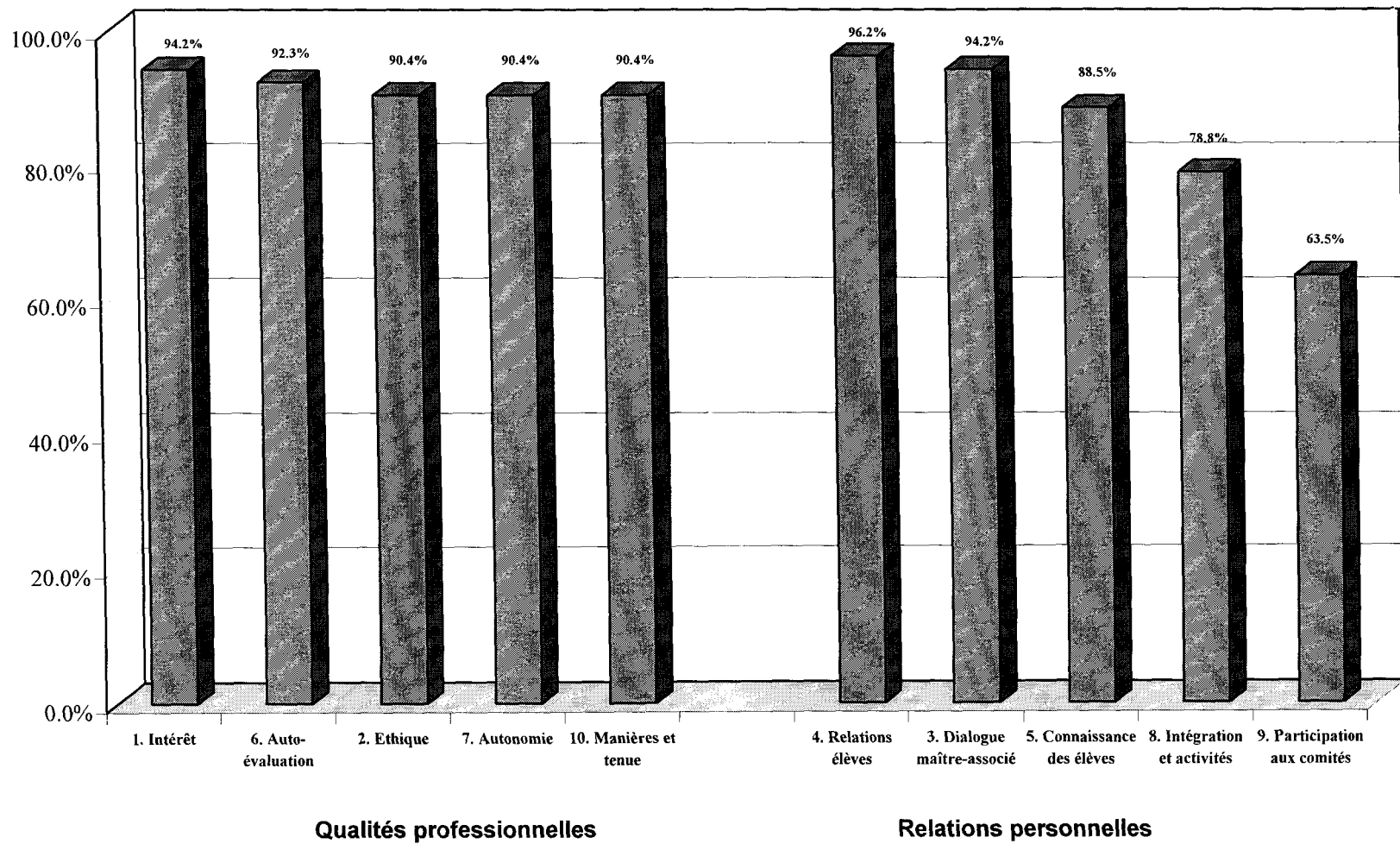
Dans la première catégorie (figure 4.1), on remarque que les répondants considèrent que les cours suivis ont permis de développer pleinement les cinq compétences reliées aux **Qualités personnelles** dans des proportions variant entre 94,2% et 90,4%: *Montre de l'intérêt pour la profession d'enseignement* (94.2%), *S'initie à l'autocritique et à l'auto-évaluation de son acte d'enseigner, par le biais des évaluations formatives, du journal professionnel, des analyses d'enseignements sur audiocassettes et vidéocassettes, etc.* (92.3%), *Fait preuve d'éthique professionnelle, Fait preuve d'une autonomie relative, Fait preuve de distinction dans les manières et se présente en tenue vestimentaire soignée* (90.4%). Interrogés à ce sujet en entrevue, les étudiants considèrent que ces cinq qualités personnelles sont normalement développées à un haut degré avant l'entrée à l'université. Ils affirment cependant que les cours suivis contribuent à renforcer le développement de ces compétences notamment en ce qui a trait à la première soit l'intérêt pour la profession d'enseignement (94.2%). Selon eux, cette compétence exerce une influence déterminante sur le développement de toutes les autres qualités personnelles, car elle fait appel à la motivation de l'individu (H.1).

Figure 4.1

Perception des étudiants concernant le degré de développement des compétences pédagogiques

Catégorie 1

Qualités personnelles et relations professionnelles



Quant aux compétences relatives aux **Relations professionnelles**, entre 96,2% et 88,5% des étudiants considèrent que les trois compétences suivantes ont été développées pleinement par le biais des cours suivis. Il s'agit des compétences *Établit des relations positives et chaleureuses avec les élèves* (96.2%), *Cherche des occasions pour dialoguer avec le maître-associé* (94.2%) et *S'initie à la connaissance des élèves du groupe-classe* (88.5%). Concernant les compétences *S'intègre à l'ensemble du personnel enseignant et montre de l'intérêt pour les activités de l'école* (78.8%) et *Identifie les modes de participation des divers intervenants de l'école* (63.5%), les résultats laissent voir que moins de répondants semblent croire qu'elles ont été développées pleinement. Contrairement à la première sous-catégorie de compétences qui touche les qualités propres à l'étudiant, celle-ci concerne davantage les relations professionnelles qu'il entretient avec les différents intervenants de l'école. À cet effet, on remarque que les trois premières compétences sont liées à ses relations avec les élèves et le maître-associé. Ces compétences sont développées à un plus haut degré, car d'après les étudiants, ils sont régulièrement en contact avec ces deux types d'intervenants au niveau de la classe. Les deux autres compétences, moins développées que les précédentes, concernent les relations qu'entretient l'étudiant avec les autres intervenants de l'école (direction, comités de parents, etc.). Interrogés à ce sujet en entrevue, les étudiants attribuent la difficulté de développer pleinement ces deux compétences à la durée du stage. Il semble qu'un stage de quatre semaines permet tout juste une intégration à la classe. Il faudrait davantage de temps pour rencontrer les intervenants et pour bien s'intégrer à l'ensemble du personnel et aux activités de l'école. De plus, ils soutiennent que dans bien des cas, il n'est pas toujours possible ou permis d'assister aux réunions des différents comités, aux études de cas, etc., ce qui laisse parfois peu de possibilités quant au développement de ces dernières compétences. En somme, ils semblent dire qu'il s'agit davantage d'une question de temps que de capacité proprement dite (H.2).

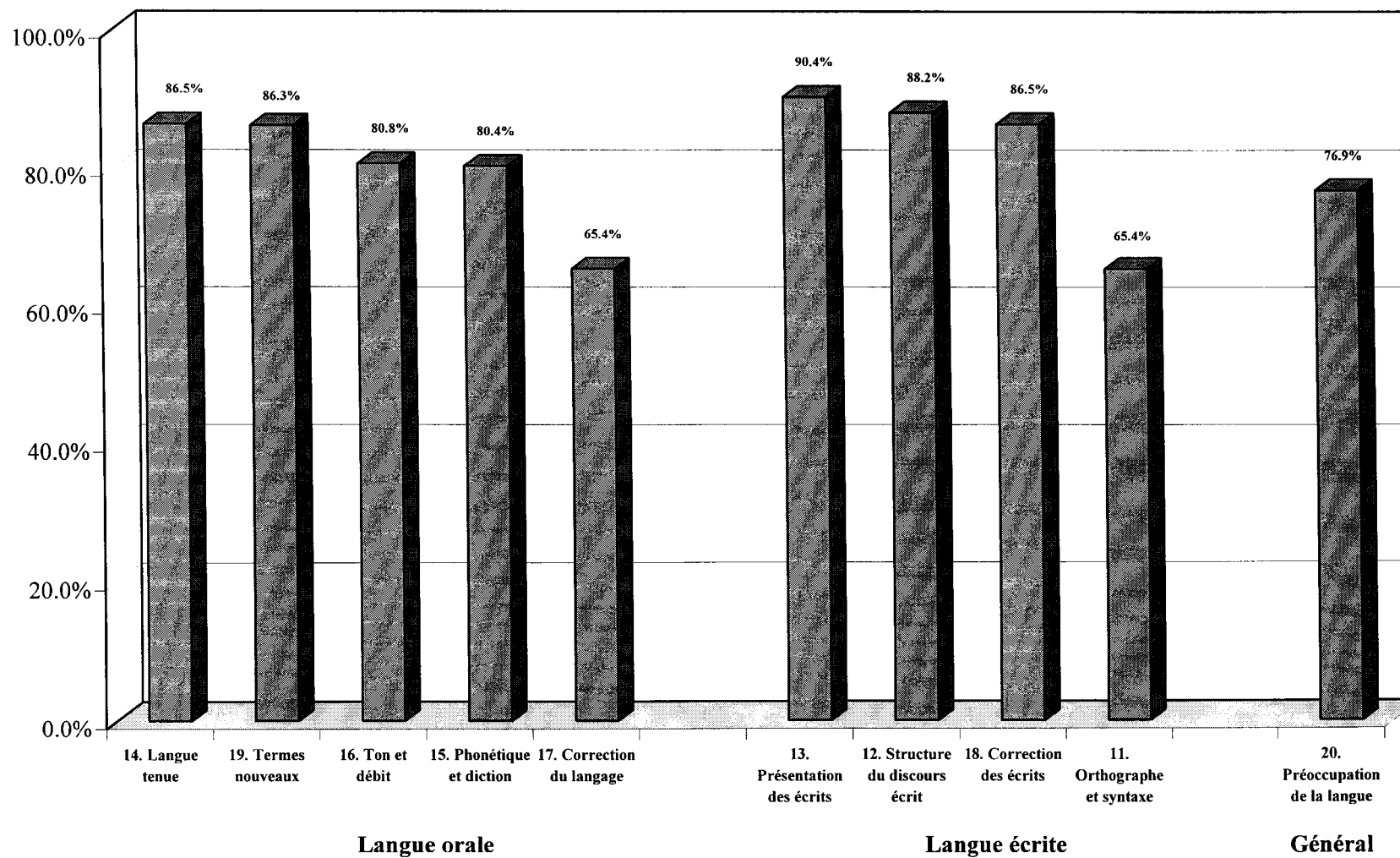
4.2.1.1.2 Catégorie 2: Langue de communication

Dans la deuxième catégorie (figure 4.2), on remarque que sur les cinq compétences reliées à la **Langue orale**, quatre semblent développées pleinement dans des proportions variant entre 86,5% et 80,4%: *S'exprime oralement dans une langue tenue* (86.5%), *Explique les termes nouveaux pour enrichir le vocabulaire des élèves* (86.3%), *Varie le débit, le ton et le volume de la voix pour stimuler l'attention des élèves* (80.8%) et

Figure 4.2

Perception des étudiants concernant le degré de développement des compétences pédagogiques

Catégorie 2
Langue de communication



Utilise une phonétique et une diction de qualité (80.4%). Contrairement à ces quatre compétences qui sont développées pleinement à plus de 80,4%, la dernière compétence de cette sous-catégorie qui consiste à *Intervenir pour corriger la langue orale des élèves* n'est développée pleinement, selon eux, qu'à 65.4%. Ces résultats laissent supposer que les étudiants semblent à l'aise avec la langue orale mais qu'ils s'avèrent incapables de corriger les élèves comme ils le devraient. En entrevue, d'après les étudiants, trois raisons semblent justifier le faible degré de développement de cette compétence. Premièrement, en seulement quatre semaines, ils doivent travailler plus de 40 compétences, ce qui laisse peu de temps pour approfondir chacune d'elles. Deuxièmement, ils considèrent qu'il s'avère très difficile de corriger les élèves, car ils sont plutôt centrés sur leur propre performance en tant qu'étudiants. Finalement, ils soulignent la «fragilité» de leur relation avec les élèves. La majeure partie des étudiants semblent tenir à ce que les élèves les apprécient réellement et selon eux, le fait de les reprendre constamment au niveau de la langue orale pourrait contribuer à nuire au dialogue, à la relation qu'ils entretiennent avec eux (H.15).

Au niveau de la **Langue écrite**, les étudiants semblent maîtriser pleinement trois compétences sur quatre dans des proportions variant entre 90,4% et 86,5% : *Présente tous ses écrits de façon soignée* (90.4%), *Maîtrise la structure du discours écrit* (88.2%) et *Intervient pour corriger la langue écrite des élèves* (86.5%). Cette dernière compétence qui consiste à corriger la langue écrite des élèves devrait normalement aller de pair avec la compétence 11 de cette sous-catégorie, soit *Démontrer dans tous ses écrits qu'il maîtrise l'orthographe, la syntaxe et la grammaire*. Or, les étudiants soutiennent que cette compétence n'est développée pleinement qu'à 65.4%. Comment les étudiants peuvent-ils corriger les élèves adéquatement alors qu'ils maîtrisent aussi peu l'orthographe, la syntaxe et la grammaire? En réalité, ils corrigent ce qu'ils savent, ce qui laisse supposer que la majorité d'entre eux s'avèrent incapables de corriger correctement les travaux des élèves. La dernière compétence de la catégorie 2 concerne à la fois l'étudiant et l'élève tant au niveau de l'oral que de l'écrit. Il s'agit pour l'étudiant de *Manifester une préoccupation constante pour valoriser la qualité de la langue, pour lui-même comme pour les élèves*. Cette dernière compétence est développée pleinement, selon les étudiants, à 76.9%. Tenant compte cependant de tous les éléments qu'ils doivent gérer à leur premier stage, ils disent considérer ce degré de développement comme étant très acceptable (H.16).

4.2.1.1.3 Catégorie 3: Planification et enseignement

Dans la troisième catégorie (figure 4.3), on remarque que les trois compétences relatives à la sous-catégorie portant sur **L'enseignement** sont toutes perçues comme étant développées pleinement par les étudiants dans des proportions variant entre 90,4% et 80,8% : *Maîtrise le contenu et le déroulement des activités d'enseignement qu'il assume* (90.4%), *Donne hebdomadairement trois activités d'enseignement dans chacune des matières de base (français et mathématiques), pour une durée allant de dix minutes à une heure par activité* (84.6%) et *Utilise avec profit le matériel didactique existant* (80.8%). Interrogés en entrevue sur le haut degré de développement de ces trois compétences en lien avec l'enseignement, les étudiants soutiennent que la majeure partie du stage de quatre semaines porte sur le développement de cesdites compétences. Ils donnent des leçons dans les différentes matières au programme et discutent des points forts et des points à améliorer avec les maîtres-associés afin de toujours perfectionner leurs pratiques éducatives. À l'université, ils ont également l'occasion de travailler ces compétences en laboratoire (H.32).

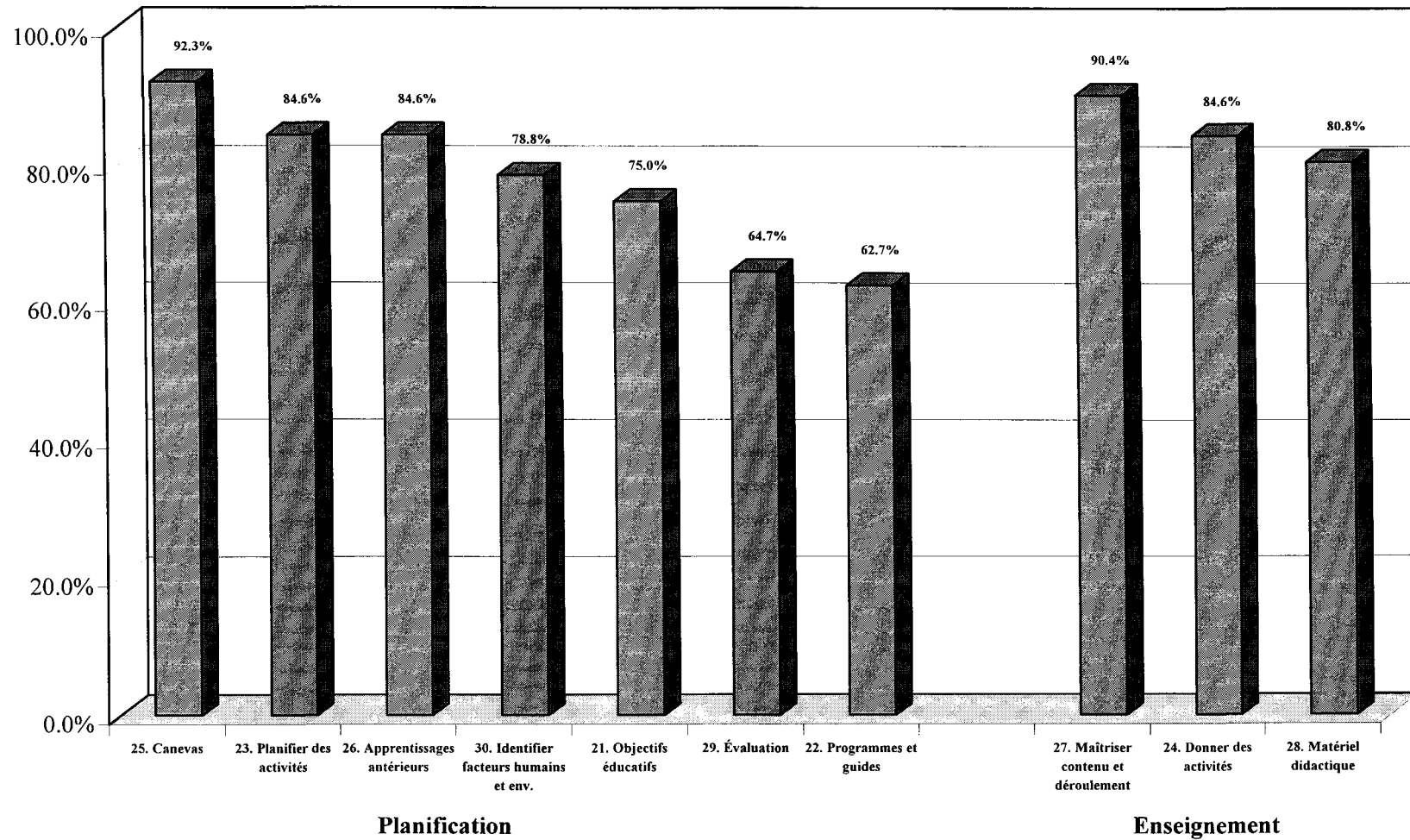
Trois des sept compétences relatives à la sous-catégorie **Planification** sont également développées pleinement dans de hautes proportions variant entre 92,3% et 84,6% : *Structure et décrit avec soin les activités d'enseignement qu'il assume: objectifs, mise en situation, démarche pédagogique, matériel didactique et mode d'évaluation* (92.3%), *Planifie à court terme trois activités d'enseignement par semaine, dans chacune des matières de base (français et mathématiques)* et *Prépare les activités d'enseignement en tenant compte des apprentissages antérieurs du groupe-classe* (84.6%). Les étudiants affirment que ces trois compétences liées au canevas de préparation des activités d'enseignement, sont développées pleinement à plus de 84,6%, car dans la majorité des cas, ce travail de planification est réalisé en étroite collaboration avec le maître-associé. De plus, selon les étudiants, une bonne planification se reflète sur la qualité de l'enseignement, ce qui fait qu'ils y mettent volontiers tous les efforts nécessaires (H.33).

Selon les étudiants, les quatre autres compétences relatives à la planification sont plus théoriques que les trois précédentes et les résultats laissent supposer que leur degré de développement est moins élevé: *Identifie les facteurs humains et environnementaux qui influencent le climat et l'organisation de la classe* (78.8%), *Identifie les objectifs éducatifs*

Figure 4.3

Perception des étudiants concernant le degré de développement des compétences pédagogiques

**Catégorie 3
Planification et enseignement**



de l'école: projet-école, règlements, etc. (75,0%), *Prépare des évaluations cohérentes avec les objectifs visés et favorise l'autocorrection* (64,7%) et *Démontre qu'il connaît l'essentiel des programmes et des guides pédagogiques de français et de mathématiques* (62,7%). Interrogés en entrevue sur le degré de développement de ces quatre compétences, les étudiants font remarquer qu'on devrait insister davantage sur leur développement dans les neuf cours suivis durant l'année. Ils soutiennent qu'il est difficile d'appliquer ces savoirs en milieu scolaire, car ils n'ont pas été suffisamment approfondis en milieu universitaire (H.34).

Pour chacune des compétences identifiées ci-haut, les étudiants fournissent une courte explication. Concernant par exemple la compétence qui consiste à *identifier les facteurs humains et environnementaux qui influencent le climat et l'organisation de la classe* (78,8%), ils insistent sur les difficultés qu'ils éprouvent à établir des liens entre la théorie et la pratique. Relativement à *l'identification des objectifs de l'école: projet-école, règlements, etc.* (75,0%), les étudiants affirment n'avoir jamais abordé ce sujet dans les cours; leurs connaissances se limitent aux quelques documents qu'ils ont reçus à cet effet au début de leur stage. Quant à *l'évaluation des apprentissages* (64,7%), ils considèrent que cet aspect a été abordé très sommairement dans les cours de didactique suivis en première année: il ne s'agissait que d'une étape parmi celles composant les différents plans de leçons qu'ils devaient réaliser. Les étudiants se disent toutefois très conscients du fait qu'ils seront beaucoup plus habilités dans cette fonction une fois qu'ils auront suivi le cours *Évaluation des apprentissages* offert en deuxième année du baccalauréat. Finalement, concernant la dernière compétence soit la *connaissance des programmes et des guides pédagogiques* (62,7%), les étudiants disent avoir eu une vue d'ensemble de ces documents dans quelques cours suivis en première année mais ils considèrent cette formation comme étant insuffisante étant donné qu'il s'agit, selon leurs propres termes «de leurs plus importants outils de travail» (H.35).

4.2.1.1.4 Catégorie 4: Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe

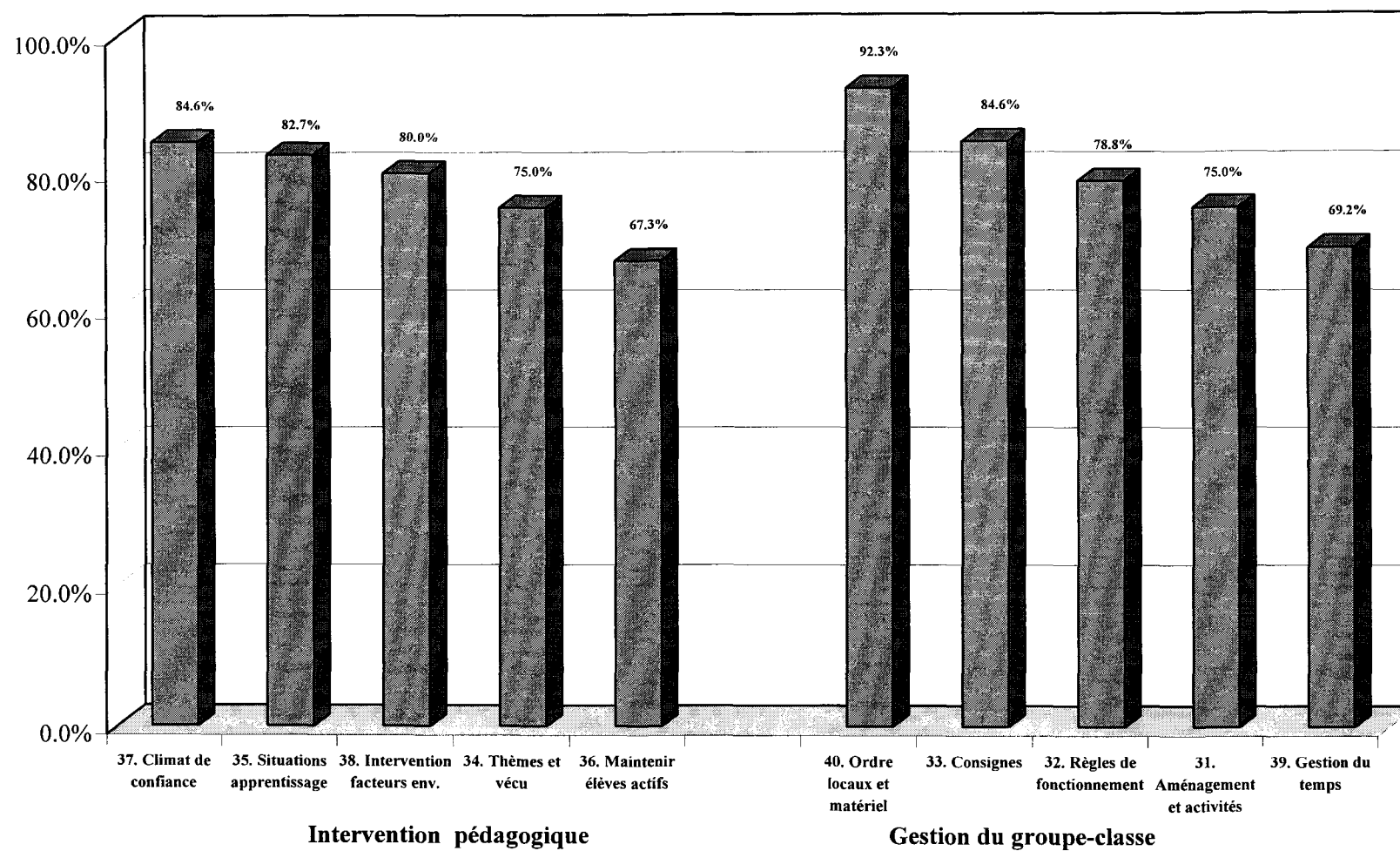
Dans la quatrième catégorie (figure 4.4), on remarque que seulement cinq compétences sur dix semblent être considérées comme étant pleinement développées par plus de 80,0% des répondants (les proportions varient entre 92,3% et 80,0%). Trois de ces com-

Figure 4.4

Perception des étudiants concernant le degré de développement des compétences pédagogiques

Catégorie 4

Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe



pétences appartiennent à la sous-catégorie **Intervention pédagogique**: *Maintient un climat de confiance propice à l'apprentissage* (84.6%), *Crée des situations d'apprentissage qui favorisent la participation du groupe* (82.7%) et *Intervient sur les facteurs environnementaux qui perturbent le climat et l'organisation de la classe* (80,0%). Les deux autres compétences sont liées à la sous-catégorie **Gestion du groupe-classe**: *Laisse en ordre les locaux et le matériel utilisé* (92.3%) et *Donne par écrit ou oralement des consignes simples qui facilitent le fonctionnement du groupe-classe* (84.6%).

Parmi les autres compétences dont le degré de développement semble moins élevé, deux appartiennent à la sous-catégorie **Intervention pédagogique**: *Profite des événements de la vie quotidienne, liés aux intérêts des élèves, pour les motiver à apprendre* (75,0%) et *Maintient tous les élèves actifs* (67.3%). Selon les étudiants, il est difficile d'imaginer des situations d'apprentissage qui soient liées aux intérêts des élèves, car ils les connaissent très peu. Quant à maintenir tous les élèves actifs en prévoyant des activités supplémentaires pour les plus rapides et du support pour les plus lents, les étudiants affirment qu'ils ont tendance à se centrer sur le bon fonctionnement du groupe-classe en général plutôt que sur chaque individu, surtout au premier stage (H.52).

Les trois autres compétences considérées comme étant développées pleinement par moins de 78,8% des étudiants sont liées à la **Gestion du groupe-classe**: *Justifie et fait respecter les règles de fonctionnement du groupe-classe* (78.8%), *Aménage sa classe en fonction des activités à réaliser* (75,0%) et *Gère le temps en fonction des objectifs poursuivis* (69.2%). Pour expliquer leur difficulté à justifier et à faire respecter les règles de fonctionnement du groupe-classe, les étudiants font de nouveau référence à la «fragilité» de leur relation avec les élèves. Ils craignent que trop de fermeté à l'égard des élèves nuise à la qualité de cette relation (H.53). Quant à la difficulté d'aménager la classe en fonction des activités à réaliser, ils insistent sur le fait que dans les cours suivis, on ne travaille pas suffisamment la créativité, ce qui fait qu'ils ont tendance à reproduire certains modèles dominants. Selon eux, en devenant plus créatifs, bien qu'ils ne connaissent pas très bien les élèves, ils seraient quand même plus aptes à travailler au niveau de leur motivation (H.54). Finalement, ils attribuent les problèmes relatifs à la gestion du temps à un manque de pratique. Les étudiants semblent persuadés que le temps et l'expérience leur permettront de développer davantage cette dernière compétence (H.55).

Après avoir établi des correspondances **dans** chacune des quatre catégories de compétences à partir des données recueillies auprès des étudiants, une deuxième sous-étape consiste à établir des correspondances **entre** les quatre catégories à partir des données les plus significatives. Certaines de ces relations visent à associer des compétences de même nature dans différentes catégories tandis que d'autres démontrent plutôt un lien de cause à effet.

4.2.1.2 Deuxième sous-étape: correspondances entre les quatre catégories de compétences

À titre d'exemple concernant les correspondances entre les différentes catégories, il est intéressant de constater que les résultats obtenus pour la compétence 30 (catégorie 3): *Identifie les facteurs humains et environnementaux qui influencent le climat et l'organisation de la classe* (78.8%) et la compétence 38 (catégorie 4): *Intervient sur les facteurs humains et environnementaux qui perturbent le climat et l'organisation de la classe* (80,0%), sont presque identiques. La première compétence fait appel aux **savoirs** tandis que la deuxième fait plutôt référence aux **savoir-faire**. En fait, ces résultats permettent de supposer que les étudiants considèrent être en mesure d'intervenir efficacement sur les facteurs humains et environnementaux qu'ils connaissent.

Il peut être intéressant également d'établir un lien entre la compétence 6 (catégorie 1): *S'initie à l'autocritique et à l'auto-évaluation de son acte d'enseigner, par le biais des évaluations formatives, du journal professionnel, des analyses d'enseignements sur audiocassette et vidéocassette, etc.* (92.3%) et les trois compétences de la sous-catégorie **Enseignement** (catégorie 3) qui sont toutes perçues comme étant supérieures à 80,0%: *Maîtrise le contenu et le déroulement des activités d'enseignement* (90.4%), *Donne hebdomadairement trois activités d'enseignement dans chacune des matières de base (français et mathématiques), pour une durée allant de dix minutes à une heure par activité* (84.6%) et *Utilise avec profit le matériel didactique existant* (80.8%). En entrevue, les étudiants disent considérer l'auto-évaluation comme étant le principal «outil de réflexion» leur permettant d'améliorer leurs pratiques d'enseignement (H.3).

En entrevue, les étudiants ont souligné à maintes reprises l'importance d'entretenir une relation de qualité avec les élèves. Il semble en effet que la relation maître-élève est de

toute première importance pour les étudiants, car la compétence 4 (catégorie 1) soit *Établit des relations positives et chaleureuses avec les élèves (sourire, attention, dynamisme, langage verbal et non verbal, etc.)* se classe au premier rang avec un résultat de 96.2%. Cette compétence relative à la relation maître-élèves semble avoir des effets plutôt positifs sur le développement de certaines compétences liées à **L'intervention pédagogique et à la gestion de la classe** (catégorie 4). À titre d'exemples, mentionnons la compétence 37: *Maintient un climat de confiance propice à l'apprentissage: regard, silence, parole, geste, etc.* (84.6%), la compétence 35: *Crée des situations d'apprentissage qui favorisent la participation du groupe: en classe, dans la cour de l'école, etc.* (82.7%), la compétence 38: *Intervient sur les facteurs humains et environnementaux qui perturbent le climat et l'organisation de la classe* (80,0%) et la compétence 33: *Donne par écrit ou oralement des consignes simples qui facilitent le fonctionnement du groupe-classe* (84,6%). Or, ce désir d'entretenir des relations chaleureuses pour ne pas dire «amicales» avec les élèves peut aussi avoir un effet négatif sur le développement de certaines autres compétences comme tendent à le démontrer les résultats obtenus. Les étudiants affirmaient précédemment que le «faible» degré de développement de compétences telles 17 (catégorie 2): *Intervient pour corriger la langue orale des élèves: vocabulaire, structures de phrases, concordance de temps, diction, etc.* (65.4%) et 32 (catégorie 4): *Justifie et fait respecter les règles de fonctionnement du groupe-classe* (78.8%) était en effet attribuable à leur très fort désir de ne pas nuire à la relation qu'ils entretiennent avec les élèves (H.74).

Les étudiants insistent sur l'importance de la relation maître-élèves mais ils affirment, malgré tout, qu'ils les connaissent très peu, et ce, même à la toute fin du stage (H.4 et H.5). Lors de son premier stage, comme le stipule la compétence 5 (catégorie 1), l'étudiant-maître *S'initie à la connaissance des élèves du groupe-classe*. Ce manque de connaissances peut faire en sorte qu'il éprouve davantage de difficultés à développer des compétences telles 34 et 36 (catégorie 4): *Profite des événements de la vie quotidienne, liés aux intérêts des élèves, pour les motiver à apprendre: thèmes, vécu d'un élève, etc.* (75,0%) et *Maintient tous les élèves actifs: activités supplémentaires pour les plus rapides, supports pour les plus lents, etc.* (67.3%).

Dans un tout autre ordre d'idées, il est intéressant d'établir un lien entre les compétences 8 et 9 (catégorie 1): *S'intègre à l'ensemble du personnel enseignant et montre de l'intérêt pour les activités de l'école* (78.8%) et *Identifie les modes de participation des di-*

vers intervenants de l'école: rencontres de parents, comités, études de cas, etc. (63.5%) et la compétence 21 (catégorie 3): *Identifie les objectifs éducatifs de l'école: projet-école, règlements, etc.* (75%). Ces trois compétences dont le degré de développement est moins élevé (moins de 80,0% des étudiants considèrent qu'elles ont été pleinement développées) tendent à démontrer qu'il est vrai d'affirmer qu'en quatre semaines, les étudiants se centrent surtout sur la classe. Ils semblent avoir peu de temps à accorder au niveau de l'école.

Finalement, de façon plus générale, si l'on observe les résultats obtenus pour l'ensemble des 40 compétences pédagogiques, il est possible de constater que dans les catégories 1, 2 et 3, les compétences dont le degré de développement est moins élevé font souvent référence aux **savoirs**, à la **théorie**. À titre d'exemples, mentionnons la *connaissance des modes de participation des différents intervenants de l'école* (compétence 9, catégorie 1: 63.5%), *de l'orthographe, de la syntaxe et de la grammaire* (compétence 11, catégorie 2: 65.4%), *des facteurs humains et environnementaux qui influencent le climat et l'organisation de la classe* (compétence 30, catégorie 3: 78.8%), *des objectifs éducatifs de l'école* (compétence 21, catégorie 3: 75,0%), *de l'essentiel des programmes et des guides pédagogiques* (compétence 22, catégorie 3: 62.7%), etc. Dans les trois premières catégories, les étudiants semblent maîtriser davantage les compétences qui sont de l'ordre du savoir-faire, de la pratique (voir figures 4.1 à 4.3).

Après avoir analysé chaque catégorie de compétence (figures 4.1 à 4.4) et établi certains liens entre elles, il semble pertinent, à partir des figures 4.5 et 4.6 (le tableau I.5, présenté à l'appendice I, correspond à ces figures), d'effectuer une synthèse des différents résultats.

4.2.1.3 Synthèse des quatre catégories et des sous-catégories de compétences

La figure 4.5 démontre que les résultats obtenus sont sensiblement les mêmes pour les trois dernières catégories (ils varient entre 80,7% pour la catégorie 2 et 79,0% pour la catégorie 4). Dans la première catégorie, on note un résultat d'environ 7,0% supérieur aux trois autres. De façon générale, si l'on calcule la moyenne des quatre résultats présentés à la figure 4.5, il est possible de constater que 81,9% des étudiants considèrent que les compétences pédagogiques ont été pleinement développées par le biais des cours

Figure 4.5

Perception des étudiants concernant le degré de développement des compétences pédagogiques

Synthèse des quatre catégories de compétences

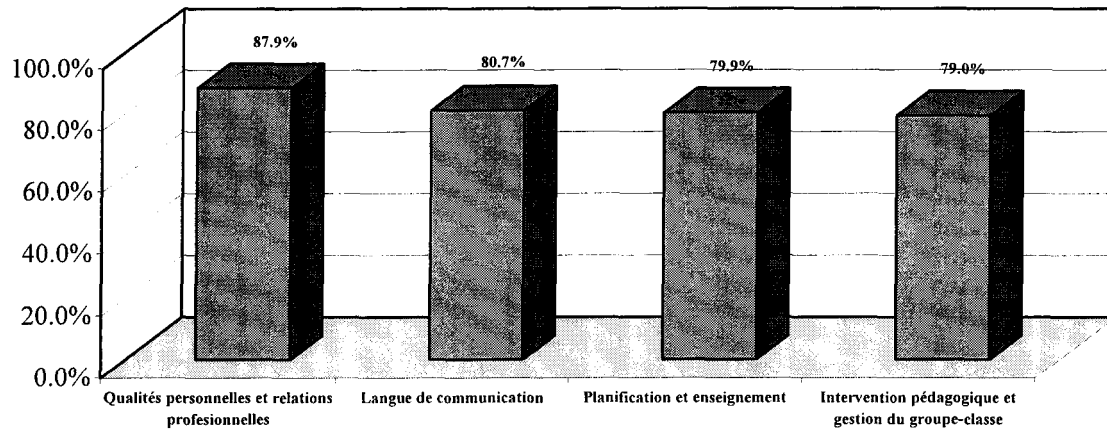
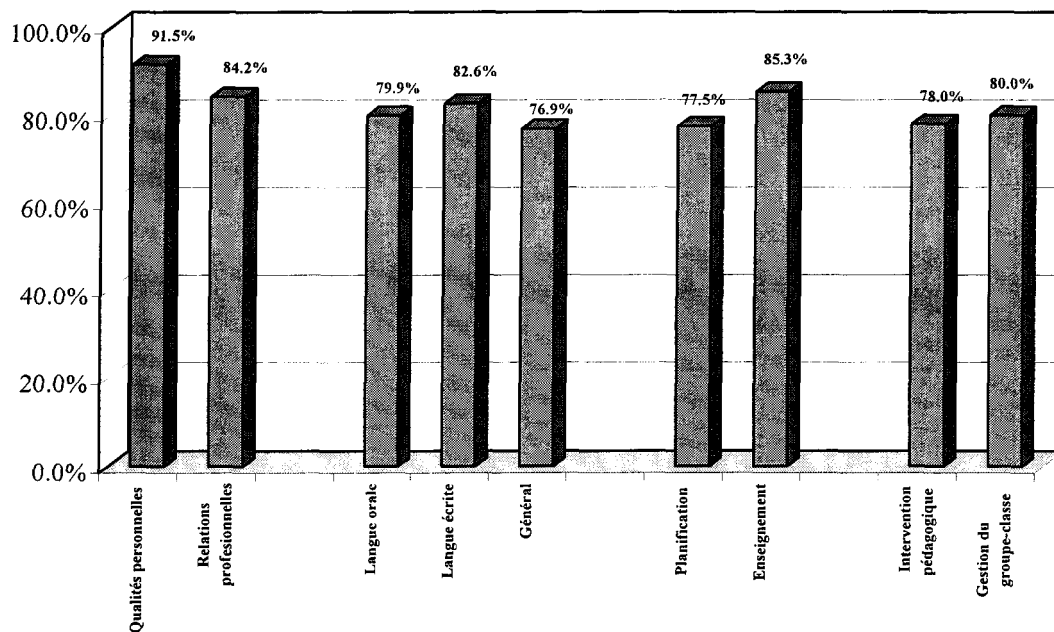


Figure 4.6

Perception des étudiants concernant le degré de développement des compétences pédagogiques

Synthèse des sous-catégories de compétences



suivis en première année de baccalauréat, incluant le stage d'enseignement. La figure 4.6 illustre les résultats obtenus pour chacune des sous-catégories de compétences. L'analyse de chacune des quatre catégories a démontré précédemment que seulement 14 compétences sur 40 ne sont pas considérées comme étant pleinement développées par plus de 80,0% des répondants. Le tableau 4.2 permet de visualiser les perceptions des étudiants concernant le nombre de compétences à améliorer dans chaque catégorie et sous-catégorie. Deux d'entre elles appartiennent à la catégorie 1 (sous-catégorie **Relations professionnelles**), trois font partie de la catégorie 2 (**une dans chacune des sous-catégories**), quatre sont reliées à la catégorie 3 (sous-catégorie **Planification**); quant à la catégorie 4, il s'agit de la moitié des compétences qui sont à améliorer, soit cinq sur dix (deux dans la sous-catégorie **Intervention pédagogique** et trois dans la sous-catégorie **Gestion de la classe**).

Interrogés quant au nombre de compétences à améliorer dans chacune des quatre catégories et sous-catégories, les étudiants s'entendent pour dire qu'avant même d'entrer à l'université, ils maîtrisaient déjà en grande partie les compétences liées aux **Qualités personnelles** et aussi plusieurs compétences associées à **Langue de communication**, d'où le nombre moins élevé de compétences à améliorer dans ces deux catégories. Quant à celles contenues dans les catégories 3 et 4, elles semblent réellement être apprises par le biais des cours et du stage. Suivant la philosophie du programme révisé, les étudiants considèrent qu'après une première année de baccalauréat, ils en sont au stade d'initiation de ces dernières compétences. Trois autres années de baccalauréat devraient normalement leur permettre de les développer davantage, de les consolider pour finalement arriver à les intégrer (H.67). Après avoir dégagé la perception des étudiants concernant le degré de développement des compétences à la fin de leur première année universitaire (figures 4.1 à 4.6), la deuxième étape de ce premier mouvement d'analyse consiste à comparer leur perception à celles des deux autres groupes d'intervenants soit d'une part, les maîtres-associés et les conseillers de stage, d'autre part, les professeurs (figures 4.7 à 4.12).

TABLEAU 4.2**Compétences à améliorer dans les quatre catégories selon les perceptions des étudiants**

CATÉGORIE 1: Qualités personnelles et relations professionnelles	
Sous-catégorie:	Relations professionnelles
Compétence 8:	S'intègre à l'ensemble du personnel enseignant et montre de l'intérêt pour les activités de l'école (78,8%).
Compétence 9:	Identifie les modes de participations des divers intervenants de l'école (63,5%).
CATÉGORIE 2: Langue de communication	
Sous-catégorie:	Langue orale
Compétence 17:	Intervient pour corriger la langue orale des élèves (65,4%).
Sous-catégorie:	Langue écrite
Compétence 11:	Démontre dans tous ses écrits qu'il maîtrise l'orthographe, la syntaxe et la grammaire (65,4%).
Sous-catégorie:	Général
Compétence 20:	Manifeste une préoccupation constante pour valoriser la qualité de la langue (76,9%).
CATÉGORIE 3: Planification et enseignement	
Sous-catégorie:	Planification
Compétence 30:	Identifie les facteurs humains et environnementaux qui influencent le climat et l'organisation de la classe (78,8%).
Compétence 21:	Identifie les objectifs éducatifs de l'école (75,0%).
Compétence 29:	Prépare des évaluations cohérentes avec les objectifs visés et favorise l'autocorrection (64,7%).
Compétence 22:	Démontre qu'il connaît l'essentiel des programmes et guides: français et mathématiques (62,7%).
CATÉGORIE 4: Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe	
Sous-catégorie:	Intervention pédagogique
Compétence 34:	Profite des événements de la vie quotidienne, liés à leurs intérêts, pour les motiver à apprendre (75,0%).
Compétence 36:	Maintient tous les élèves actifs (67,3%).
Sous-catégorie:	Gestion de classe
Compétence 32:	Justifie et fait respecter les règles de fonctionnement du groupe-classe (78,8%).
Compétence 31:	Aménage sa classe en fonction des activités à réaliser (75,0%).
Compétence 39:	Gère le temps en fonction des objectifs poursuivis (69,2%).

4.2.2 Étape 2: comparaison des perceptions des étudiants à celles des maîtres-associés, des conseillers de stage et des professeurs

Ces correspondances entre les résultats des trois groupes d'intervenants sont établies à partir des résultats présentés aux figures 4.7 à 4.10. Comme pour la première étape, chaque figure illustre les résultats relatifs à une catégorie de compétences. Sur l'axe vertical des figures, on retrouve le pourcentage d'intervenants considérant que les compétences pédagogiques, présentées sur l'axe horizontal, ont été développées «Pleinement». Encore une fois, dans chaque figure, les compétences sont regroupées selon les sous-catégories mentionnées au tableau 4.1 et elles sont identifiées à la fois par un mot-clé et par leur numéro respectif. De plus, il est important de noter qu'en ce qui a trait aux figures 4.7 à 4.10, l'ordre de présentation des compétences sur l'axe horizontal est établi en fonction des résultats des étudiants. Les compétences sont donc présentées dans le même ordre que dans les figures 4.1 à 4.4. Pour chaque compétence, on retrouve trois colonnes. La première colonne illustre les résultats des étudiants (obtenus à partir de la première partie du questionnaire: appendice A), la deuxième colonne indique les résultats des maîtres-associés et des conseillers de stage (obtenus à partir de l'évaluation sommative du stage d'enseignement: appendice C) et une troisième présente les résultats des professeurs (obtenus à partir de la première partie du questionnaire: appendice B). Dans chaque catégorie, nous faisons ressortir les principales ressemblances et différences au niveau des perceptions du degré de développement des compétences toujours en tentant d'expliquer les écarts les plus significatifs entre les résultats des trois groupes d'intervenants. La comparaison s'effectue, dans un premier temps, entre les résultats des étudiants et ceux des maîtres-associés et des conseillers de stage, et dans un deuxième temps, entre les résultats des étudiants et ceux des professeurs.

Étant donné que la présente recherche consiste surtout en une analyse descriptive des perceptions de trois groupes d'intervenants, nous avons consulté un spécialiste en statistiques afin de déterminer le pourcentage d'écart pouvant être considéré comme étant significatif entre les résultats des différentes catégories. D'après le spécialiste consulté, un écart égal ou supérieur à 10,0% peut être considéré comme tel (Glass et Stanley, 1970).

4.2.2.1 Catégorie 1: Qualités personnelles et les relations professionnelles

Les données présentées à la figure 4.7 démontrent que pour neuf des dix compétences composant la première catégorie, les résultats des maîtres-associés et des conseillers de stage sont sensiblement les mêmes que ceux des étudiants. En effet, tout comme les étudiants, plus de 80,0% des maîtres-associés et des conseillers de stage considèrent que les compétences suivantes ont été développées pleinement par le biais des cours suivis en première année:

Qualités personnelles:

- Compétence 1: Montre de l'intérêt pour la profession d'enseignement (94,2%).
- Compétence 6: S'initie à l'autocritique et à l'auto-évaluation de son acte d'enseigner (94,2%).
- Compétence 2: Fait preuve d'éthique professionnelle (95,7%).
- Compétence 7: Fait preuve d'une autonomie relative (87,0%).
- Compétence 10: Fait preuve de distinction dans les manières et se présente en tenue vestimentaire soignée (95,7%).

Relations professionnelles:

- Compétence 4: Établit des relations positives et chaleureuses avec les élèves (91,3%).
- Compétence 3: Cherche des occasions pour dialoguer avec le maître-associé et travaille avec lui en étroite collaboration (95,7%).
- Compétence 5: S'initie à la connaissance des élèves du groupe-classe (95,7%).

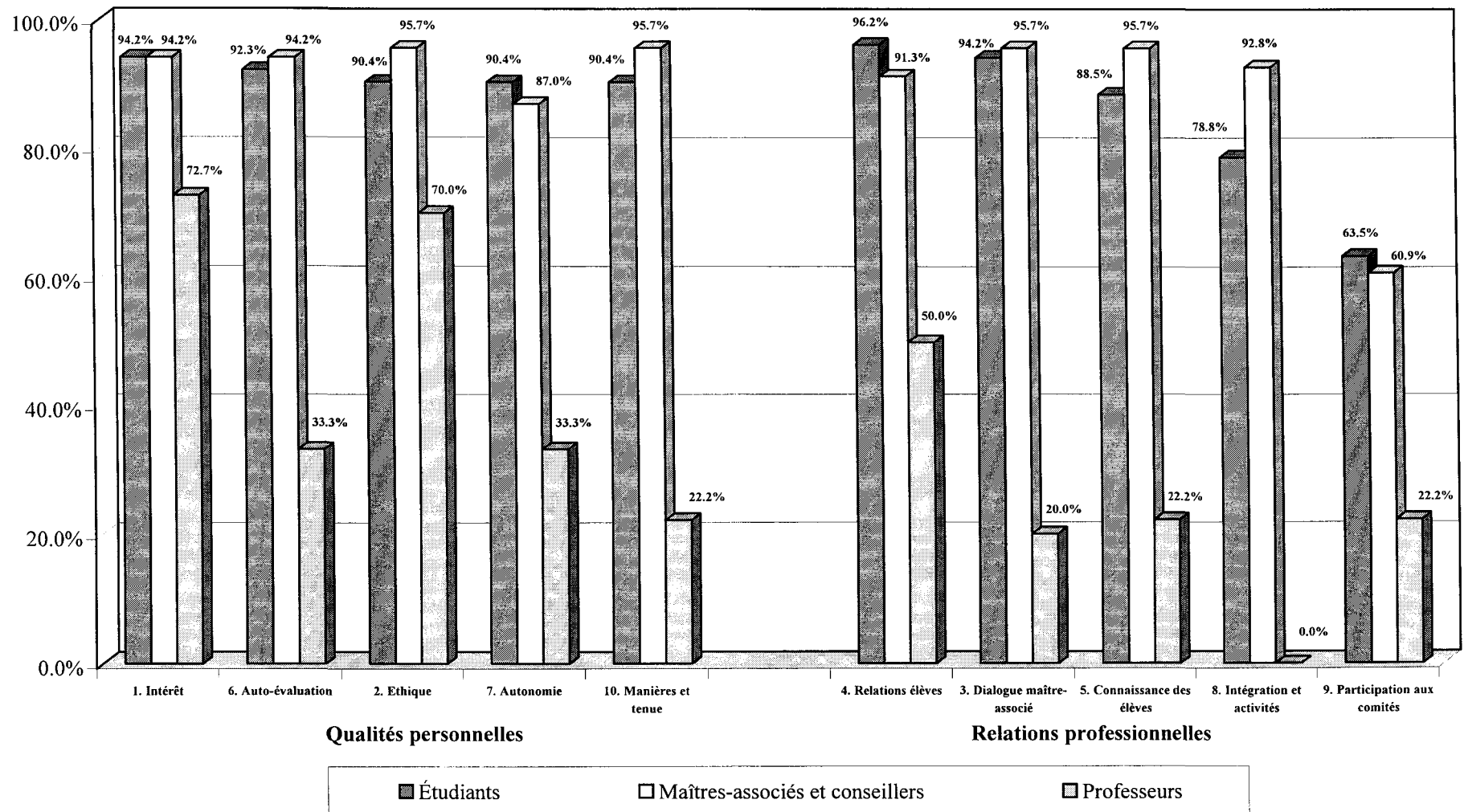
En ce qui a trait à la compétence 9: *Identifie les modes de participation des divers intervenants de l'école*, il est intéressant de noter que tout comme les étudiants (63,5%), seulement 60,9% des maîtres-associés et des conseillers de stage considèrent que cette compétence a été développée pleinement. Selon les étudiants, les maîtres-associés et les conseillers de stage partagent leur point de vue en ce sens qu'ils considèrent qu'un stage de quatre semaines n'est pas suffisamment long pour permettre de rencontrer, à tour de rôle, les divers intervenants de l'école (H.6).

Figure 4.7

Comparaison des perceptions des étudiants, des maîtres-associés, des conseillers de stage et des professeurs concernant le degré de développement des compétences pédagogiques

Catégorie 1

Qualités personnelles et relations professionnelles



Dans certains cas, bien que la différence ne soit pas très significative (plus ou moins 5%) les résultats des maîtres-associés et des conseillers sont supérieurs à ceux des étudiants. C'est le cas notamment en ce qui concerne la compétence 6: *S'initie à l'autocritique et à l'auto-évaluation de son acte d'enseigner, par le biais des évaluations formatives, du journal professionnel, des analyses d'enseignements sur audiocassette et vidéocassette, etc.*), la compétence 2: *Fait preuve d'éthique professionnelle (discrétion, honnêteté, sens des responsabilités, ponctualité, etc.)* et la compétence 10: *Fait preuve de distinction dans les manières et se présente en tenue vestimentaire soignée*. Ces résultats semblent démontrer que les étudiants s'évaluent plus sévèrement que ne le font les maîtres-associés et les conseillers en ce qui a trait aux compétences relatives à la sous-catégorie **Qualités personnelles**.

Le plus grand écart constaté entre les résultats des deux groupes d'intervenants concerne la compétence 8: *S'intègre à l'ensemble du personnel enseignant et montre de l'intérêt pour les activités de l'école*. En fait, seulement 78,8% des étudiants considèrent avoir développé cette compétence pleinement, alors que dans le cas des maîtres-associés et des conseillers de stage, ce chiffre s'élève à 92,8%, ce qui laisse entrevoir un écart significatif de 14,0%. D'après les étudiants, les maîtres-associés et les conseillers de stage considèrent qu'ils se sont suffisamment intégrés à l'école, étant donné le temps dont ils disposent et la somme de travail qu'ils doivent produire, tant pour le milieu scolaire que pour l'université (H.7). Or, cet écart de 14,0% s'avère plutôt mineur comparativement à ceux qui existent entre les résultats des étudiants et ceux des professeurs. En effet, pour la première catégorie, ces écarts varient entre 78,8% (78,8% - 0,0%) pour la compétence 8: *S'intègre à l'ensemble du personnel enseignant et montre de l'intérêt pour les activités de l'école* et 20,4% (90,4% - 70,0%) pour la compétence 2: *Fait preuve d'éthique professionnelle*. Les étudiants supposent que ces écarts peuvent se justifier en ce sens que, contrairement à l'éthique professionnelle qui a été abordée dans plusieurs cours, l'intégration à l'ensemble du personnel et l'intérêt pour les activités de l'école ne peuvent être démontrés qu'en milieu scolaire (H.8).

Avant d'aller plus loin dans le processus d'analyse, il est nécessaire de rappeler que contrairement aux étudiants qui répondaient au questionnaire en fonction des dix cours suivis durant l'année (incluant le stage d'enseignement), les professeurs répondaient en fonction de leur propre cours qui ne contribuait pas nécessairement au développement des

40 compétences au programme, d'où l'ajout pour les professeurs de l'énoncé «Ne s'applique pas» (voir questionnaire à l'appendice B). Comme on peut le constater en consultant l'analyse comparative des résultats des trois groupes d'intervenants pour chacune des 40 compétences (appendice D) et de façon plus générale, pour chacune des catégories et des sous-catégories (appendice E), «Ne s'applique pas» a d'ailleurs été choisi à maintes reprises par les professeurs. À prime abord, on peut croire que cela suffit à justifier des écarts aussi grands. Or, les résultats présentés ne représentent pas les cours individuellement; nous avons plutôt calculé la moyenne des neuf cours précédant le stage d'enseignement afin de dresser un portrait complet de l'ensemble de la situation, de l'année scolaire.

Certaines compétences comme *Cherche des occasions pour dialoguer avec le maître-associé*, *Établit des relations positives et chaleureuses avec les élèves* et *S'intègre à l'ensemble du personnel enseignant et montre de l'intérêt pour les activités de l'école* se développent peut-être surtout en stage mais ce n'est pas le cas de toutes. Contrairement aux professeurs, plus de 80,0% des étudiants, des maîtres-associés et conseillers de stage considèrent que la plupart des compétences ont été développées pleinement par le biais des cours suivis, incluant le stage d'enseignement. Ce dernier serait-il responsable en majeure partie du développement de la plupart des compétences? C'est du moins ce que permettent de supposer les résultats des professeurs responsables des neuf cours suivis avant le stage, car pour cette première catégorie **Qualités personnelles et relations professionnelles** comme pour les trois autres d'ailleurs, les résultats obtenus en ce qui a trait à leur perception du degré de développement des compétences sont nettement inférieurs à ceux des deux autres groupes d'intervenants. Le deuxième mouvement d'analyse dont l'objectif est de déterminer la contribution respective des neuf cours précédant le stage et celle du stage d'enseignement dans le développement des compétences pédagogiques tentera de faire la lumière sur cette question.

4.2.2.2 Catégorie 2: Langue de communication

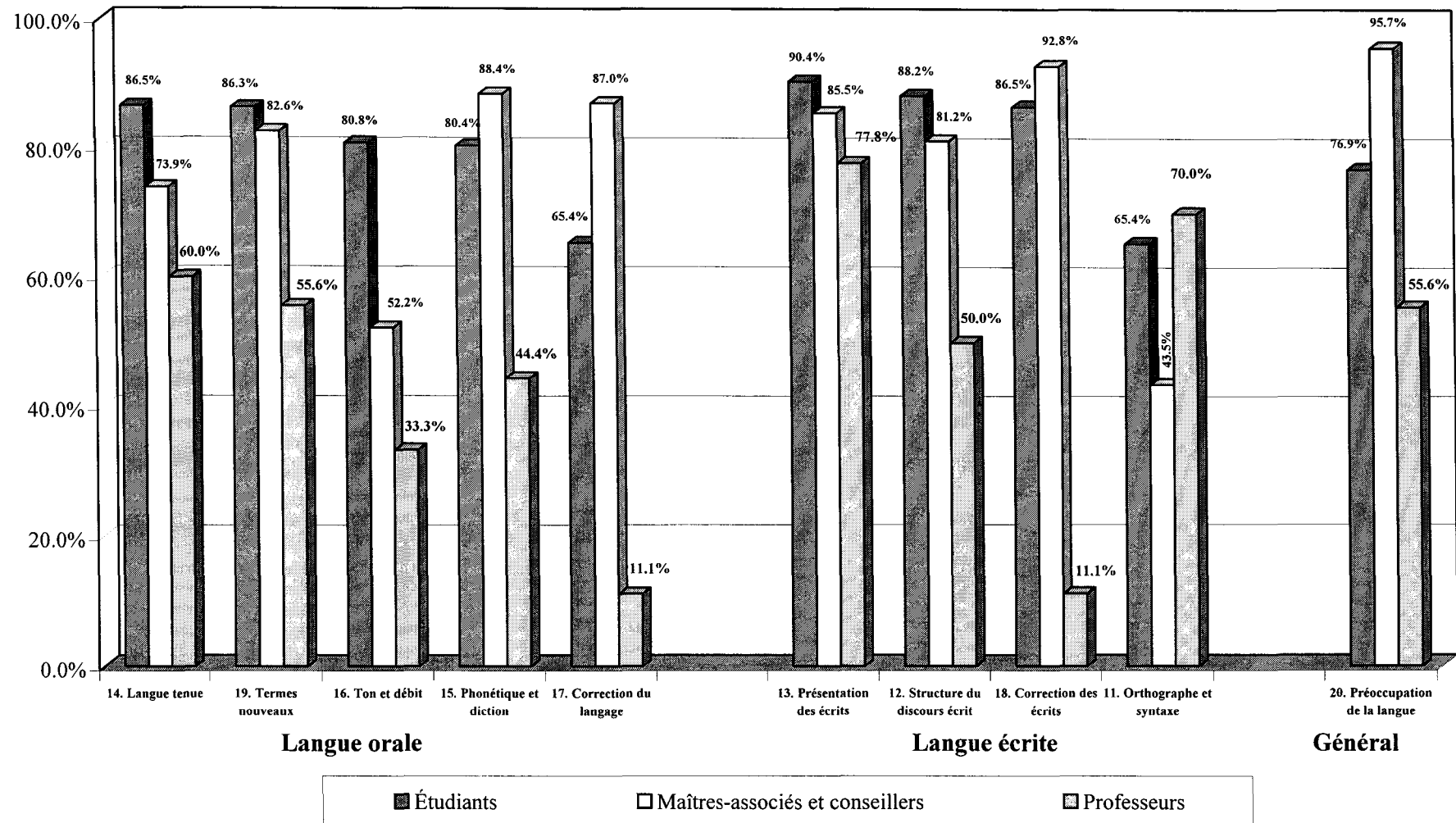
Dans la deuxième catégorie de compétences (figure 4.8), les étudiants ont des perceptions assez semblables à celles des maîtres-associés et des conseillers de stage quant au degré de développement des compétences pédagogiques. Tout comme les étudiants, plus de 80,0% des maîtres-associés et des conseillers de stage considèrent que les compétences suivantes ont été développées pleinement par le biais des cours suivis en première année:

Figure 4.8

Comparaison des perceptions des étudiants, des maîtres-associés, des conseillers de stage et des professeurs concernant le degré de développement des compétences pédagogiques

Catégorie 2

Langue de communication



Langue orale:

Compétence 15: Utilise une phonétique et une diction de qualité (88,4%).

Compétence 19: Explique les termes nouveaux pour enrichir le vocabulaire des élèves (82,6%).

Langue écrite:

Compétence 13: Présente tous ses écrits de façon soignée (85,5%).

Compétence 12: Maîtrise la structure du discours écrit (81,2%)

Compétence 18: Intervient pour corriger la langue écrite des élèves (92,8%).

Les étudiants, les maîtres-associés et les conseillers de stage s'entendent aussi quant à l'évaluation de la compétence 11: *Démontre dans tous ses écrits qu'il maîtrise l'orthographe, la syntaxe et la grammaire*. Or, cette fois, dans les deux groupes d'intervenants, les résultats sont très inférieurs à 80,0%: 65,4% dans le cas des étudiants et 43,5% dans le cas des maîtres-associés et des conseillers de stage. Cet écart de 21,9% au niveau de l'estimation du degré de développement de la compétence peut signifier, d'une part, que les maîtres-associés et les conseillers de stage constatent que les étudiants maîtrisent encore moins cette compétence qu'ils semblent le croire, et d'autre part, qu'étant plus conscients de l'importance de la qualité de la langue écrite dans le domaine de l'enseignement, ils sont par le fait même plus exigeants. Or, toujours en lien avec la compétence 11, il est intéressant de souligner que même si seulement 43,5% d'entre des maîtres-associés et des conseillers de stage croient que les étudiants maîtrisent pleinement *l'orthographe, la syntaxe et la grammaire*, 92,8% d'entre eux considèrent tout de même que les étudiants sont pleinement en mesure d'intervenir *pour corriger la langue écrite des élèves* (compétence 18). Ces résultats vont exactement dans le même sens que ceux des étudiants. Il est donc permis de se poser de nouveau la question à savoir: comment les étudiants peuvent-ils corriger les élèves adéquatement alors qu'ils maîtrisent aussi peu l'orthographe, la syntaxe et la grammaire? Encore une fois, on peut supposer qu'ils corrigent ce qu'ils savent, donc que la majorité d'entre eux s'avèrent incapables de corriger correctement les travaux des élèves.

Dans cette deuxième catégorie, quatre autres compétences (14, 16, 17 et 20) laissent aussi entrevoir des écarts très significatifs entre les résultats quant à l'estimation du degré de développement des compétences pédagogiques. Ces écarts varient entre 28,6%

(80,8% - 52,2%) pour la compétence 16: *Varie le débit, le ton et le volume de la voix pour stimuler l'attention des élèves* et 12,6% (86,5% - 73,9%) pour la compétence 14: *S'exprime oralement dans une langue tenue*. Dans les deux cas, les résultats relatifs aux perceptions des maîtres-associés et des conseillers de stage quant au degré de développement des compétences sont moins élevés que ceux des étudiants. Les étudiants interrogés expliquent cet écart en précisant que les maîtres-associés et les conseillers de stage sont plus critiques à l'égard de tout ce qui se rapporte à la langue orale, car ils semblent considérer que la voix (la langue orale) constitue le principal outil de l'enseignant (H.17).

À l'inverse, il arrive que les pourcentages reliés aux maîtres-associés et aux conseillers soient plus élevés que ceux des étudiants mais qu'ils comportent des écarts tout aussi significatifs variant entre 21,6% (87,0% - 65,4%) et 18,8% (95,7% - 76,9). Ces écarts correspondent respectivement aux compétences 17: *Intervient pour corriger la langue orale des élèves* et 20: *Manifeste une préoccupation constante pour valoriser la qualité de la langue, pour lui-même comme pour les élèves*. Les étudiants interrogés font remarquer que, si les maîtres-associés et les conseillers de stage semblent plus exigeants face aux compétences 14 et 16 qu'envers celles-ci, c'est qu'ils considèrent, premièrement, que les étudiants n'ont pas toujours à intervenir pour corriger la langue orale; ils constituent des «modèles» pour les élèves donc ils doivent faire en sorte de s'exprimer correctement (compétence 17). Deuxièmement, ils semblent croire que les étudiants se préoccupent suffisamment des différents problèmes soulevés en lien avec la qualité de la langue orale et écrite (compétence 20) (H.18).

De façon générale, comme pour la première catégorie **Qualités personnelles et relations professionnelles**, les écarts entre les résultats des étudiants et ceux des professeurs quant à l'estimation du degré de développement des compétences sont encore très importants. Ils varient entre 75,4% (86,5% - 11,1%) pour la compétence 18: *Intervient pour corriger la langue écrite des élèves* et 4,6% (70,0% - 65,4%) pour la compétence 11: *Démontre dans tous ses écrits qu'il maîtrise l'orthographe, la syntaxe et la grammaire*. Il est important de souligner aussi que d'après les résultats, les professeurs semblent croire que leur plus grande implication dans cette catégorie se situe au niveau de la compétence 13. En effet, 77,8% d'entre eux considèrent que les cours suivis ont permis aux étudiants de développer pleinement cette compétence qui consiste à *présenter tous ses écrits de façon soignée*.

4.2.2.3 Catégorie 3: Planification et enseignement

Dans la troisième catégorie de compétences (figure 4.9), comme pour la catégorie 1, les résultats des maîtres-associés et des conseillers de stage sont assez semblables à ceux des étudiants. Tout comme les étudiants, plus de 80,0% des maîtres-associés et des conseillers de stage considèrent que les compétences suivantes ont été développées pleinement par le biais des cours suivis en première année:

Planification:

Compétence 25: Structure et décrit avec soin les activités d'enseignement (87,0%).

Compétence 23: Planifie à court terme trois activités d'enseignement par semaine (89,9%)

Enseignement:

Compétence 27: Maîtrise le contenu et le déroulement des activités d'enseignement qu'il assume (81,2%).

Compétence 24: Donne hebdomadairement trois activités d'enseignement dans chacune des matières de base (92,8%).

Compétence 28: Utilise avec profit le matériel didactique existant (84,1%).

Ils s'entendent aussi sur l'évaluation des compétences qui suivent en ce sens qu'à l'exemple des étudiants, moins de 80,0% des maîtres-associés et des conseillers de stage considèrent qu'elles ont été développées pleinement:

Planification:

Compétence 21: Identifie les objectifs éducatifs de l'école (72,5%).

Compétence 29: Prépare des évaluations cohérentes avec les objectifs visés et favorise l'autocorrection (79.7%).

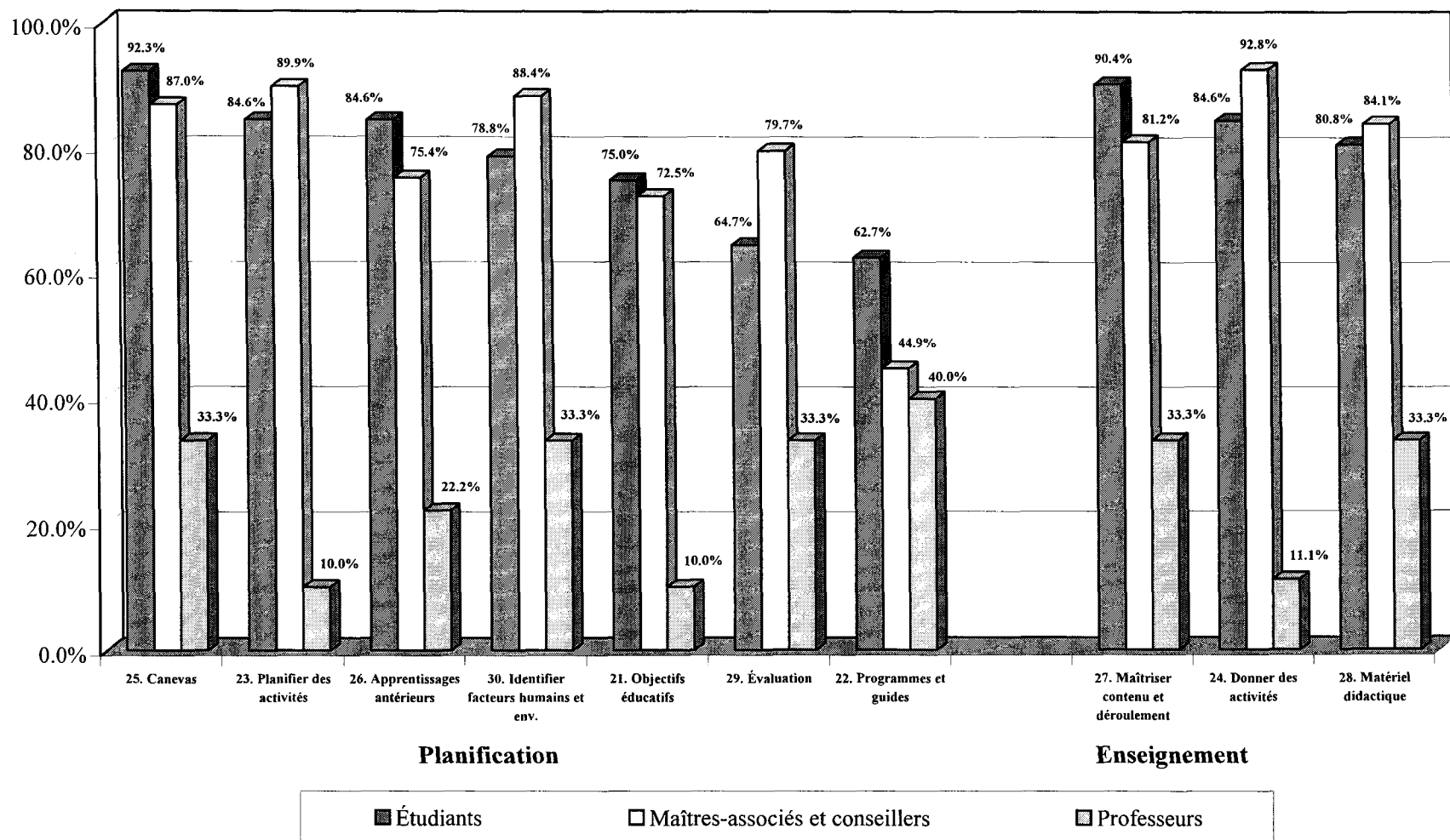
Compétence 22: Démontre qu'il connaît l'essentiel des programmes et des guides pédagogiques de français et de mathématiques (44,9%).

Or, même si dans les deux cas, moins de 80,0% des intervenants considèrent qu'elles ont été développées pleinement, les compétences 22 et 29 laissent entrevoir des

Figure 4.9
Comparaison des perceptions des étudiants, des maîtres-associés, des conseillers de stage et des professeurs concernant
le degré de développement des compétences pédagogiques

Catégorie 3

Planification et enseignement



écarts significatifs se chiffrant à 17,8% (62,7% - 44,9%) et à 15,0% (79,7% - 64,7%). Dans le premier cas, pour la compétence 22: *Démontre qu'il connaît l'essentiel des programmes et des guides pédagogiques de français et de mathématiques*, le résultat des maîtres-associés et des conseillers (44,9%) est moins élevé que celui des étudiants (62,7%). Or, dans le deuxième cas, pour la compétence 29: *Prépare des évaluations cohérentes avec les objectifs visés et favorise l'autocorrection*, le résultat des maîtres-associés et des conseillers (79,7%) est plus élevé que celui des étudiants (64,7%). Selon les étudiants, les maîtres-associés et les conseillers de stage insistent sur le fait qu'ils devraient connaître davantage les programmes et les guides pédagogiques (de français et de mathématique) avant d'arriver en milieu scolaire (H.36). Quant à l'évaluation, étant donné que les étudiants n'ont pas encore suivi de cours à ce sujet, les maîtres-associés et les conseillers de stage semblent considérer que le travail réalisé en ce sens est satisfaisant (H.38).

En ce qui a trait aux professeurs, tout comme pour les autres catégories déjà étudiées, leurs résultats concernant l'estimation du degré de développement des compétences laissent entrevoir des écarts très importants avec ceux des étudiants. Ces écarts varient entre 74,6% (84,6% - 10,0%) pour la compétence 23: *Planifie à court terme trois activités d'enseignement par semaine, dans chacune des matières de base: français et mathématiques* et 22,7% (62,7% - 40,0%) pour la compétence 22: *Démontre qu'il connaît l'essentiel des programmes et des guides pédagogiques de français et de mathématiques*. Il importe aussi de souligner que d'après les résultats, les professeurs semblent croire que leur plus grande implication dans cette catégorie se situe au niveau de la compétence 22 (40,0%). Or, les étudiants, les maîtres-associés et les conseillers de stage considèrent malgré tout qu'il s'agit de la compétence la moins développée et que les cours suivis pourraient faire davantage en ce sens (H.37).

4.2.2.4 Catégorie 4: Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe

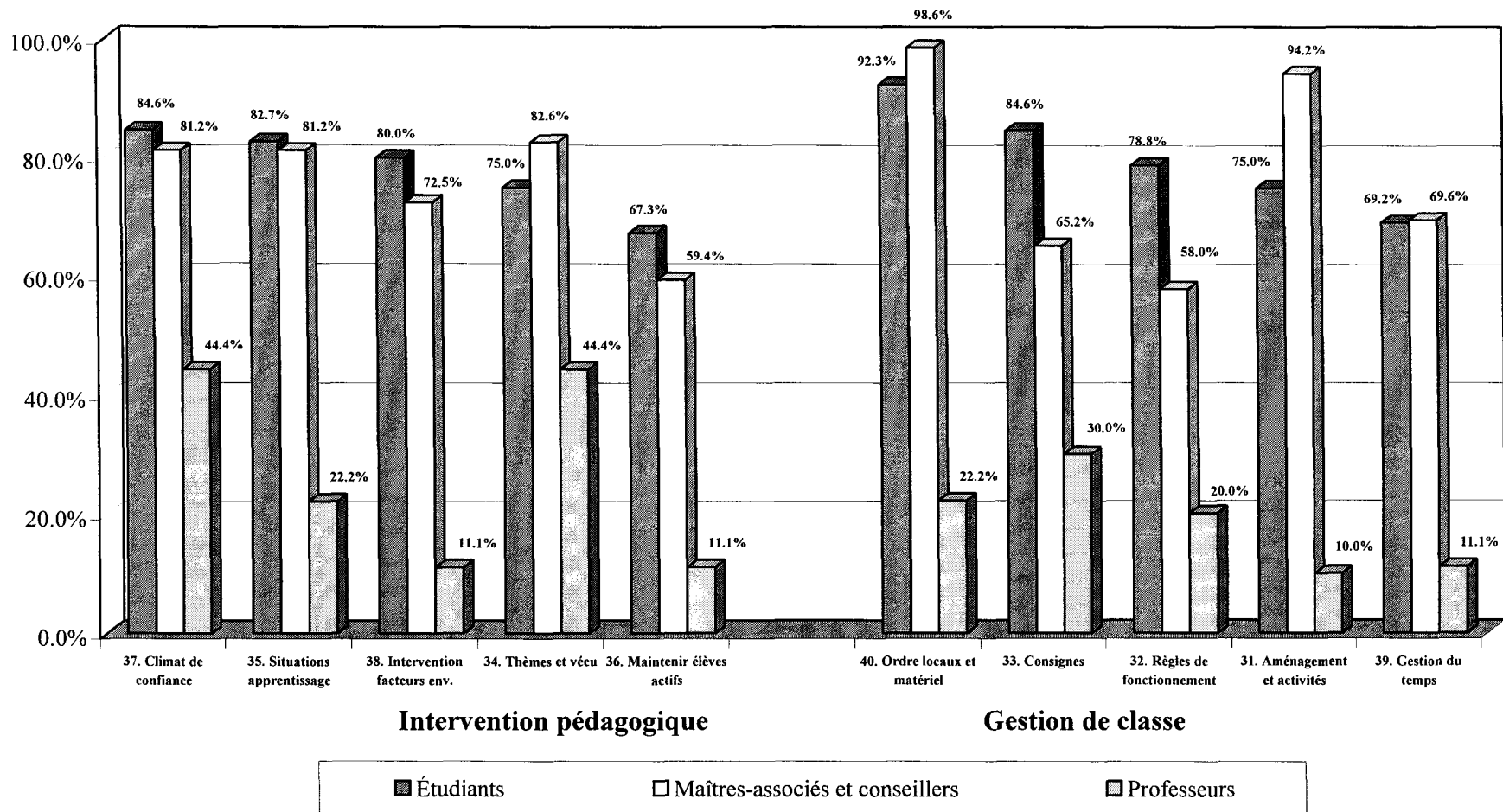
Finalement, dans la quatrième catégorie (figure 4.10), comme les étudiants, plus de 80,0% des maîtres-associés et des conseillers de stage considèrent que les trois compétences suivantes ont été développées pleinement par le biais des cours suivis en première année:

Figure 4.10

Comparaison des perceptions des étudiants, des maîtres-associés, des conseillers de stage et des professeurs concernant le degré de développement des compétences pédagogiques

Catégorie 4

Intervention pédagogique et gestion de classe



Intervention pédagogique:

Compétence 37: Maintient un climat de confiance propice à l'apprentissage (81,2%).

Compétence 35: Crée des situations d'apprentissage qui favorisent la participation (81,2%).

Gestion du groupe-classe:

Compétence 40: Laisse en ordre les locaux et le matériel utilisés (98,6%).

Tout comme les étudiants, les maîtres-associés et les conseillers de stage croient aussi que les trois compétences suivantes sont à améliorer, car moins de 80,0% des intervenants croient qu'elles ont été pleinement développées par le biais des cours suivis:

Intervention pédagogique:

Compétence 36: Maintient tous les élèves actifs (59,4%).

Gestion du groupe-classe:

Compétence 32: Justifie et fait respecter les règles de fonctionnement (58,0%).

Compétence 39: Gère le temps en fonction des objectifs poursuivis (69,6%).

Dans cette dernière catégorie, on retrouve trois écarts significatifs variant entre 20,8% (78,8% - 58,0%) pour la compétence 32 et 19,2% (94,2% - 75,0%) pour la compétence 31. Par exemple, la compétence 32: *Justifie et fait respecter les règles de fonctionnement du groupe-classe* fait l'objet d'une évaluation beaucoup plus sévère de la part des maîtres-associés et des conseillers (58,0%) que des étudiants (78,8%). Il est en de même pour ce qui est de la compétence 33: *Donne par écrit ou oralement des consignes simples qui facilitent le fonctionnement de la classe* (maîtres-associés et conseillers de stage: 65,2% et étudiants: 84,6%). Si les étudiants éprouvent certaines réticences à trop insister sur la discipline de peur de compromettre la qualité de leur relation avec les élèves, il semble que ce ne soit pas le cas des maîtres-associés et des conseillers qui voudraient au contraire qu'ils insistent davantage sur cet aspect de la gestion de classe (H.56). À l'inverse des étudiants, les maîtres-associés et les conseillers de stage semblent considérer que ces derniers sont pleinement en mesure d'*Aménager la classe en fonction des activités à réaliser* à 94.2% (compétence 31) alors que pour leur part, les étudiants maintiennent que

cette compétence doit faire l'objet d'amélioration (75,0%), qu'ils doivent être plus créatifs en ce domaine (H.57).

Quant aux résultats des professeurs, encore une fois, ils laissent entrevoir des écarts importants par rapport à ceux des étudiants. Ils varient entre 70,1% (92,3% - 22,2%) pour la compétence 40: *Laisse en ordre les locaux et le matériel utilisé* et 30,6% (75,0% - 44,4%) pour la compétence 34: *Profite des événements de la vie quotidienne, liés aux intérêts des élèves, pour les motiver à apprendre*. D'après les résultats, les professeurs semblent croire que leur plus grande implication dans cette catégorie se situe au niveau de cette dernière compétence mais également au niveau de la compétence 37: *Maintient un climat de confiance propice à l'apprentissage*, également considérée par 44,4% des professeurs comme étant pleinement développée.

Après avoir analysé chaque catégorie de compétence (figures 4.7 à 4.10) et établi certains liens entre elles, il est pertinent, à partir des figures 4.11 et 4.12, d'effectuer une synthèse des différents résultats. Or, avant d'aborder ces figures synthèse, il est intéressant de prendre connaissance du tableau 4.3 qui résume un certain nombre de données associées aux maîtres-associés et aux conseillers de stage en lien avec les compétences considérées comme étant à améliorer.

4.2.2.5 Synthèse des quatre catégories et des sous-catégories de compétences

Après avoir analysé chacune des catégories de compétences, le tableau 4.3, présenté à la page suivante, permet de visualiser les perceptions des maîtres-associés et des conseillers de stage concernant le nombre de compétences à améliorer dans chaque catégorie et sous-catégorie. Le tableau 4.2, présenté antérieurement, permettait d'avoir cette même vue d'ensemble en ce qui concerne les résultats des étudiants. À titre de rappel, dans le cas des étudiants, le tableau 4.2 démontrait que seulement 14 compétences sur 40 n'étaient pas considérées comme étant pleinement développées par plus de 80,0% des répondants. Deux d'entre elles appartiennent à la catégorie 1 (sous-catégorie **Relations professionnelles**), trois font partie de la catégorie 2 (**une dans chacune des sous-catégories**), quatre sont reliées à la catégorie 3 (sous-catégorie **Planification**); quant à la catégorie 4, il s'agit de la moitié des compétences qui sont à améliorer, soit cinq sur dix (deux dans la sous-catégorie **Intervention pédagogique** et trois dans la sous-catégorie

TABLEAU 4.3
Compétences à améliorer dans les quatre catégories selon les perceptions
des maîtres-associés et des conseillers de stage

CATÉGORIE 1:	Qualités personnelles et relations professionnelles
Sous-catégorie:	Relations professionnelles
Compétence 9:	Identifie les modes de participations des divers intervenants de l'école (60,9%).
CATÉGORIE 2:	Langue de communication
Sous-catégorie:	Langue orale
Compétence 14:	S'exprime oralement dans une langue tenue (73,9%).
Compétence 16:	Varie le débit, le ton et le volume de la voix pour stimuler l'attention (52,2%).
Sous-catégorie:	Langue écrite
Compétence 11:	Démontre dans tous ses écrits qu'il maîtrise l'orthographe, la syntaxe et la grammaire (43,5%).
CATÉGORIE 3:	Planification et enseignement
Sous-catégorie:	Planification
Compétence 26:	Prépare les activités d'enseignement en tenant compte des apprentissages antérieurs du groupe-classe (75,4%).
Compétence 21:	Identifie les objectifs éducatifs de l'école (72,5%).
Compétence 29:	Prépare des évaluations cohérentes avec les objectifs visés et favorise l'autocorrection (79,7%).
Compétence 22:	Démontre qu'il connaît l'essentiel des programmes et guides: français et mathématiques (44,9%).
CATÉGORIE 4:	Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe
Sous-catégorie:	Intervention pédagogique
Compétence 38:	Intervient sur les facteurs environnementaux qui perturbent le climat et l'organisation de la classe (72,5%).
Compétence 36:	Maintient tous les élèves actifs (59,4%).
Sous-catégorie:	Gestion de classe
Compétence 33:	Donne par écrit ou oralement des consignes simples qui facilitent le fonctionnement du groupe-classe (65,2%).
Compétence 32:	Justifie et fait respecter les règles de fonctionnement du groupe-classe (58,8%).
Compétence 39:	Gère le temps en fonction des objectifs poursuivis (69,6%).

Gestion de la classe). Dans le cas des maîtres-associés et des conseillers de stage (tableau 4.3), 13 compétences sur 40 ne sont pas considérées comme étant pleinement développées par plus de 80,0% des répondants. Même s'il ne s'agit pas toujours des mêmes compétences que celles identifiées par les étudiants, le nombre de compétences considérées comme étant à améliorer dans chacune des catégories est somme toute assez semblable à celui des étudiants. Afin de pouvoir illustrer clairement la comparaison entre les trois groupes d'intervenants, il aurait été fort intéressant de bâtir le même tableau en fonction des résultats des professeurs. Or, il aurait fallu y inclure les 40 compétences, car aucune n'est considérée comme étant pleinement développée par plus de 80,0% des professeurs.

Les figures 4.11 et 4.12 permettent de comparer les résultats des trois groupes d'intervenants concernant leurs perceptions du degré de développement de chaque catégorie et sous-catégorie de compétences (le tableau I.10, présenté à l'appendice I, correspond à ces figures). Contrairement aux quatre figures précédentes (4.4 à 4.10), dans celles-ci, on ne compare plus les résultats des trois groupes d'intervenants en lien avec des compétences en particulier mais bien en lien avec les quatre catégories et les sous-catégories de compétences.

Si l'on observe les résultats présentés à la figure 4.11, il est possible de constater que pour chacune des quatre catégories, les perceptions des étudiants sont assez semblables à celles maîtres-associés et des conseillers de stage

Catégorie 1:	Étudiants: 87,9%	Maîtres-associés et conseillers: 90,4%
Catégorie 2:	Étudiants: 80,7%	Maîtres-associés et conseillers: 78,3%
Catégorie 3:	Étudiants: 79,9%	Maîtres-associés et conseillers: 79,6%
Catégorie 4:	Étudiants: 79,0%	Maîtres-associés et conseillers: 76,3%

Si l'on calcule la **moyenne générale** des résultats des étudiants et celle des maîtres-associés et des conseillers relativement à leurs perceptions du degré de développement des catégories de compétences, en moyenne, on obtient respectivement 81,9% et 81,2% d'intervenants qui considèrent que les cours suivis ont permis de développer pleinement les 40 compétences au programme. Tenant compte du fait que si l'on soustrait les deux moyennes (81,9% - 81,2%), on obtient un écart de 0,7%, il est possible d'affirmer que les perceptions des deux groupes d'intervenants vont exactement dans le même sens.

Figure 4.11
Comparaison des perceptions des étudiants, des maîtres-associés, des conseillers de stage et des professeurs concernant le degré de développement des compétences pédagogiques

Synthèse des quatre catégories de compétences

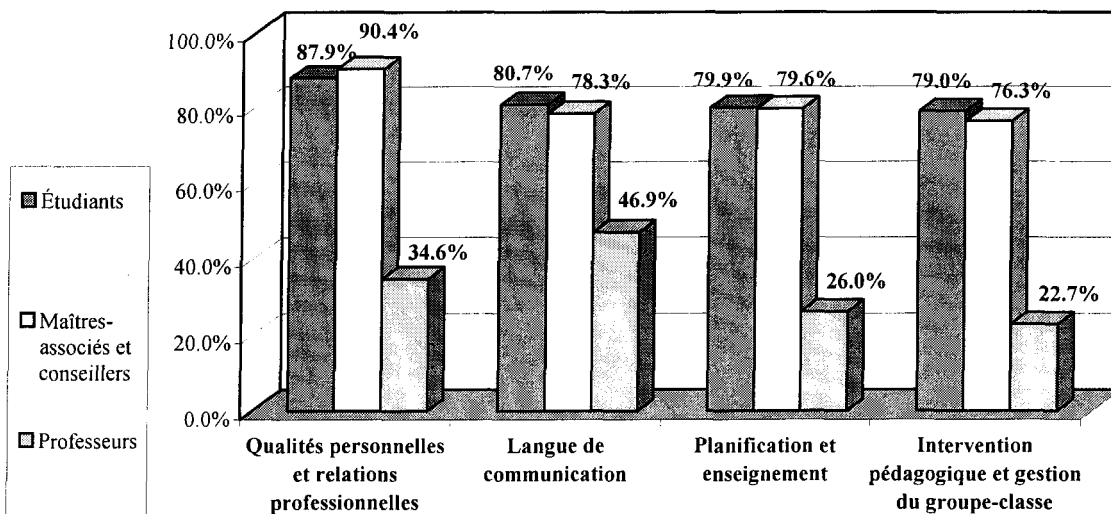
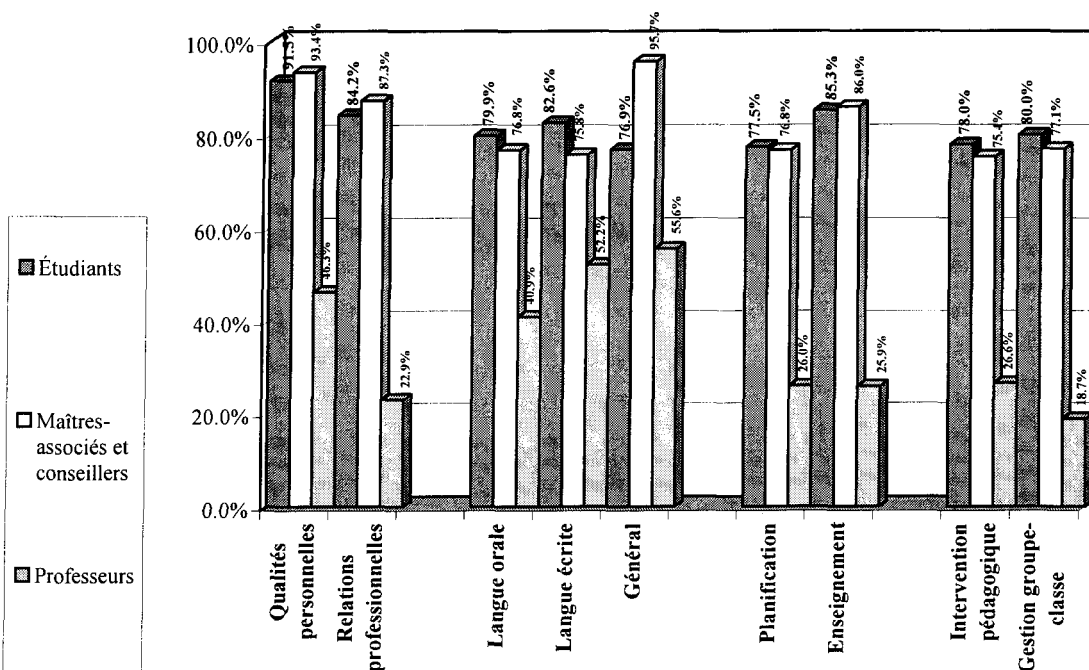


Figure 4.12
Comparaison des perceptions des étudiants, des maîtres-associés, des conseillers de stage et des professeurs concernant le degré de développement des compétences pédagogiques

Synthèse des sous-catégories de compétences



Si l'on additionne le résultat des étudiants à celui des maîtres-associés et des conseillers de stage et qu'on calcule la moyenne pour **chacune des quatre catégories de compétences**, les résultats ainsi obtenus indiquent qu'en moyenne, 89,2% des intervenants (87,9% pour les étudiants et 90,4% pour les maîtres-associés et les conseillers de stage) considèrent que les compétences de la catégorie 1, **Qualités personnelles et relations professionnelles**, ont été développées pleinement par le biais des cours suivis en première année (incluant le stage d'enseignement). Viennent ensuite respectivement la catégorie 2, **Langue de communication**, avec une moyenne de 80,0%, la catégorie 3, **Planification et enseignement** avec une moyenne de 79,8% et la catégorie 4, **Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe** avec une moyenne de 77,7%. Si l'on se base sur les moyennes obtenues, on serait tenté de croire que selon les perceptions des deux groupes d'intervenants, sauf peut-être en ce qui a trait au dernier résultat (77,7%: catégorie 4) les catégories s'avèrent presque identiques quant à leur degré de développement, et ce, même si les résultats vont quelque peu en décroissant de la première à la troisième catégorie:

- **Catégorie 1:** 89.2%
- **Catégorie 2:** 80,0%
- **Catégorie 3:** 79,8%
- **Catégorie 4:** 77,7%

Or, si au lieu de considérer seulement ces moyennes, on tient compte également du nombre de compétences jugées comme étant à améliorer dans chacune des catégories par les deux groupes d'intervenants (voir les tableaux 4.2 et 4.3 qui illustrent les perceptions communes et diverses), on constate que les catégories 3 et 4 sont moins développées que les deux autres, car autant les étudiants que les maîtres-associés et les conseillers de stage, ont identifié plus de compétences à améliorer dans ces deux dernières catégories que dans les deux premières.

Dans le cas des professeurs, les résultats de la figure 4.11 indiquent que la catégorie 2, **Langue de communication**, semble être la plus développée (46,9%) suivie de près par la catégorie 1 (34,6%). Même si les résultats associés aux professeurs pour ces deux catégories ne sont pas très élevés, on remarque qu'ils le sont davantage que ceux des catégories 3 et 4 (26,0% et 22,7%). On peut donc supposer que d'après les perceptions des professeurs, les cours permettent de développer surtout les compétences des catégories 1 et 2.

Si l'on inclut ces résultats des professeurs dans le calcul de la moyenne de chaque catégorie de compétences, il est possible de constater que les résultats, bien que moins élevés que ceux énoncés précédemment pour les étudiants, les maîtres-associés et les conseillers de stage, vont toujours en décroissant de la première à la quatrième catégorie:

- **Catégorie 1:** 71,0%
- **Catégorie 2:** 68,6%
- **Catégorie 3:** 61,8%
- **Catégorie 4:** 59,3%

De façon générale, les trois groupes d'intervenants semblent considérer que la catégorie 4, **Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe**, est la moins développée des quatre catégories (étudiants: 79,0%, maîtres-associés et conseillers: 76,3%, professeurs: 22,7%). En moyenne, seulement 59,3% des intervenants semblent croire que les compétences de cette catégorie sont pleinement développées.

Toujours dans le but d'identifier les principales ressemblances et différences au niveau des perceptions des trois groupes d'intervenants en lien avec le degré de développement des catégories et des sous-catégories de compétences, il peut être intéressant de tenter d'identifier les plus petits et les plus grands écarts en ce qui a trait aux résultats obtenus. Le plus grand écart observé entre les résultats des étudiants et ceux des maîtres-associés et des conseillers se situe au niveau de la catégorie 4, **Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe**: 2,4% (80,7% - 78,3%). Quant au plus petit écart, on le retrouve au niveau de la catégorie 3, **Planification et enseignement**: 0,3% (79,9% - 79,6%). Dans les deux cas, il s'agit d'écarts plutôt mineurs si on les compare à ceux obtenus à partir des résultats des étudiants et des professeurs. Dans ce dernier cas, le plus grand écart s'élève à 56,3% (79,0% - 22,7%) et s'applique à la catégorie 4, **Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe**, tandis que le plus petit écart 33,8% (80,7% - 46,9%) est associé à la catégorie 2, **Langue de communication**.

La figure 4.12 illustre les résultats en lien avec les sous-catégories. Pour la sous-catégorie **Général** (catégorie 3), on constate que les écarts entre les résultats des étudiants et ceux des deux autres groupes d'intervenants sont assez importants: 18,8% (95,7% - 76,9%) dans le cas des maîtres-associés et des conseillers de stage et 21,3% (76,9% -

55,6%) dans le cas des professeurs. Les étudiants considèrent qu'ils devraient davantage se préoccuper de valoriser la qualité de la langue, pour eux-mêmes comme pour les élèves (H.19). Toujours au niveau des sous-catégories, l'écart le plus marqué se situe au niveau des résultats des étudiants et des professeurs et s'applique aux deux sous-catégories suivantes: **Relations professionnelles** (catégorie 1): 61,3% (84,2% - 22,9%) et **Gestion de la classe** (catégorie 4): 61,3% (80,0% - 18,7%). D'après les étudiants, tel qu'avancé précédemment, les compétences liées à la sous-catégorie **Relations professionnelles** se développent surtout en milieu scolaire mais ce n'est pas du tout le cas de celles associées à la **Gestion de la classe**. Ils affirment que les cours pourraient contribuer davantage au développement de cette sous-catégorie de compétences (H.68). Quant au plus petit écart constaté entre les résultats des sous-catégories, il se situe dans les sous-catégories **Planification** (catégorie 3): 0,7% (77,5% - 76,8%) et **Enseignement** (catégorie 3): 0,7% (86,0% - 85,3%) au niveau des résultats entre les étudiants et ceux des maîtres-associés et des conseillers de stage.

En résumé, si l'on tient à souligner les principaux écarts entre les résultats obtenus, il est impossible de faire abstraction de celui existant entre la moyenne des résultats des professeurs relativement à leur perception du degré de développement des compétences pédagogiques et celle des deux autres groupes d'intervenants. Les résultats antérieurs démontrent qu'en moyenne, 81,9% des étudiants et 81,2% des maîtres-associés et des conseillers de stage considèrent que les cours suivis ont permis de développer pleinement les quatre catégories de compétences au programme. Dans le cas des professeurs, si l'on fait le même calcul, pour les quatre catégories de compétences, le résultat moyen n'est que de 32,6%. Pourtant, dans le programme révisé, on insiste sur le fait que les cours suivis durant l'année doivent préparer au stage d'enseignement. Si l'on se fie aux résultats des professeurs, les cours suivis ne semblent pas jouer un rôle aussi important dans le développement de ces compétences. Or, sans nécessairement jouer un rôle direct dans la construction des compétences, certains cours contribuent peut-être au développement de **ressources** qui peuvent être mobilisées en situation, dans les manifestations des compétences. Il peut être intéressant de dégager la perception des étudiants sur cette question. Le premier mouvement d'analyse démontre que 81,9% des étudiants considèrent que les compétences au programme ont été pleinement développées par le biais des cours et du stage d'enseignement. Or, selon les perceptions des étudiants, quelle est la contribution respective des cours et celle du stage d'enseignement dans le développement de ces compétences? Le deuxième mouvement d'analyse permet d'apporter des réponses en éclairage à cette question.

4.3 Le deuxième mouvement d'analyse: perceptions des étudiants concernant la contribution respective des cours et du stage dans le développement des compétences pédagogiques

En lien avec la deuxième question de recherche, le second mouvement tente d'analyser les perceptions des étudiants afin de déterminer la contribution des neuf cours suivis à l'université comparativement à celle du stage d'enseignement (dixième cours) dans le développement des compétences pédagogiques. Dans le cadre de ce deuxième mouvement d'analyse, il est impossible de comparer les perceptions des étudiants à celles des autres groupes d'intervenants, car tel que mentionné antérieurement, **seul l'étudiant est concerné à la fois par les neuf cours et le stage d'enseignement réalisé en milieu scolaire**; lui seul a une vision d'ensemble des dix cours composant la première année du baccalauréat. Les professeurs sont responsables des neuf cours suivis à l'université tandis que l'encadrement et l'évaluation du stage d'enseignement sont plutôt assumés par les maîtres-associés et les conseillers de stage. Sur les 17 professeurs consultés, seulement trois ont supervisé ce stage d'enseignement. Pour être en mesure de déterminer la contribution des neuf cours suivis pendant l'année universitaire et celle du stage dans le développement des compétences, il s'avère nécessaire de travailler au niveau des moyens proposés dans le questionnaire des étudiants (voir appendice A). On demande aux étudiants de choisir **LE PRINCIPAL** moyen qui leur a permis de développer chacune des 40 compétences. Parmi ceux proposés dans le questionnaire, dix sont utilisés dans les neuf cours suivis à l'université (références, résumés de lectures, rapports de laboratoires, etc.) et un onzième moyen fait directement référence au dixième cours soit le stage d'enseignement. Pour les raisons énumérées précédemment, ce onzième moyen n'apparaît pas dans le questionnaire des professeurs. Pour chacune des 40 compétences, nous calculons d'abord le pourcentage d'étudiants qui considèrent que le moyen J (activités de stage) constitue **LE PRINCIPAL** moyen leur ayant permis de développer ladite compétence. Après avoir calculé ce pourcentage, une simple opération mathématique permet ensuite de déterminer la contribution globale des dix autres moyens, c'est-à-dire ceux utilisés pendant les cours: $100\% - \% \text{ attribué aux activités de stage (moyen J)} = \% \text{ attribué aux activités de cours}$.

Comme pour le premier mouvement d'analyse, les résultats sont présentés par catégories de compétences. Pour chacune des quatre catégories de compétences, nous pro-

cédons en trois étapes. La première étape consiste à comparer la moyenne générale de la contribution des cours à celle du stage d'enseignement par rapport au développement des compétences. La deuxième étape vise ensuite à identifier les compétences associées au plus grand et au plus petit écart existant entre les deux types d'activités tandis que la troisième étape permet finalement d'établir un lien entre les 14 compétences considérées comme étant à améliorer par les étudiants dans le premier mouvement d'analyse (tableau 4.2) et la contribution des activités de cours dans le développement de ces mêmes compétences. Dans le premier mouvement d'analyse, lorsque les étudiants commentent le degré de développement de ces compétences jugées comme étant à améliorer, ils font souvent allusion à la faible contribution des cours, d'où l'importance de tenter de répondre à la question suivante: Si une compétence est jugée comme étant à améliorer par les étudiants (mouvement 1: voir tableau 4.2), perçoivent-ils nécessairement la contribution des cours comme étant très basse dans le développement de cette même compétence (mouvement 2)? Autrement dit, les étudiants considèrent-ils qu'une meilleure contribution des cours permettrait de développer davantage ces mêmes compétences? Ce deuxième mouvement d'analyse, basé sur des données issues de la première partie du questionnaire (appendice A), est complété par des données de l'entrevue réalisée auprès des étudiants.

Afin d'être en mesure de bien cerner la démarche d'analyse, il importe, dans un premier temps, de bien comprendre le contenu et l'organisation des figures 4.13 à 4.16. Comme dans le premier mouvement d'analyse, chaque figure illustre les résultats relatifs à une catégorie de compétences. Encore une fois, dans chaque figure, les compétences sont regroupées selon les sous-catégories mentionnées au tableau 4.1 et elles sont identifiées à la fois par un mot-clé et par leur numéro respectif. De plus, il est important de noter que pour faciliter l'établissement de liens entre les deux mouvements d'analyse, l'ordre de présentation des compétences sur l'axe horizontal des figures 4.13 à 4.16 est exactement le même que celui des figures du premier mouvement d'analyse (4.1 à 4.4 et 4.7 à 4.10).

Sur l'axe vertical des figures, on retrouve le pourcentage d'étudiants qui considèrent que les compétences pédagogiques, présentées sur l'axe horizontal, ont été développées surtout par les activités de cours ou par les activités de stage. Autrement dit, pour chaque compétence, les résultats sont illustrés par deux colonnes: la première (de couleur grise) fait référence aux activités de cours vécues à l'université tandis que la deuxième (de couleur blanche) concerne les activités de stage vécues en milieu scolaire. À titre d'exemple, pre-

nous la compétence 1 de la première catégorie (figure 4.13). Parmi les étudiants interrogés, 56,9% considèrent que les activités de stage constituent le principal moyen qui leur a permis de développer cette compétence tandis que 43,1% d'entre eux semblent croire qu'ils l'ont surtout développée durant les neuf cours qui ont précédé le stage d'enseignement. Dans le questionnaire, ils ont ciblé des activités de cours comme principal moyen de développement de cette compétence. Il est important de noter que les activités vécues pendant les cours à l'université ne sont pas discutées dans ce deuxième mouvement; elles constituent plutôt l'objet du troisième mouvement d'analyse.

4.3.1 Catégorie 1: Qualités personnelles et relations professionnelles

Pour la première catégorie, (figure 4.13), si l'on calcule la moyenne des résultats attribués par les étudiants aux activités de cours (les colonnes grises) et aux activités de stage (les colonnes blanches), on obtient les résultats suivants: au total, pour l'ensemble de la catégorie, 21,0% des étudiants considèrent que les activités de cours constituent le principal moyen qui leur a permis de développer ces compétences tandis que 79,0% d'entre eux croient qu'ils les ont surtout développées durant le stage d'enseignement. D'après les étudiants, ces résultats sont tout à fait acceptables, car comme ils le mentionnaient précédemment, plusieurs **Qualités personnelles** dont l'intérêt pour la profession, l'éthique professionnelle, l'autonomie, etc. sont déjà acquises avant même d'entrer à l'université donc les cours suivis contribuent plutôt à en renforcer le développement. Quant aux **relations professionnelles**, ils maintiennent que les compétences relatives à la connaissance du groupe-classe, à la relation avec le maître-associé et avec les élèves, à l'intégration au personnel enseignant, etc. se développent surtout en stage (H.9).

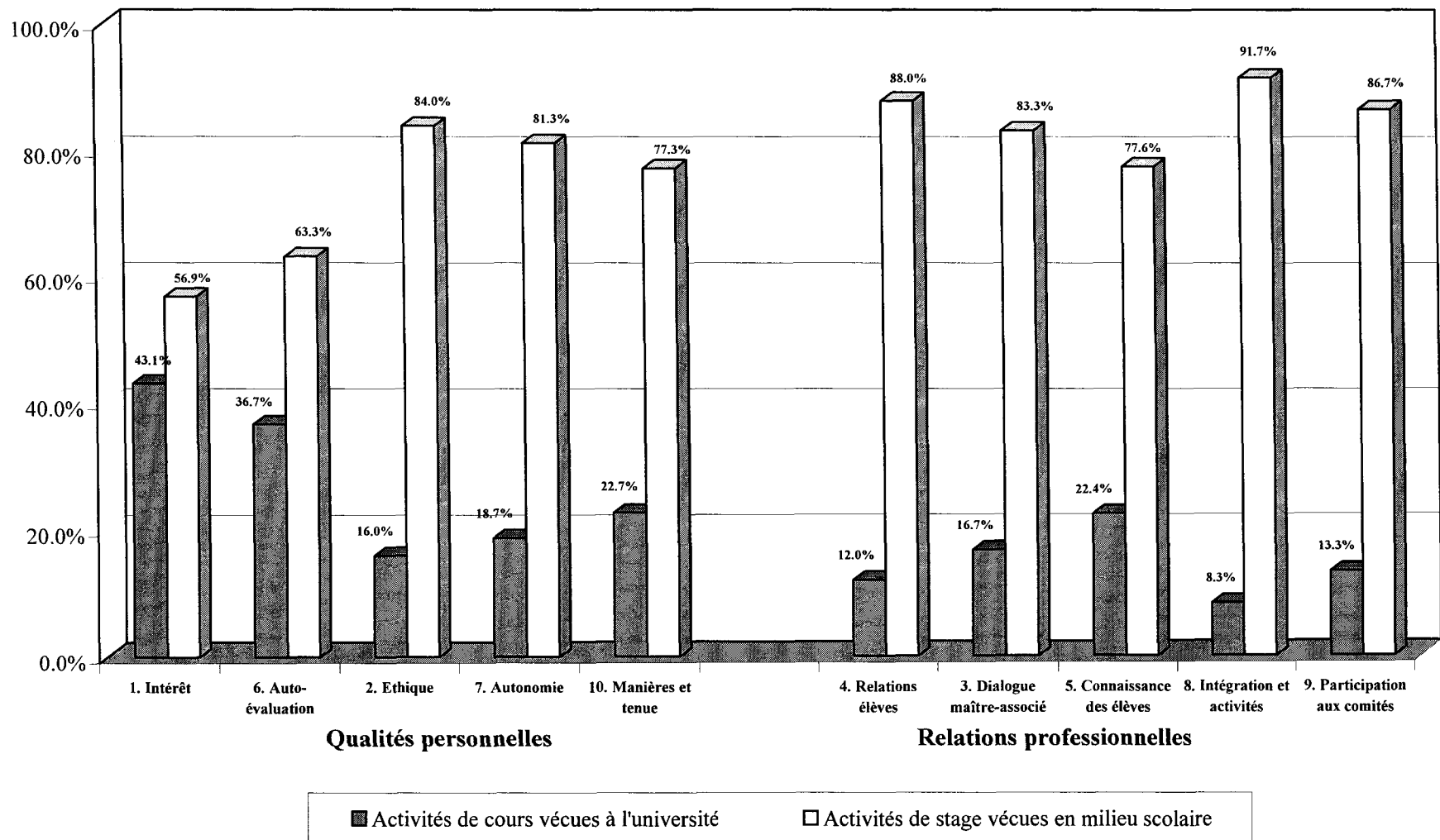
Le plus grand écart observé entre la contribution des activités de cours et celle des activités de stage s'élève à 83,4% (91,7% - 8,3%) et se situe au niveau de la compétence 8: *S'intègre à l'ensemble du personnel enseignant et montre de l'intérêt pour les activités de l'école*. Dans le premier mouvement d'analyse (tableau 4.2), les étudiants ont identifié deux compétences devant faire l'objet d'amélioration. La compétence 8 (78,8%) est l'une d'elles suivie de près par la compétence 9: *Identifie les modes de participation des divers intervenants de l'école* (63,5%). Selon les perceptions des étudiants, ces dernières compétences sont en fait les moins réussies de la sous-catégorie **Relations Professionnelles** (figure 4.1).

Figure 4.13

Perception des étudiants concernant la contribution des activités de cours et des activités de stage au développement des compétences pédagogiques

Catégorie 1

Qualités personnelles et relations professionnelles



Bien que la contribution des cours puisse sembler plutôt faible dans le développement de ces deux compétences: 8,3% dans le cas de la compétence 8 et 13,3% en ce qui a trait à la compétence 9 (figure 4.13), les étudiants maintiennent que la part des cours est suffisante. Ils constatent que très peu de moyens sont utilisés dans les cours pour faciliter l'intégration au personnel enseignant et identifier les modes de participation des divers intervenants de l'école, car semble-t-il, ces compétences se développent surtout en milieu scolaire (H.10).

Tel que mentionné dans le premier mouvement d'analyse, les étudiants attribuent la difficulté de développer pleinement ces deux compétences à la durée du stage. Ils font remarquer qu'un stage de quatre semaines permet tout juste une intégration à la classe et qu'il faut plus de temps pour rencontrer les intervenants et pour bien s'intégrer à l'ensemble du personnel et aux activités de l'école. Ils soutiennent de plus que dans bien des cas, il n'est pas toujours possible ou permis d'assister aux réunions des différents comités, aux études de cas, etc., ce qui réduit encore les possibilités de développer pleinement ces compétences (H.2).

Quant au plus petit écart observé entre la contribution respective des cours et du stage d'enseignement, il s'élève à 13,8% (56,9% - 43,1%) et concerne la compétence 1 soit *Montre de l'intérêt pour la profession d'enseignement*. Si on se réfère à la figure 4.1 du premier mouvement d'analyse, on constate qu'il s'agit de la compétence la plus développée de la sous-catégorie **Qualités personnelles** (94,2%). Tel que dit précédemment, dans le premier mouvement, les étudiants affirment que les cours suivis contribuent à renforcer le développement des compétences relatives aux qualités personnelles notamment en ce qui a trait à celle-ci soit *l'intérêt pour la profession d'enseignement*. Selon eux, cette compétence exerce une influence déterminante sur le développement de toutes les autres qualités personnelles, car elle fait appel à la motivation de l'individu (H.1).

Finalement, il est intéressant de noter que dans cette catégorie, selon les perceptions des étudiants, toutes les compétences ont été surtout développées par les activités de stage.

4.3.2 Catégorie 2: Langue de communication

Dans la deuxième catégorie (figure 4.14), si l'on calcule la moyenne des résultats attribués par les étudiants aux activités de cours (les colonnes grises) et aux activités de stage (les colonnes blanches), on obtient les résultats suivants: au total, pour l'ensemble de la catégorie, la moyenne pour les activités de cours s'élève à 39,0% tandis qu'elle est de 61,0% en ce qui a trait aux activités de stage. Ces résultats permettent de constater que la contribution des activités de cours semble plus importante dans le développement des compétences de cette deuxième catégorie qu'elle ne l'était dans la première catégorie, **Qualités personnelles et relations professionnelles**. Au niveau de la **Langue orale**, les étudiants perçoivent la contribution des cours comme étant suffisante. Ils soulignent notamment la contribution des cours de *Didactique du français* dans le développement des compétences associées à cette sous-catégorie. Or, en ce qui concerne la **Langue écrite**, les étudiants considèrent que tous les cours devraient insister davantage sur la compétence 11 qui touche particulièrement *la maîtrise de l'orthographe, de la syntaxe et de la grammaire* (H.20). Les deux écarts suivants (le plus grand et le plus petit écart relevé entre les deux types d'activités) montrent bien la justesse de leur raisonnement sur cette question.

Le plus grand écart observé soit 72,0% (86,0% - 14,0%), entre les deux types d'activités se situe justement au niveau de la compétence 11: *Démontre dans tous ses écrits qu'il maîtrise l'orthographe, la syntaxe et la grammaire*. Dans le premier mouvement d'analyse, il s'agit de la compétence perçue par les étudiants comme étant la plus faible (65,4%) de la sous-catégorie **Langue écrite** (figure 4.2). Toujours dans le premier mouvement d'analyse, les étudiants considèrent que deux autres compétences sont à améliorer (tableau 4.2). Il s'agit des compétences 17: *Intervient pour corriger la langue orale des élèves* (65,4%) et 20: *Manifeste une préoccupation constante pour valoriser la qualité de la langue, pour lui-même comme pour les élèves* (76,9%).

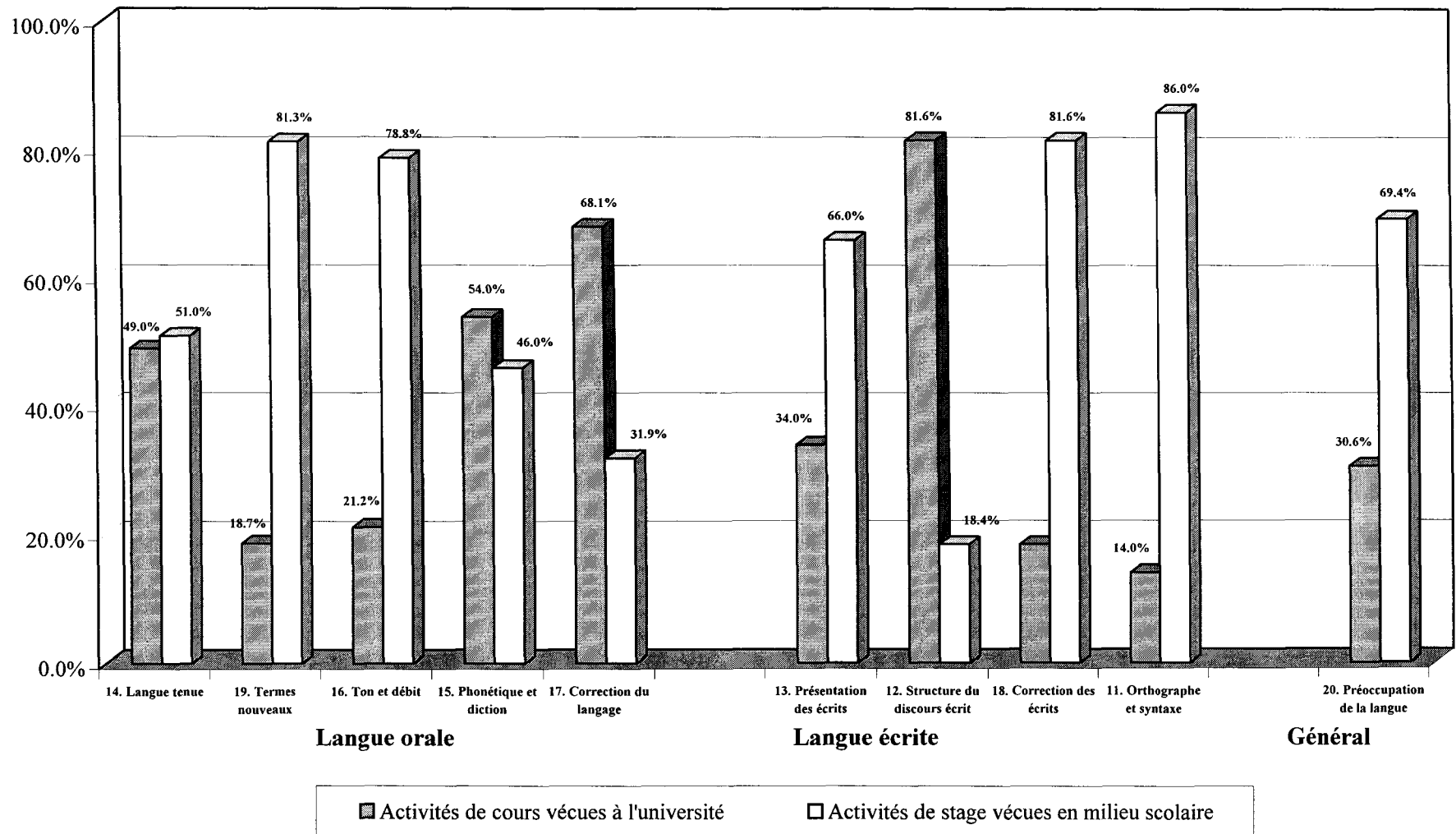
En ce qui a trait premièrement à la compétence 17: *Intervient pour corriger la langue orale des élèves*, on peut remarquer, à la figure 4.14, que la contribution des cours est plus élevée (68,1%) que celle du stage (31,0%), ce qui est plutôt rare. D'après les étudiants, tel que mentionné précédemment, la contribution des cours est suffisante dans le développement des compétences relatives à la **Langue orale** (notamment celle des cours

Figure 4.14

Perception des étudiants concernant la contribution des activités de cours et des activités de stage au développement des compétences pédagogiques

Catégorie 2

Langue de communication



de Didactique du français) (H.20). Selon eux, le problème se situe surtout au niveau du stage. Dans le premier mouvement d'analyse, ils mentionnent trois raisons pouvant justifier la faiblesse de cette compétence. Ils considèrent, premièrement, qu'étant très centrés sur leur propre performance en tant que étudiants, il s'avère très difficile pour eux de corriger les élèves. Deuxièmement, ils soulignent la «fragilité» de leur relation avec les élèves. La majeure partie des étudiants semblent tenir à ce que les élèves les apprécient réellement et selon eux, le fait de les reprendre constamment au niveau de la langue orale pourrait contribuer à nuire au dialogue, à la relation qu'ils entretiennent avec eux (H.15).

Concernant finalement la compétence 20: *Manifeste une préoccupation constante pour valoriser la qualité de la langue, pour lui-même comme pour les élèves*, les étudiants ne remettent pas en question la contribution respective des cours et du stage (30,6% pour les cours et 69,4% pour les stage). Même s'il s'agit d'une compétence à améliorer dans le premier mouvement d'analyse (tableau 4.2); moins de 80,0% des étudiants considèrent qu'elle a été développée pleinement, ils considèrent que tenant compte de tous les éléments que doit gérer un étudiant à son premier stage, ce degré de développement (79,9% voir figure 4.2) est très acceptable (H.16).

Le plus petit écart entre les deux types d'activités est de 2,0% (51,0% - 49,0%). Il se situe au niveau de la compétence 14: *S'exprime oralement dans une langue tenue*. On se retrouve une fois de plus devant la même situation que dans la première catégorie de compétences, c'est-à-dire que le plus petit écart entre les deux types d'activités est encore une fois associé à la compétence que les étudiants considèrent comme étant la plus développée. Dans ce cas-ci, elle fait partie de la sous-catégorie **Langue orale** (figure 4.2).

Finalement, contrairement à la catégorie 1, **Qualités personnelles et relations professionnelles**, où les étudiants croient que toutes les compétences sont surtout développées par les activités de stage, dans celle-ci, trois compétences sur dix sont surtout développées par les activités de cours. Deux de ces compétences font partie de la sous-catégorie **Langue orale**. Ce sont les compétences 15: *Utilise une phonétique et une diction de qualité* et 17: *Intervient pour corriger la langue orale des élèves*. La troisième compétence est associée à la sous-catégorie **Langue écrite**. Il s'agit de la compétence 12: *Maîtrise la structure du discours écrit*.

Les étudiants précisent qu'il n'est pas surprenant que les résultats démontrent que la contribution des cours est plus importante que celle du stage dans le développement des compétences 15 et 17. À cet effet, ils soulignent, encore une fois, l'apport considérable des cours de *Didactique du français*, notamment des leçons d'orthophonie, dans le développement de ces dernières compétences (H.21). Concernant la compétence 12, ils conviennent que la plupart des cours insistent effectivement sur la *structure du discours dans les différents travaux (ex: préparation de canevas, matériel didactique, analyses d'enseignement, etc.)* mais ils rappellent qu'il faudrait que tous les cours insistent bien davantage sur la *maîtrise de l'orthographe, de la syntaxe et de la grammaire*. Les étudiants se disent conscients que la qualité du français écrit constitue un problème majeur en milieu universitaire et qu'il faut à tout prix éviter de le transposer en milieu scolaire lors des stages d'enseignement. Avant d'être en mesure d'apprendre aux élèves à écrire correctement, ils doivent d'abord eux-mêmes démontrer qu'ils maîtrisent la langue écrite (H.23).

4.3.3 Catégorie 3: Planification et enseignement

Pour la troisième catégorie (figure 4.15), si l'on calcule la moyenne des résultats attribués par les étudiants aux activités de cours (les colonnes grises) et aux activités de stage (les colonnes blanches), on obtient les résultats suivants: au total, pour l'ensemble de la catégorie, la moyenne pour les activités de cours s'élève à 26,0% tandis qu'elle est de 74,0% en ce qui a trait aux activités de stage. Interrogés sur cette question en entrevue, les étudiants soutiennent cette fois que la part des cours s'avère nettement insuffisante dans le développement des compétences liées à cette catégorie (H.39). Ils clarifient leur position à travers les quelques exemples suivants.

Le plus grand écart obtenu, 71,4% (85,7% - 14,3%), s'applique à deux compétences de la sous-catégorie **Enseignement**. Il s'agit des compétences 24: *Donne hebdomadairement trois activités d'enseignement dans chacune des matières de base (français et mathématiques), pour une durée allant de dix minutes à une heure par activité* et 28: *Utilise avec profit le matériel didactique existant*.

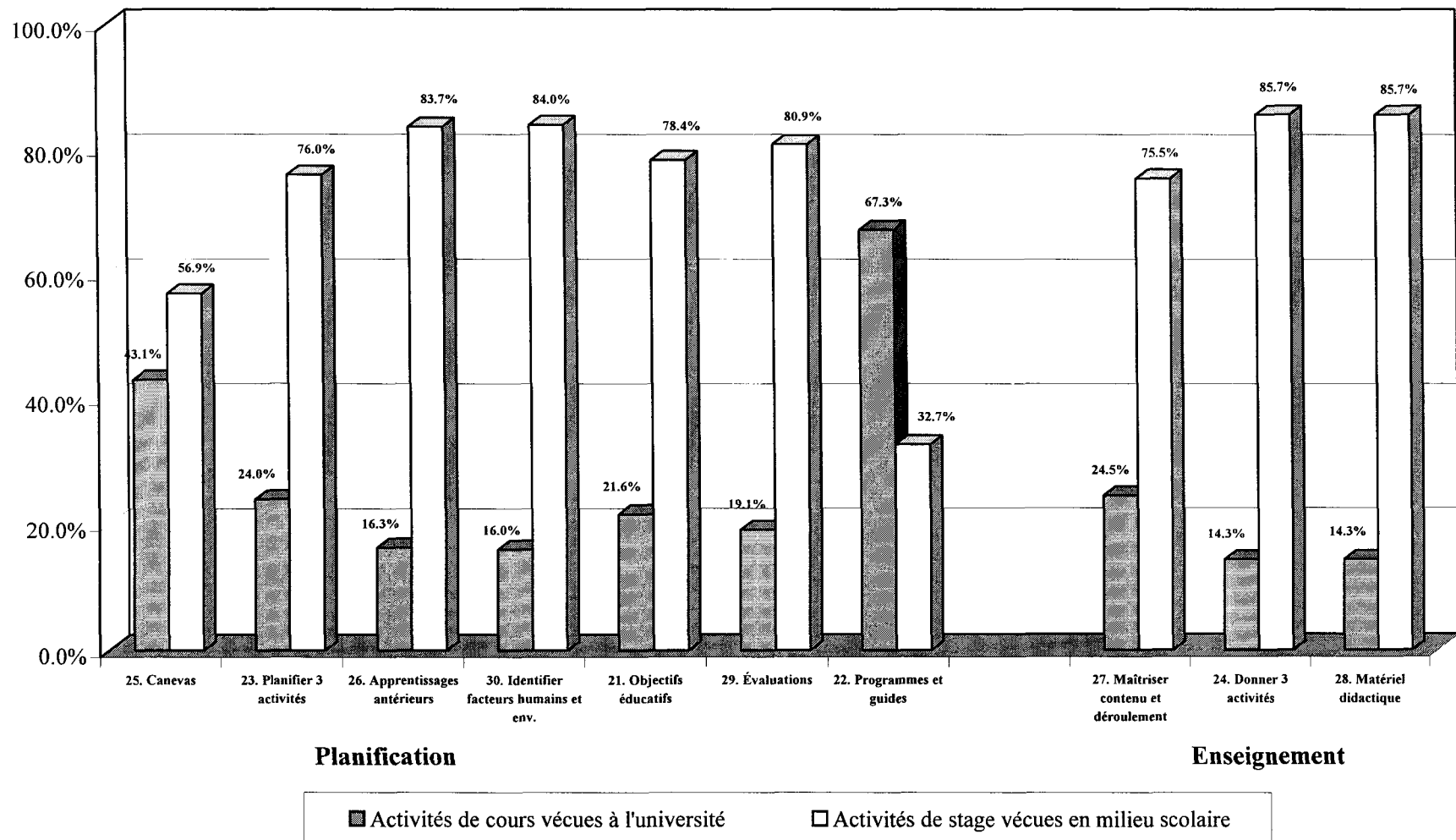
On peut remarquer cette fois que malgré l'écart considérable entre les deux types d'activités, il s'agit de compétences dont le degré de développement semble élevé (figure 4.3). Interrogés en entrevue sur le haut degré de développement de ces compétences en lien

Figure 4.15

Perception des étudiants concernant la contribution des activités de cours et des activités de stage au développement des compétences pédagogiques

Catégorie 3

Planification et enseignement



avec l'enseignement (84,6% pour la compétence 24 et 80,8% pour la compétence 28), les étudiants soutiennent que la majeure partie du stage de quatre semaines porte sur la maîtrise de ces compétences. Ils donnent des leçons dans les différentes matières au programme et discutent des points forts et des points à améliorer avec les maîtres-associés afin de toujours améliorer leurs pratiques éducatives (H.32). Même si le stage contribue fortement à développer ces compétences, les étudiants reconnaissent que les cours pourraient participer bien davantage à leur développement en insistant sur certains moyens associés à la formation pratique (H.41). À titre de rappel, notons que ces moyens associés aux cours seront discutés dans le troisième mouvement d'analyse. Le plus petit écart relevé entre les deux types d'activités, 13,8% (56,9% - 43,1%), s'applique à la compétence 25: *Structure et décrit avec soin les activités d'enseignement qu'il assume*. Pour la troisième fois, on remarque qu'il est possible d'établir un lien entre le plus petit écart et le degré de développement de cette même compétence. En effet, à la figure 4.3, on peut observer que cette compétence est la plus développée (92,3%) de la sous-catégorie **Planification**. Tel que mentionné précédemment, on travaille beaucoup cet aspect de la planification en stage mais il semble que dans les cours de didactique, on insiste également sur le contenu et la structure des canevas de préparation des différentes activités d'enseignement (H.42).

Dans cette troisième catégorie, une seule compétence a été développée surtout par les activités de cours (cours: 67,3% et stage: 32,7%). Il s'agit de la compétence 22: *Démontre qu'il connaît l'essentiel des programmes et des guides pédagogiques de français et de mathématique*. Or, même s'il s'agit de la plus forte contribution des cours dans cette catégorie, il n'en demeure pas moins que la compétence 22 est la moins développée de la sous-catégorie **Planification** (voir figure 4.3). Seulement 62,7% des étudiants considèrent qu'elle a été développée pleinement. Les étudiants font remarquer qu'en stage, ils ont très peu de temps à leur disposition pour apprendre à consulter les programmes et les guides pédagogiques. Dans le premier mouvement d'analyse, ils disent avoir eu une vue d'ensemble de ces documents dans quelques cours suivis en première année (didactiques) mais ils considèrent cette formation comme étant insuffisante étant donné qu'il s'agit, selon leurs propres termes de «leurs plus importants outils de travail» (H.35).

Trois autres compétences sont évaluées à moins de 80,0% dans cette catégorie (tableau 4.2). Elle appartiennent toutes les trois à la sous-catégorie **Planification**. Ce sont les compétences 21: *Identifie les objectifs éducatifs de l'école* (75,0%); 29: *Prépare des*

évaluations cohérentes avec les objectifs visés et favorise l'autocorrection (64,7%) et 30: Identifie les facteurs humains et environnementaux qui influencent le climat et l'organisation de la classe (62,7%).

Pour chacune des compétences identifiées ci-haut, les étudiants ont déjà fourni une courte explication dans le premier mouvement d'analyse. Concernant par exemple la compétence qui consiste à *identifier les facteurs humains et environnementaux qui influencent le climat et l'organisation de la classe* (78,8%), ils insistent sur les difficultés qu'ils éprouvent à établir des liens entre la théorie et la pratique. Relativement à *l'identification des objectifs de l'école: projet-école, règlements, etc.* (75,0%), les étudiants affirment n'avoir jamais abordé ce sujet dans les cours; leurs connaissances se limitent aux quelques documents qu'ils ont reçus à cet effet au début de leur stage. Quant à *l'évaluation des apprentissages* (64,7%), ils considèrent que cet aspect a été abordé très sommairement dans les cours de didactique suivis en première année: il ne s'agissait que d'une étape parmi celles composant les différents plans de leçons qu'ils devaient réaliser. Les étudiants se disent toutefois très conscients du fait qu'ils seront beaucoup plus habilités dans cette fonction une fois qu'ils auront suivi le cours *Évaluation des apprentissages* offert en deuxième année du baccalauréat (H.35).

Interrogés en entrevue sur le faible degré de développement de ces compétences, les étudiants font remarquer qu'on devrait insister davantage sur leur développement dans les neuf cours suivis durant l'année. Ils soutiennent qu'il est difficile d'appliquer ces savoirs en milieu scolaire, car ils n'ont pas été suffisamment approfondis en milieu universitaire (H.34). Si l'on réfère à la figure 4.15, il est possible de constater qu'effectivement, les étudiants perçoivent la contribution des activités de cours comme étant beaucoup plus basse que celle des activités de stage dans le développement de ces compétences. En effet, selon les perceptions des étudiants, pour les compétences 21, 29 et 30, la contribution des cours s'élève respectivement à 21,6%, 19,1% et 16,0%.

En résumé, les étudiants considèrent que les cours pourraient jouer un rôle plus important dans le développement des dix compétences de cette troisième catégorie (H.40). Par exemple, bien qu'elles soient considérées comme étant très réussies par les étudiants (80,0% et plus), les trois compétences à «caractère pratique» de la sous-catégorie **Enseignement** auraient avantage à être travaillées plus en profondeur dans les cours précédant le stage d'enseignement. À cet effet, les étudiants font remarquer que même si le rôle

du stage d'enseignement est très important dans le développement de telles compétences, il faudrait quand même insister davantage sur la formation pratique en milieu universitaire, car les cours doivent préparer le mieux possible au stage d'enseignement (H.41).

Finalement, les étudiants concluent en précisant que les activités de cours ont un rôle encore plus important à jouer dans le développement des sept compétences de la sous-catégorie **Planification** étant donné, premièrement, que quatre compétences sur sept sont considérées par les étudiants comme étant à améliorer (21, 22, 29 et 30: tableau 4.2). Ils insistent de plus sur le fait qu'un stage d'enseignement d'aussi courte durée (quatre semaines) ne permet pas réellement d'approfondir de telles compétences à «caractère théorique». Par conséquent, ils considèrent qu'il appartient surtout aux cours de faire en sorte que le degré de développement des quatre compétences énumérées précédemment soit plus élevé à la fin de l'année scolaire (H.43).

4.3.4 Catégorie 4: Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe

Pour la quatrième catégorie (figure 4.16), si l'on calcule la moyenne des résultats attribués par les étudiants aux activités de cours (les colonnes grises) et aux activités de stage (les colonnes blanches), on obtient les résultats suivants: au total, pour l'ensemble de la catégorie, la moyenne pour les activités de cours s'élève à 19,8% tandis qu'elle est de 80,2% en ce qui a trait aux activités de stage. Il s'agit du plus grand écart moyen relevé entre les deux types d'activités dans les quatre catégories de compétences.

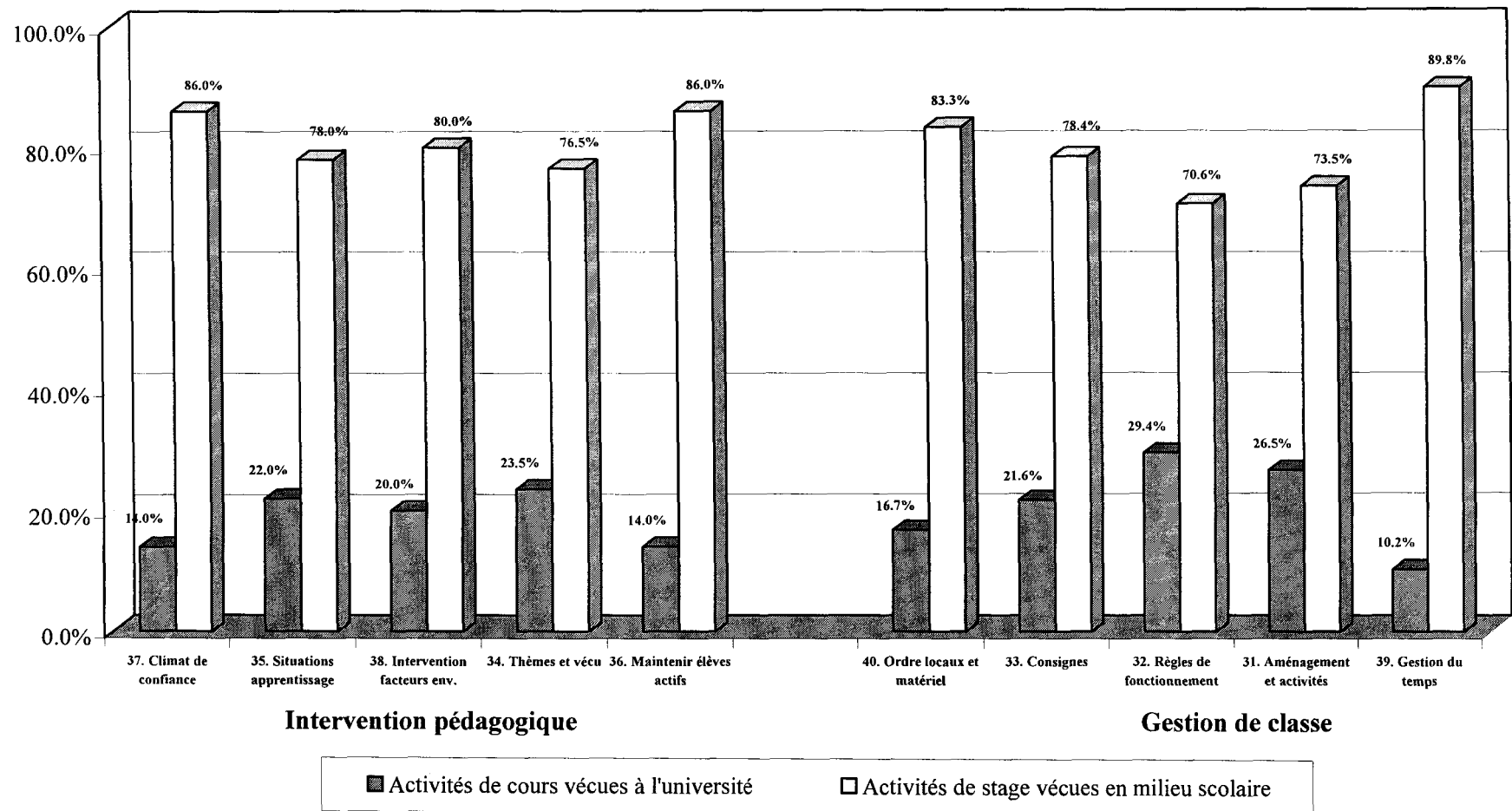
Le plus grand écart entre les deux types d'activités s'élève à 79,6% (89,8% - 10,2%) et est associé à la compétence 39: *Gère le temps en fonction des objectifs poursuivis*. Il est intéressant d'observer, à la figure 4.4, qu'il s'agit de la compétence considérée par les étudiants comme étant la moins développée de la sous-catégorie **Gestion du groupe-classe** (69,2%). Quant au plus petit écart existant entre les deux types d'activités, il s'élève à 41,2% (70,6% - 29,4%) et s'applique à la compétence 32: *Justifie et fait respecter les règles de fonctionnement du groupe-classe*, appartenant aussi à la sous-catégorie **Gestion du groupe-classe**. Même s'il s'agit du plus petit écart entre les activités de cours et celles de stage, il faut souligner qu'il est quand même très considérable (41,2%).

Figure 4.16

Perception des étudiants concernant la contribution des activités de cours et des activités de stage au développement des compétences pédagogiques

Catégorie 4

Intervention pédagogique et gestion de groupe-classe



Les compétences 39 et 32 sont toutes deux considérées comme étant développées pleinement par moins de 80,0% des étudiants (69,2% et 78,8%: tableau 4.2). D'ailleurs, dans cette quatrième catégorie de compétences, au total, cinq compétences sont considérées comme étant pleinement développées par moins de 80,0% des étudiants. Tout comme les compétences 32 et 39, une autre compétence fait partie de la sous-catégorie **Gestion du groupe-classe**. Il s'agit de la compétence 31: *Aménage sa classe en fonction des activités à réaliser* (75,0%).

En entrevue, les étudiants commentent leurs difficultés concernant chacune de ces compétences à améliorer. Tel que dit précédemment, ils attribuent premièrement les problèmes relatifs à la gestion du temps à un manque de pratique. Les étudiants semblent persuadés que le temps et l'expérience leur permettront de développer davantage cette dernière compétence (H.55). Pour expliquer leur difficulté à justifier et à faire respecter les règles de fonctionnement du groupe-classe, ils font référence à leur relation avec les élèves. Ils craignent que trop de fermeté à l'égard des élèves nuise à la qualité de cette relation (H.53). Quant à la difficulté d'aménager la classe en fonction des activités à réaliser, ils insistent sur le fait que dans les cours suivis, on ne travaille pas suffisamment la créativité, ce qui fait qu'ils ont tendance à reproduire certains modèles dominants. Selon eux, en devenant plus créatifs, bien qu'ils ne connaissent pas très bien les élèves, ils seraient quand même plus aptes à travailler au niveau de leur motivation (H.54).

Les deux autres compétences considérées comme étant pleinement développées par moins de 80,0% des étudiants sont plutôt associées à la sous-catégorie **Intervention pédagogique**. Ce sont les compétences 34: *Profite des événements de la vie quotidienne, liés aux intérêts des élèves, pour les motiver à apprendre* (75,0%) et 36: *Maintient tous les élèves actifs* (67,3%). Selon les commentaires des étudiants dans le premier mouvement d'analyse, il est difficile d'imaginer des situations d'apprentissage qui soient liées aux intérêts des élèves, car ils les connaissent très peu. Quant à maintenir tous les élèves actifs en prévoyant des activités supplémentaires pour les plus rapides et du support pour les plus lents, les étudiants affirment qu'ils ont tendance à se centrer sur le bon fonctionnement du groupe-classe en général plutôt que sur chaque individu, surtout au premier stage (H.52).

Les résultats obtenus relativement à cette dernière catégorie permettent d'établir un lien intéressant: les résultats des étudiants démontrent qu'il s'agit de la catégorie comportant

le plus grand nombre de compétences à améliorer (cinq sur dix) mais c'est également dans cette même catégorie que la contribution des activités de cours est la plus basse (19,8%). D'après les perceptions des étudiants, toutes les compétences sont développées très majoritairement par les activités de stage. Or, tout comme pour la catégorie 3, **Planification et enseignement**, les étudiants souhaiteraient augmenter considérablement la contribution des activités de cours dans le développement des compétences de cette catégorie. Bien qu'ils soient conscients du rôle que joue le stage d'enseignement dans le développement de telles compétences à «caractère pratique», ils semblent persuadés que les cours doivent mieux les préparer au stage d'enseignement en accordant une place plus grande aux moyens associés à la formation pratique (H.58).

Après avoir analysé chaque catégorie de compétence (figures 4.13 à 4.16) et établi certains liens entre elles, il semble pertinent, à partir des figures 4.17 et 4.18, d'effectuer une synthèse des différents résultats. Le tableau I.15, présenté à l'appendice I, correspond à ces figures.

4.3.5 Synthèse des quatre catégories et des sous-catégories de compétences

En résumé, si le premier mouvement d'analyse démontre qu'en moyenne, 81,9% des étudiants considèrent que les compétences au programme ont été pleinement développées par le biais des cours et du stage d'enseignement, le deuxième mouvement permet de constater que les étudiants perçoivent la contribution des cours comme étant plutôt faible dans le développement de ces compétences. En effet, si l'on calcule la moyenne des résultats associés aux activités de cours pour les quatre catégories de compétences (figure 4.17: les quatre colonnes grises), on constate que seulement 26,5% des étudiants considèrent que les 40 compétences ont été développées surtout par les activités de cours (26,5%). Cela signifie en fait que 73,5% (figure 4.17: les quatre colonnes blanches) des étudiants croient qu'elles ont surtout été développées par le stage réalisé à la fin de l'année scolaire, ce qui laisse entrevoir un écart moyen de 47,0% ($73,5\% - 26,5\%$) entre les deux types d'activités.

La moyenne de la contribution des activités de stage est toujours plus haute que celle des activités de cours sauf en ce qui a trait à quatre compétences sur 40. Parmi ces quatre compétences, trois appartiennent à la catégorie 2, **Langue de communication**.

Figure 4.17

Perception des étudiants concernant la contribution des activités de cours et des activités de stage au développement des compétences pédagogiques

Synthèse des quatre catégories de compétences

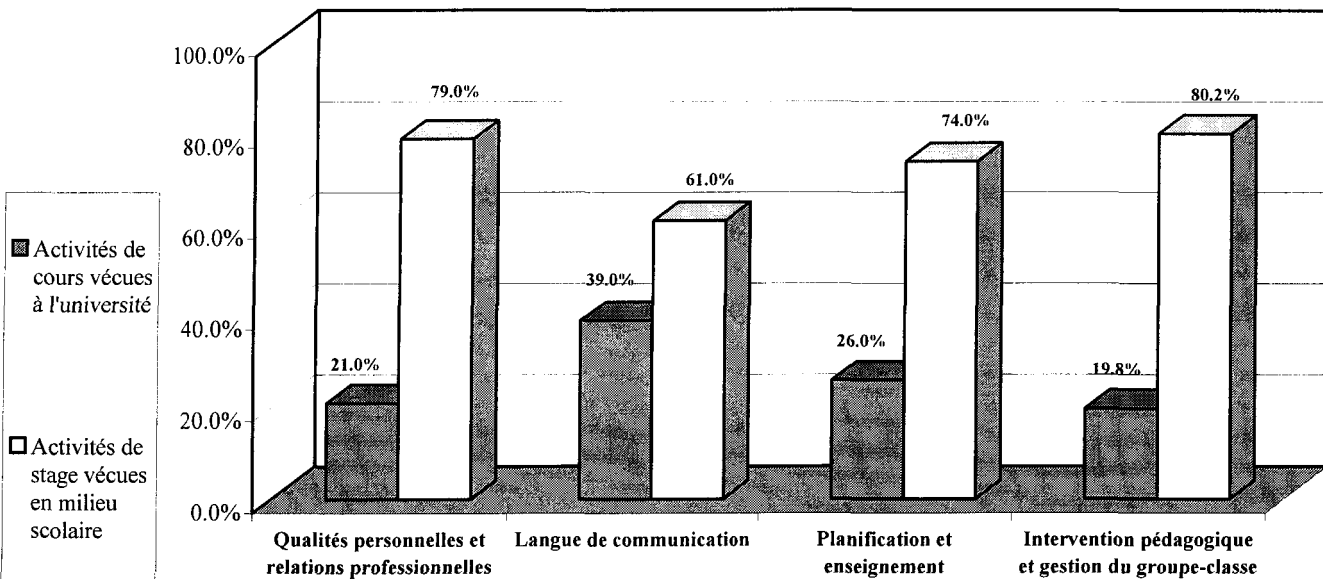
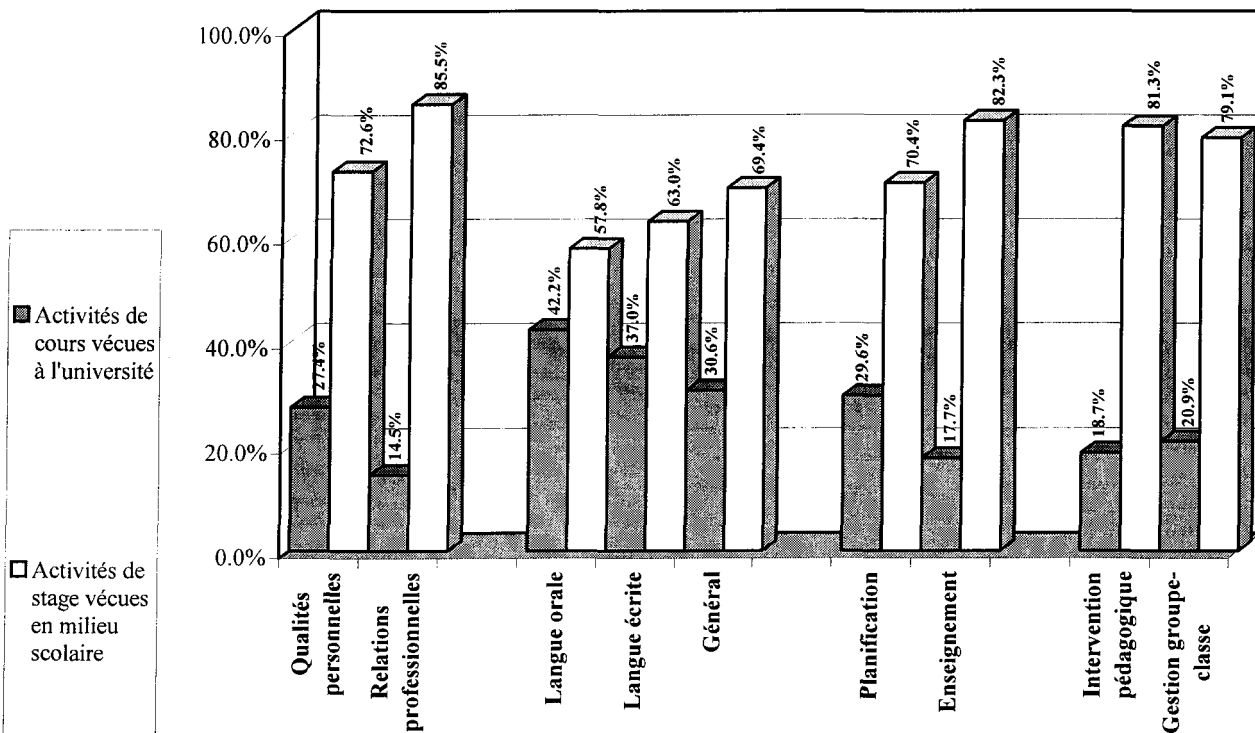


Figure 4.18

Perception des étudiants concernant la contribution des activités de cours et des activités de stage au développement des compétences pédagogiques

Synthèse des sous-catégories de compétences



Ce sont les compétences 12: *Maîtrise la structure du discours écrit*, 15: *Utilise une phonétique et une diction de qualité* et 17: *Intervient pour corriger la langue orale des élèves*. La quatrième compétence est plutôt liée à la catégorie **Planification et enseignement**. Il s'agit de la compétence 22: *Démontre qu'il connaît l'essentiel des programmes et des guides pédagogiques de français et de mathématiques*.

À la figure 4.17, si l'on observe les quatre catégories de compétences, il est possible de constater que la plus haute contribution des activités de cours (39,0%) se situe dans la catégorie 2 soit au niveau de la **Langue de communication** tandis que le pourcentage le plus bas (19,8%) est associé à la quatrième catégorie, **Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe**.

Quant aux sous-catégories présentées à la figure 4.18, l'analyse révèle que selon les perceptions des étudiants, les cours ont surtout permis de développer les compétences relatives à la **Langue orale** (42,2%) mais qu'ils semblent être à peine présents dans le développements des compétences liées aux **Relations professionnelles** (14,5%).

Après avoir analysé les quatre catégories de compétences, on pourrait être tenté, à partir des résultats chiffrés, d'établir un lien direct entre la contribution des activités de cours et le degré de développement des compétences pédagogiques. Par exemple, les résultats des étudiants démontrent que pour douze des quatorze compétences à améliorer (tableau 4.2), la contribution des activités de cours est plutôt faible; elle se situe entre 30,6% pour la compétence 20: *Manifeste une préoccupation constante pour valoriser la qualité de la langue, pour lui-même comme pour les élèves* et 8,3% pour la compétence 8: *S'intègre à l'ensemble du personnel enseignant et montre de l'intérêt pour les activités de l'école*. On semble croire qu'en augmentant la contribution des activités de cours, cela augmenterait par le fait même le degré de développement de ces compétences. Les résultats des étudiants démontrent également, dans le cas de quelques compétences, que le plus petit écart constaté entre les activités de cours et de stage est rattaché à la compétence la plus développée d'une catégorie ou encore d'une sous-catégorie. À titre d'exemple, prenons la première catégorie de compétences soit **Qualités personnelles et relations professionnelles**. Dans cette catégorie, le plus petit écart constaté entre les deux types d'activités est de 13,8% et il se situe au niveau de la compétence 1: *Montre de l'intérêt pour la profession d'enseignement*. Si on se réfère à la figure 4.1 du premier mouvement

d'analyse, on constate qu'il s'agit de la compétence la plus développée de la sous-catégorie **Qualités personnelles** (94,2%). Or, il n'en est pas ainsi pour l'ensemble des compétences. Il faut retenir que l'écart constaté entre les deux types d'activités n'est pas nécessairement représentatif du degré de développement de la compétence.

Dans l'ensemble, les données chiffrées démontrent que les étudiants perçoivent la contribution des cours comme étant plutôt faible dans les quatre catégories (figure 4.17). Or, les données d'entrevue permettent de nuancer ces résultats. Bien que la contribution des cours ne soit pas perçue comme étant très élevée dans les catégories 1 et 2, les étudiants ont tendance à considérer qu'elle est suffisante. En lien avec la première catégorie, ils précisent que les cours ne peuvent que renforcer des **Qualités personnelles** qui sont, pour la plupart, déjà acquises avant même d'entrer à l'université. Quant aux compétences liées aux **Relations professionnelles**, semblent-il qu'elles se développent surtout pendant le stage d'enseignement. Dans la deuxième catégorie, **Langue de communication**, ils se disent encore une fois très satisfaits de la contribution des cours, notamment en ce qui a trait à la **Langue orale**, développée surtout dans les cours de *Didactique du français*. Leur seule exigence se situe au niveau de la compétence 11. Ils souhaitent fortement que tous les cours insistent davantage sur l'orthographe, la syntaxe et la grammaire, car selon leur perception, cette compétence n'est développée pleinement qu'à 65,4%, ce qu'ils considèrent nettement insuffisant pour de futurs enseignants (H.69).

Pour ce qui est des compétences des catégories 3 et 4, les attentes des étudiants relativement à la contribution des activités de cours sont beaucoup plus élevées (H.70), et ce, mêmes si les résultats du premier mouvement d'analyse démontrent qu'en moyenne (figure 4.5), près de 80,0% des étudiants considèrent qu'elles ont été pleinement développées. Même si les moyennes sont assez semblables dans les quatre catégories (figure 4.5), le nombre de compétences à améliorer est plus important dans les catégories 3 et 4 (tableau 4.2). Dans la catégorie 3, il s'agit de quatre compétences sur dix tandis que dans la catégorie 4, cinq compétences sur dix sont considérées comme étant à améliorer. Qu'il s'agisse de la **Planification**, de l'**Enseignement**, de l'**Intervention** ou encore de la **Gestion du groupe-classe**, les étudiants se disent très conscients du rôle important que joue le stage d'enseignement dans le développement de ces compétences. Or, ils ne minimisent pas pour autant l'importance de la contribution des cours. S'il faut tout apprendre en stage, à quoi servent les cours? Les étudiants insistent sur le fait que les cours doivent PRÉPARER au

stage d'enseignement notamment en accordant une plus large part à la formation pratique (comme le préconise le programme révisé). Ils considèrent que les cours suivis participent déjà au développement des compétences mais qu'ils pourraient augmenter considérablement cette contribution en exploitant davantage certains moyens discutés dans le prochain mouvement d'analyse (H.71).

4.4 Le troisième mouvement d'analyse: comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les moyens qui ont favorisé le développement des compétences dans les neuf cours précédant le stage

En lien avec la dernière question de recherche, le troisième mouvement d'analyse vise à comparer les perceptions des deux groupes d'intervenants concernés par les neuf cours précédant le stage soit les étudiants et les professeurs. Pour être en mesure de comparer les perceptions des étudiants et des professeurs concernant les activités de cours (moyens), comme pour le deuxième mouvement d'analyse, il s'avère nécessaire de travailler au niveau des moyens proposés dans le questionnaire (voir appendice A pour le questionnaire des étudiants et appendice B pour celui des professeurs).

Dans le deuxième mouvement d'analyse, à partir des moyens présentés dans le questionnaire des étudiants (appendice A), nous avons établi la moyenne de la contribution respective des activités de cours et celle des activités de stage (moyen J) dans le développement des compétences pédagogiques. Pour chacune des 40 compétences, nous avons d'abord calculé le pourcentage d'étudiants qui considéraient que le moyen J (activités de stage) constituait LE PRINCIPAL moyen leur ayant permis de développer ladite compétence. Après avoir calculé ce pourcentage, une simple opération mathématique permettait ensuite de déterminer la contribution globale des dix autres moyens, c'est-à-dire ceux utilisés pendant les cours: $100\% - \% \text{ attribué aux activités de stage (moyen J)} = \% \text{ attribué aux activités de cours}$.

Dans le cas du troisième mouvement d'analyse, c'est en fait ce pourcentage global attribué aux activités de cours qui retient notre attention. Or, dans ce dernier mouvement d'analyse, nous voulons déterminer l'importance que les étudiants accordent à CHACUN des moyens relatifs aux activités de cours et comparer ces résultats à ceux des professeurs responsables des neuf cours précédant le stage d'enseignement. Dans le questionnaire des

professeurs (appendice B), tel que dit précédemment, on retrouve exactement les mêmes moyens liés aux activités de cours et comme les étudiants, ils doivent identifier LE principal moyen ayant permis de développer chacune des 40 compétences. Les résultats des deux groupes d'intervenants sont présentés aux figures 4.19 à 4.31.

À des fins de compréhension, voici quelques explications concernant la lecture de ces figures. Les figures 4.19 à 4.31 illustrent les résultats relatifs aux quatre catégories et sous-catégories de compétences pédagogiques. Sur l'axe vertical des figures, on retrouve le pourcentage d'intervenants (étudiants et professeurs) considérant que tel moyen, présenté sur l'axe horizontal, constitue LE principal moyen qui a permis de développer telle catégorie ou sous-catégorie de compétences. Autrement dit, pour chacun des dix moyens associés aux activités de cours, les résultats sont illustrés par deux colonnes: la première (de couleur grise) concerne les résultats des étudiants tandis que la deuxième (de couleur blanche) indique ceux des professeurs.

L'ordre de présentation des moyens sur l'axe horizontal varie d'une figure à l'autre: il est établi en fonction de l'importance que les étudiants accordent à chacun d'eux. À titre d'exemple, référons-nous à la figure 4.19. Les **exposés du professeur** occupent la première place sur l'axe horizontal de la figure, ce qui signifie qu'il s'agit du moyen le plus fréquemment choisi par les étudiants: 36,7% des étudiants considèrent que les **exposés du professeur** constituent le principal moyen qui leur a permis de développer les compétences composant la première catégorie soit **Qualités personnelles et relations professionnelles**. Pour ce même moyen, le résultat des professeurs s'élève à 23,5%. Toujours en ce qui a trait aux résultats des étudiants en lien avec cette catégorie, le moyen «**autres**» arrive en deuxième position (23,8%), les **laboratoires** occupent la troisième place (14,3%), etc.

Pour chaque catégorie et sous-catégorie de compétences, les résultats sont analysés de façon globale, c'est-à-dire que chacun des dix moyens ne fait pas nécessairement l'objet d'une analyse. On tente surtout de faire ressortir les principales ressemblances et différences existant entre les perceptions des étudiants et celles des professeurs relativement aux PRINCIPAUX moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques de chaque catégorie et sous-catégorie. Pour ce faire, on identifie d'abord les moyens choisis par au moins 10,0% des étudiants; il s'agit généralement des trois, quatre ou cinq

premiers moyens présentés sur l'axe horizontal. Même si les résultats associés aux autres moyens (10,0% et moins) apparaissent dans les figures, ils sont considérés comme étant moins significatifs pour les besoins de l'analyse, car ils concernent souvent un nombre très restreint d'étudiants.

Les moyens les plus fréquemment choisis par les étudiants sont ensuite mis en parallèle avec ceux des professeurs. Ce parallèle est clairement illustré aux tableaux I.16 à I.19 (appendice I). Tel que précisé antérieurement, ces tableaux correspondent aux figures 4.19 à 4.31. Dans chacun des tableaux, les moyens retenus par 10,0% et plus des étudiants sont identifiés en caractère gras (colonne de gauche). Afin de faciliter la comparaison des perceptions des deux groupes d'intervenants, ces mêmes moyens apparaissent aussi en caractère gras du côté des professeurs (colonne de droite).

À partir des données de l'entrevue réalisée auprès des étudiants, on tente finalement d'expliquer en quoi les moyens retenus par 10,0% et plus des étudiants sont aidants dans le développement des compétences pédagogiques et on identifie des pistes de solutions pour développer davantage les compétences pédagogiques par le biais des cours. Comme le suggèrent les étudiants dans le deuxième mouvement d'analyse, on veut faire en sorte que les moyens utilisés soient plus efficaces donc que les cours PRÉPARENT mieux au stage d'enseignement notamment en ce qui a trait aux catégories de compétence 3 et 4: **Planification et enseignement** et **Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe**.

Dans le but de faciliter la lecture, comme nous travaillons à partir de plusieurs moyens (dix au total), il est important de noter que ceux-ci sont identifiés en caractère gras tout au long du texte, sauf dans les cas où ils sont mis en retrait.

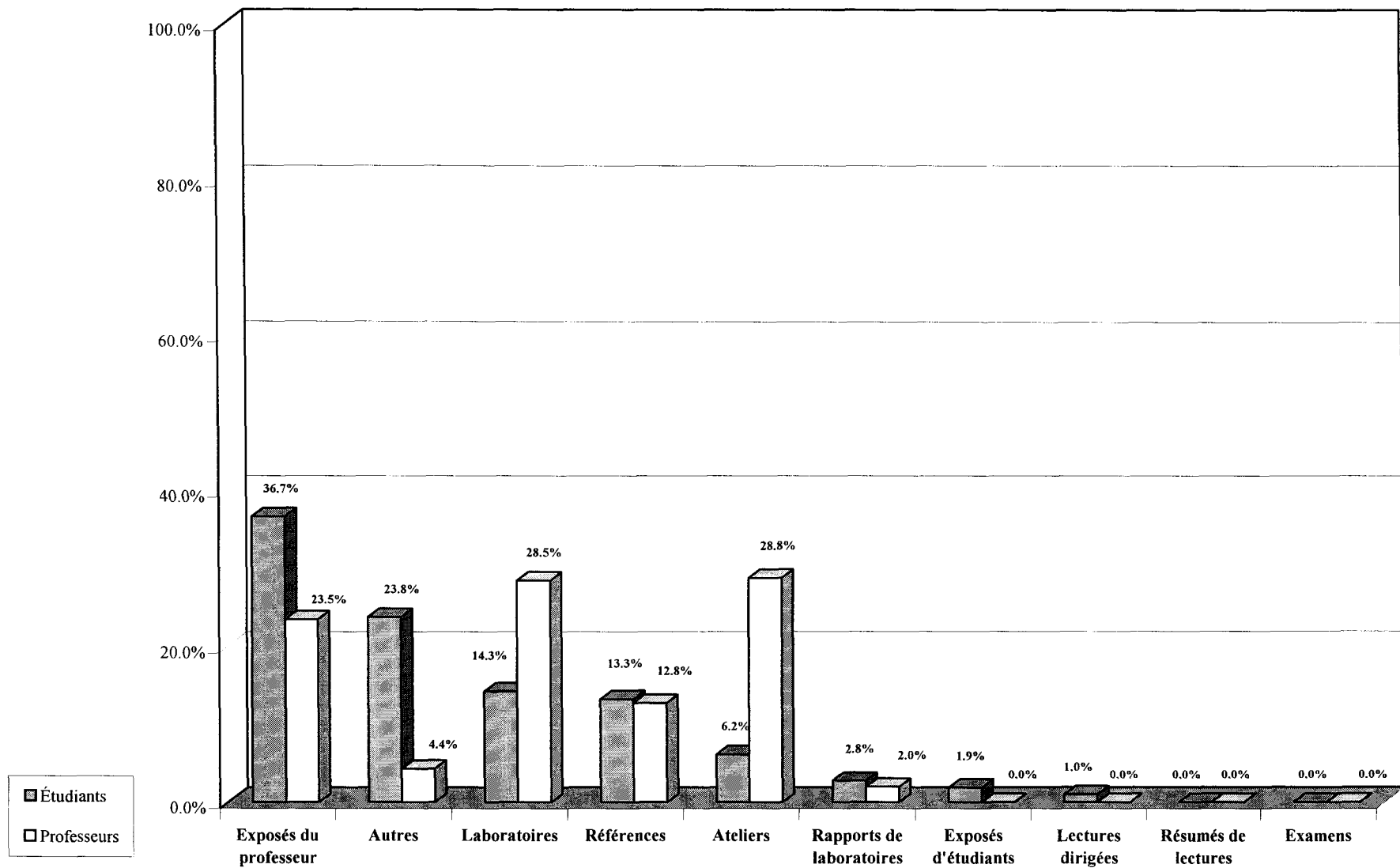
4.4.1 Catégorie 1: Qualités personnelles et relations professionnelles

En ce qui a trait à la première catégorie, les résultats présentés à la figure 4.19 démontrent que les quatre moyens suivants sont choisis par 10,0% et plus des étudiants:

Figure 4.19

Comparaison des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage

Catégorie 1: Qualités personnelles et relations professionnelles



- Exposés du professeur: 36,7%
- Autres: 23,8%
- Laboratoires: 14,3%
- Références: 13,3%

Dans le cas des professeurs, ces moyens occupent aussi une place importante: ils sont parmi les cinq moyens les plus fréquemment choisis (même si les moyens sont mis en retrait, le caractère gras permet ici d'illustrer clairement les similitudes entre les deux groupes d'intervenants):

- Ateliers: 28,8%
- **Laboratoires: 28,5%**
- **Exposés du professeur: 23,5%**
- **Références: 12,8%**
- **Autres: 4,4%**

Or, les résultats des professeurs permettent de constater que la première position est occupée par les **ateliers** (28,8%). Les perceptions des deux groupes d'intervenants semblent être très différentes quant à l'importance de ce moyen, car contrairement aux professeurs (28,8%), seulement 6,2% des étudiants considèrent que les **ateliers** constituent le principal moyen qui leur a permis de développer les compétences pédagogiques liées aux qualités personnelles et aux relations professionnelles. Dans le cas des étudiants, ce moyen occupe la cinquième position.

Dans le questionnaire des étudiants (appendice A) et des professeurs (appendice B), lorsque les intervenants arrêtaient leur choix sur «**autres**», on leur demandait de préciser quel était cet autre moyen en lien avec les neuf cours suivis à l'université. Pour cette première catégorie, le moyen «**autres**» occupe la deuxième position: 23,8% des étudiants ont identifié d'autres moyens que ceux suggérés dans le questionnaire. Ces moyens se résument ainsi: travaux de première session en lien avec cette catégorie de compétences (journal professionnel, portfolio et auto-évaluation de leurs qualités personnelles dans certains cours) et discussions en classe portant sur l'importance de l'initiative personnelle, sur la motivation face à la profession enseignante et sur la personnalité du futur maître.

Concernant les professeurs, 4,4% d'entre eux ont aussi identifié d'autres moyens (cinquième position). Parmi ces moyens, deux sont assez semblables à ceux retenus par les étudiants: travaux de session et discussions en classe sur différents sujets liées aux **Qualités personnelles**. Or, les professeurs ajoutent un troisième moyen dont les étudiants ne font nullement mention: le fait qu'ils servent de modèle dans les cours. Selon les professeurs, leur savoir-faire dans les cours, leur comportement professionnel et leurs pratiques éducatives constituent des exemples qui permettent aux étudiants de développer les compétences liées à cette catégorie.

Pour la sous-catégorie **Qualités personnelles** (figure 4.20), les résultats des deux groupes d'intervenants vont exactement dans le même sens que ceux illustrés à la figure 4.19. Les étudiants et les professeurs ciblent les mêmes moyens (**exposés du professeur**, «**autres**», **laboratoires**, **références** et **ateliers**) dans un ordre différent. Les professeurs placent les **ateliers** en première position (26,8%) et dans le cas des étudiants, ce moyen occupe toujours la cinquième position (4,7%). L'écart entre les résultats des deux groupes d'intervenants par rapport à ce moyen est encore une fois très grand.

Quant à la deuxième sous-catégorie, **Relations professionnelles** (figure 4.21), en ce qui a trait aux étudiants, on peut voir que les **exposés du professeur** (43,4%) et «**autres**» (28,9%) demeurent en première et en deuxième position mais qu'ils occupent plus d'espace en termes de pourcentage que dans les deux figures précédentes: dans la figure 4.21, ces deux moyens totalisent 72,3% des étudiants. En fait, 28,9% des étudiants considèrent que ce sont surtout les travaux de première session et les discussions en classe en lien avec cette sous-catégorie qui leur ont permis de développer ces dernières compétences pédagogiques. Concernant le résultat des professeurs (0,0%), il laisse croire que les «**autres**» moyens qu'ils ont énumérés précédemment ne servent qu'à développer les compétences relatives aux qualités personnelles donc qu'ils ne s'appliquent pas aux relations professionnelles.

En ce qui a trait aux étudiants, les **laboratoires** et les **références** viennent immédiatement après les **exposés du professeurs** et «**autres**» mais ils sont associés à des résultats moins significatifs (8,3% et 5,5%) que dans les figures 4.19 et 4.20. Les **ateliers** occupent encore une fois un espace plutôt restreint (8,3%). Pour les professeurs, les **ateliers** semblent encore être très importants (30,7%) bien qu'ils soient précédés cette fois des **laboratoires** (33,2%).

Figure 4.20

Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage

Sous-Catégorie: Qualités personnelles

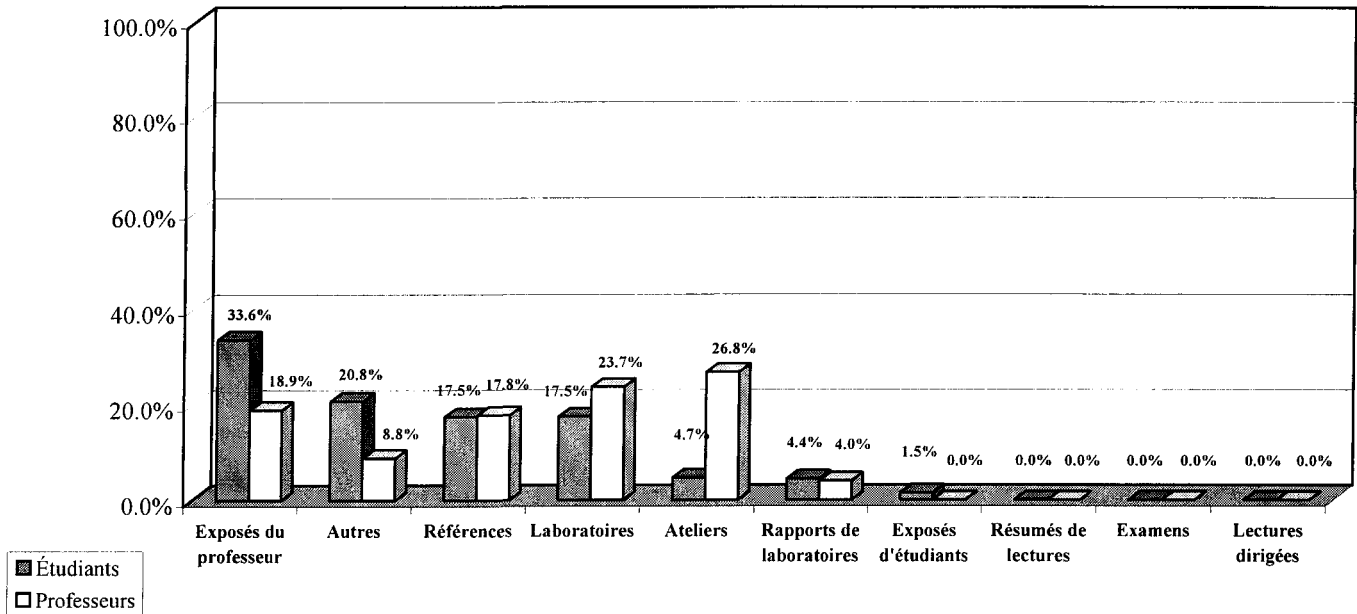
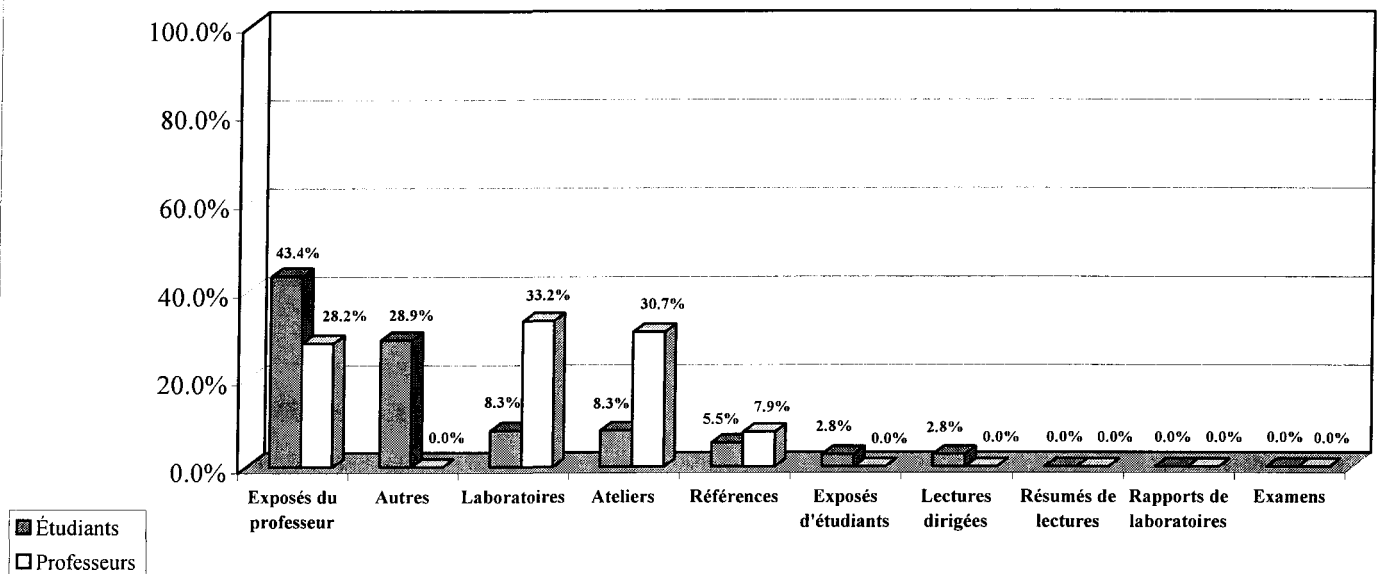


Figure 4.21

Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage

Sous-Catégorie: Relations professionnelles



À titre de rappel, notons que dans le deuxième mouvement d'analyse, d'après les perceptions des étudiants, la contribution des activités de cours pour cette première catégorie de compétences s'élève à 21,0%; ce qui signifie que 79,0% d'entre eux considèrent que les activités de stage constitue le principal moyen leur ayant permis de développer ces compétences. D'après les étudiants, ces résultats sont tout à fait acceptables, car tel que dit précédemment, ils croient que plusieurs **Qualités personnelles** sont déjà acquises avant le début de la formation universitaire donc que les cours suivis contribuent plutôt à en renforcer le développement (H.1). Quant aux compétences relatives aux **Relations professionnelles**, ils maintiennent qu'elles se développent surtout en stage. Dans le premier mouvement d'analyse, les étudiants insistent même sur le fait que les deux compétences jugées comme étant à améliorer dans cette catégorie (voir tableau 4.2) se travaillent surtout en milieu scolaire. Il s'agit des compétences 8: *S'intègre à l'ensemble du personnel et montre de l'intérêt pour les activités de l'école* et 9: *Identifie les modes de participation des divers intervenants de l'école* (H.2).

Interrogés en entrevue sur les moyens les plus facilitants relativement au développement des compétences de cette catégorie, les étudiants considèrent que les quatre moyens retenus (**exposés du professeurs**, «**autres**», **laboratoires** et **références**) contribuent à renforcer le développement des **Qualités personnelles** requises pour enseigner soit l'intérêt pour la profession, l'éthique professionnelle, l'auto-évaluation de l'acte d'enseigner, l'autonomie et la distinction dans les manières. Dans leurs **exposés**, les professeurs insistent sur l'importance de ses qualités personnelles et les **références** qu'ils suggèrent en font aussi souvent mention. En **laboratoire**, même s'il s'agit de simulations de leçons, les étudiants observe qu'ils ont la chance de développer ces quelques qualités personnelles (H.11). Parmi les «**autres**» moyens identifiés par les étudiants dans le questionnaire, ils maintiennent que les travaux de première session (journal professionnel, portfolio et auto-évaluation de leurs qualités personnelles dans certains cours) et les discussions en classe sur l'importance de l'initiative personnelle, sur la motivation face à la profession enseignante et sur la personnalité du futur maître ont grandement contribué au développement desdites compétences (H.12).

En ce qui a trait au développement des compétences en lien avec les **Relations professionnelles**, ils considèrent cependant que seulement deux des quatre moyens énumérés précédemment sont efficaces: les **exposés du professeurs** et les «**autres**»

moyens identifiés dans le questionnaire (travaux de session et discussions en classe). Ils soulignent qu'en **laboratoire**, il est impossible de développer ces compétences; elles s'acquièrent en milieu scolaire et non pas en simulation. Quant aux **références** suggérées, semble-t-il qu'aucune référence n'a permis d'en savoir davantage sur les compétences 3: *Cherche des occasions pour dialoguer avec le maître-associé*, 8: *S'intègre à l'ensemble du personnel enseignant et montre de l'intérêt pour les activités de l'école* et 9: *Identifie les modes de participation des divers intervenants de l'école* mais que quelques-unes abordent les compétences 4: *Établit des relations positives et chaleureuses avec les élèves* et 5: *S'initie à la connaissance des élèves du groupe-classe* (H.13). Les étudiants interrogés précisent que même si les relations professionnelles se développent surtout en milieu scolaire, ils apprécieraient beaucoup que les professeurs leur suggèrent un plus grand nombre de **lectures** en lien avec les compétences 4 et 5, car, selon eux, la qualité de leur stage repose en tout premier lieu sur la connaissance des élèves et sur les relations qu'ils entretiennent avec eux (H.14).

Finalement, concernant l'importance des **ateliers**, les étudiants font remarquer qu'exploité autrement, ce moyen pourrait contribuer fortement au développement de toutes les compétences pédagogiques. Or, ils considèrent que ce n'est pas le cas actuellement; ils disent apprendre très peu par ce moyen et ce, pour les raisons qui suivent. Les ateliers ont souvent lieu en deuxième partie des cours dans des petits locaux réservés à cet effet. Après la pause, au lieu de se rendre dans les locaux attitrés, plusieurs étudiants partent. Les étudiants notent que même si ce n'est pas l'objet de la présente analyse, il est quand même permis de se questionner à savoir si cela dénote un manque d'intérêt ou encore de maturité de la part des étudiants (H.72).

Selon eux, les ateliers se déroulent à peu près toujours de la même façon. En équipes, composées habituellement de quatre ou cinq personnes, ils discutent à propos d'un texte qu'ils devaient lire préalablement et ils répondent à des questions en lien avec ce texte. Parfois, ensemble, ils tentent de résoudre un problème lié à l'enseignement mais semble-t-il que ce n'est pas souvent le cas. Ils affirment de plus, que la plupart des professeurs encadrent très peu les ateliers; ils prévoient dix ou quinze minutes pour revenir en grand groupe à la fin du cours et ils interrogent quelques étudiants. Pire encore, souvent le retour se fait seulement la semaine suivante, ce qui est beaucoup trop long d'après les étudiants, et c'est le professeur lui-même qui donne les réponses aux questions. Étant habitués à cette

façon de fonctionner, pendant les ateliers, les étudiants parlent très souvent de «la pluie et du beau temps» pour finalement partir avant le retour en grand groupe. D'après eux, il faudrait que les ateliers soient plus structurés, premièrement, au niveau de la gestion du temps, et deuxièmement, au niveau de la description du rôle de chacun dans l'équipe, car ils considèrent qu'il devrait bel et bien s'agir d'un travail d'équipe. Il faudrait que les consignes soient claires quant au travail à réaliser mais il faudrait surtout que les professeurs assurent un suivi, qu'ils fassent rapidement un retour qui permette l'objectivation et le réinvestissement des apprentissages (H.73).

4.4.2 Catégorie 2: Langue de communication

Avant de procéder à l'analyse de cette deuxième catégorie de compétences, il est important de souligner que pour les catégories 1, 3 et 4, étant d'ordre général, les commentaires de l'entrevue réalisée auprès des étudiants viennent à la suite de l'analyse des deux sous-catégories. Dans cette deuxième catégorie de compétences, étant donné que les commentaires s'avèrent être beaucoup plus spécifiques, ils sont insérés, non pas à la toute fin, mais bien après l'analyse de chacune des trois sous-catégories.

Les résultats présentés à la figure 4.22 démontrent que cinq moyens sont choisis par 10,0% et plus des étudiants:

- Laboratoires: 25,4%
- Résumés de lectures: 15,9%
- Exposés du professeurs: 14,1%
- Autres: 12,8%
- Rapports de laboratoires: 11,0%

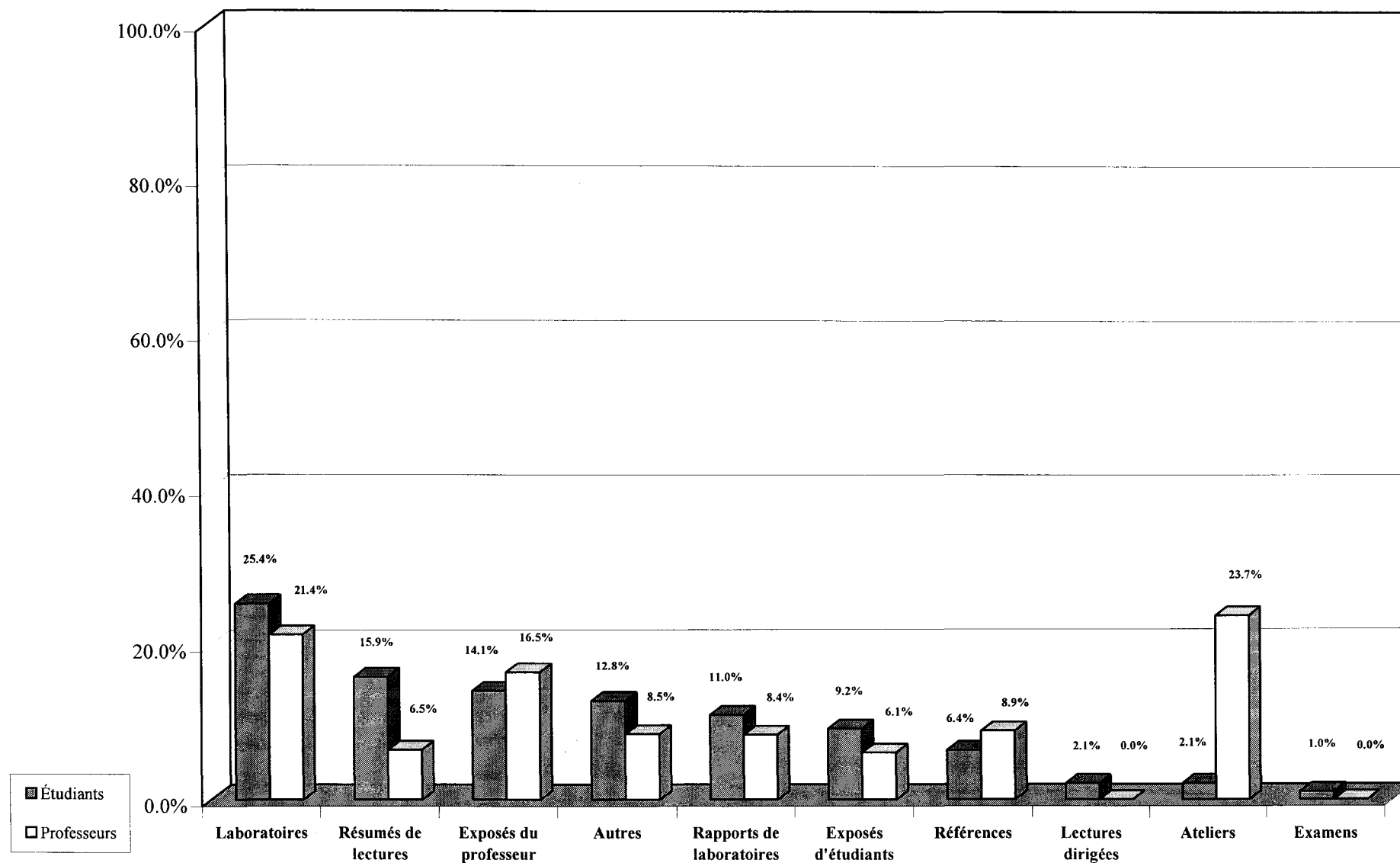
Les résultats des professeurs laissent supposer qu'ils considèrent aussi quatre de ces moyens comme étant importants:

- Laboratoires: 21,4%
- Exposés du professeurs: 16,5%
- Autres: 8,5%
- Rapports de laboratoires: 8,4%

Figure 4.22

Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage

Catégorie 2: Langue de communication



Les **résumés de lectures** semblent par contre beaucoup plus importants chez les étudiants (15,9% en deuxième position) que chez les professeurs (6,5% en septième position). Comme pour la catégorie 1, les professeurs mettent les **ateliers** en première position (23,7%) et les étudiants les classent presque en dernière position (2,1%). Toujours dans le cas des professeurs, les **laboratoires**, les **exposés du professeur**, «**autres**» et les **rapports de laboratoires** se retrouvent dans le même ordre que celui établi par les étudiants sauf qu'entre les **exposés du professeur** et «**autres**», ces derniers insèrent les **références** (8,9%). Pour les étudiants, les **références** n'ont pas cette importance (6,4%).

Quant aux «**autres**» moyens permettant de développer les compétences pédagogiques liées à la **Langue de communication**, les étudiants identifient tous les travaux écrits autres que ceux mentionnés dans le questionnaire (ex: les comptes rendus en *Didactique du français*) de même que les travaux liés à la langue orale (audioscopies, vidéoscopies et laboratoires de phonétique). En entrevue, ils mettent aussi en évidence le fait que dans les cours de *Didactique du français*, les assistants d'enseignement insistent sur la qualité de la langue orale et écrite et sur l'importance de valoriser la langue d'enseignement. Semble-t-il que les démonstrations de leçons réalisées par ces assistants d'enseignement pendant les cours de *Didactique du français* et l'encadrement qu'ils assurent pendant les laboratoires incitent fortement les étudiants à bien parler et à bien écrire (H.24).

Tout comme les étudiants, les professeurs considèrent que des travaux faisant appel à l'audioscopie et à la vidéoscopie de même que des démonstrations de leçons réalisées par des assistants peuvent contribuer à développer les compétences pédagogiques liées à la langue. Or, ils incluent aussi dans ces «**autres**» moyens, leurs exigences par rapport à la correction des travaux et encore une fois, il est question du fait qu'ils servent de modèles pour les étudiants par leur savoir-faire professionnel dans les cours.

En ce qui a trait à la **Langue orale** (figure 4.23), trois moyens sont identifiés par 10,0% et plus des étudiants:

- Laboratoires: 43,5%
- Exposés d'étudiants: 22,5%
- Exposés du professeur: 19,1%

Figure 4.23
Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage

Sous-Catégorie: Langue orale

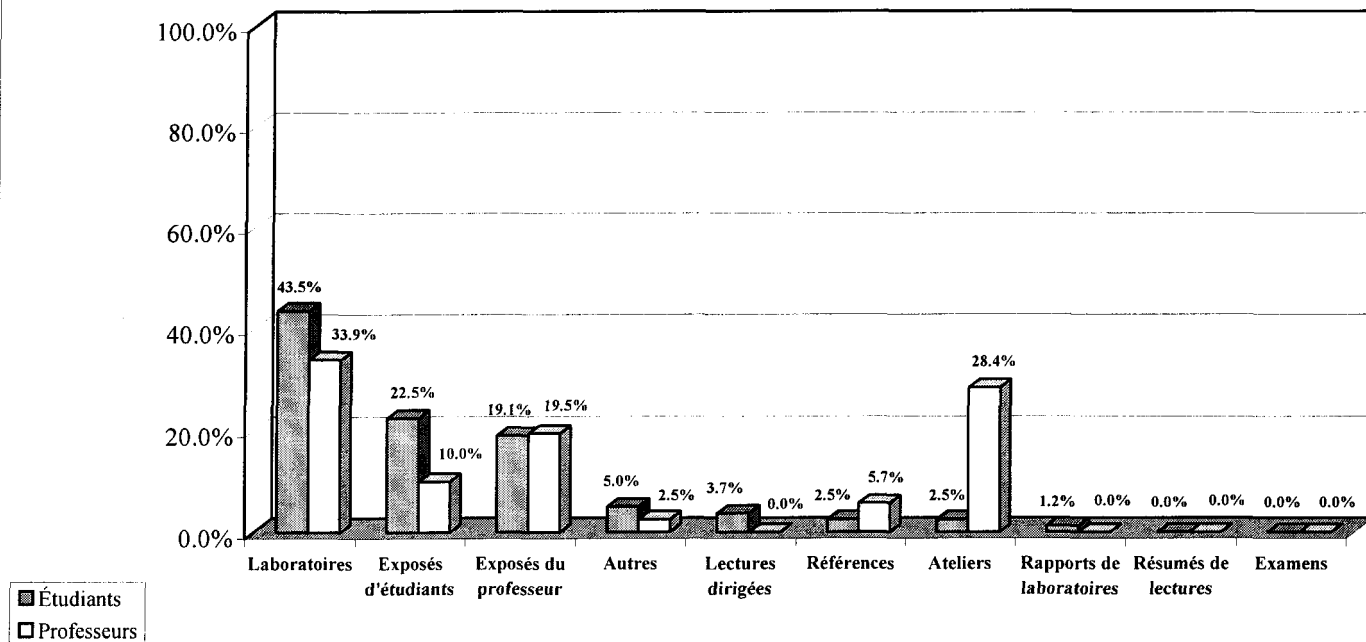
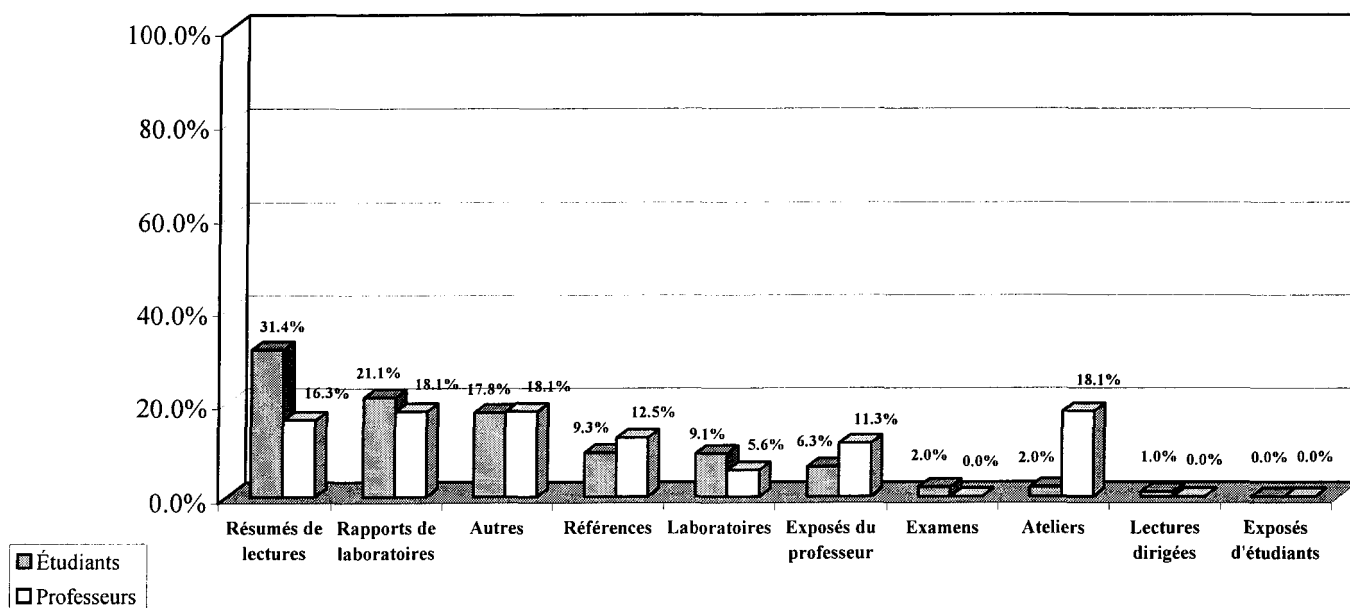


Figure 4.24
Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage

Sous-Catégorie: Langue écrite



D'après les résultats des professeurs, les **laboratoires** arrivent aussi en première position (33,9%). Ils sont immédiatement suivis des **ateliers** (28,4), considérés encore une fois comme étant beaucoup moins importants par les étudiants (2,5%). Les **exposés du professeur** et les **exposés d'étudiants** arrivent tout de suite après les **ateliers**, ce qui fait que les résultats des professeurs sont assez semblables à ceux des étudiants. Pour les deux groupes d'intervenants, les **exposés du professeur** revêtent à peu près la même importance (étudiants: 19,1% et professeurs: 19,5%). Or, les **exposés d'étudiants** semblent être beaucoup plus importants pour les étudiants (22,5%) que pour les professeurs (10,0%).

En entrevue, les étudiants confirment que les **laboratoires** constituent bel et bien le principal moyen leur permettant de développer les compétences associées à la langue orale, car ils ont l'occasion de se pratiquer et de recevoir les commentaires des autres étudiants présents de même que ceux des assistants d'enseignement (H.25). Ils précisent aussi qu'il est important de savoir écouter les **exposés réalisés par les étudiants**, car ils servent de modèle (H.26). Suite aux **laboratoires** ou encore aux **exposés des étudiants**, certains professeurs font des retours (**exposés du professeur**) afin de relever les points forts et les principales erreurs commises au niveau de la langue orale et ils assurent un suivi en ce sens. Or, les étudiants considèrent que tous les professeurs devraient agir ainsi, peu importe qu'il s'agisse ou non d'un cours de *Didactique du français*. Ce genre d'intervention faciliterait, selon eux, le développement des compétences liées à la langue orale (H.27).

Concernant la **Langue écrite**, les résultats présentés à la figure 4.24 démontrent que trois moyens ont été retenus par 10,0% et plus des étudiants:

- Résumés de lectures: 31,4%
- Rapports de laboratoires: 21,1%
- Autres: 17,8%

Dans le cas des professeurs, ces moyens se classent aussi dans les premières positions mais dans un ordre différent et contrairement aux étudiants qui placent les **ateliers** en huitième position (2,0%), les professeurs lui accordent encore une fois la deuxième place (18,1%). Les perceptions des deux groupes d'intervenants sont assez semblables quant à l'importance des **rapports de laboratoires** et du moyen «**autres**»:

- Rapports de laboratoires: Étudiants (21,1%) Professeurs (18,1%)
- Autres: Étudiants (17,8%) Professeurs (18,1%)

Or, les résultats démontrent que leurs perceptions diffèrent considérablement en ce qui a trait à l'importance des **résumés de lectures**. Ceux-ci semblent en effet être plus importants pour les étudiants qui les situent en première position (31,4%) que pour les professeurs qui les classent en quatrième position (16,3).

Les «**autres**» moyens identifiés par les étudiants représentent en fait tous les travaux écrits autres que ceux mentionnés dans le questionnaire (ex: les comptes rendus en *Didactique du français*). Dans le cas des professeurs, «**autres**» correspond plutôt à leurs exigences par rapport à la correction des travaux et au fait qu'ils servent de modèles pour les étudiants par leur savoir-faire professionnel dans les cours.

En entrevue, les étudiants insistent sur l'importance de tous les travaux écrits mais ils précisent que les **résumés de lectures** constituent un excellent moyen leur permettant de développer les compétences pédagogiques liées à la **Langue écrite**. Ils soulignent que ce moyen les oblige d'abord à LIRE et ensuite à rédiger dans un style convenable, sans faute. Selon ce groupe d'intervenants, pour apprendre à écrire correctement, il est nécessaire de lire, d'où la nécessité pour eux que les professeurs exigent plus de lectures obligatoires dans tous les cours (H.28).

Les étudiants reconnaissent que les cours de *Didactique du français* contribuent très fortement à développer la qualité de la langue écrite mais ils voudraient que tous les cours en fassent autant. Ils précisent que chaque professeur devrait insister sur la qualité du français dans les travaux, qu'il s'agisse de **résumés de lectures**, de **rapports de laboratoires** ou même d'**examens** (H.29). Les résultats obtenus dans le premier mouvement d'analyse démontrent que, selon leur perception, seulement 65,4% des étudiants considèrent avoir développé pleinement la compétence 11 qui concerne la maîtrise de l'orthographe, de la syntaxe et de la grammaire (figure 4.2). Les étudiants se disent conscients qu'il s'agit d'un problème grave qui doit être réglé dès la première année de baccalauréat, car il peut entraîner de sérieuses conséquences lors du premier stage d'enseignement (H.22).

En ce qui a trait finalement à la troisième sous-catégorie intitulée **Général** qui inclut la compétence 20: *Manifeste une préoccupation constante pour valoriser la qualité de*

la langue, pour lui-même comme pour les élèves, les résultats présentés à la figure 4.25 démontrent que les trois moyens suivants ont été retenus par 10,0% et plus des étudiants:

- Exposés du professeur: 39,9%
- Laboratoires: 33,3%
- Autres: 20,3%

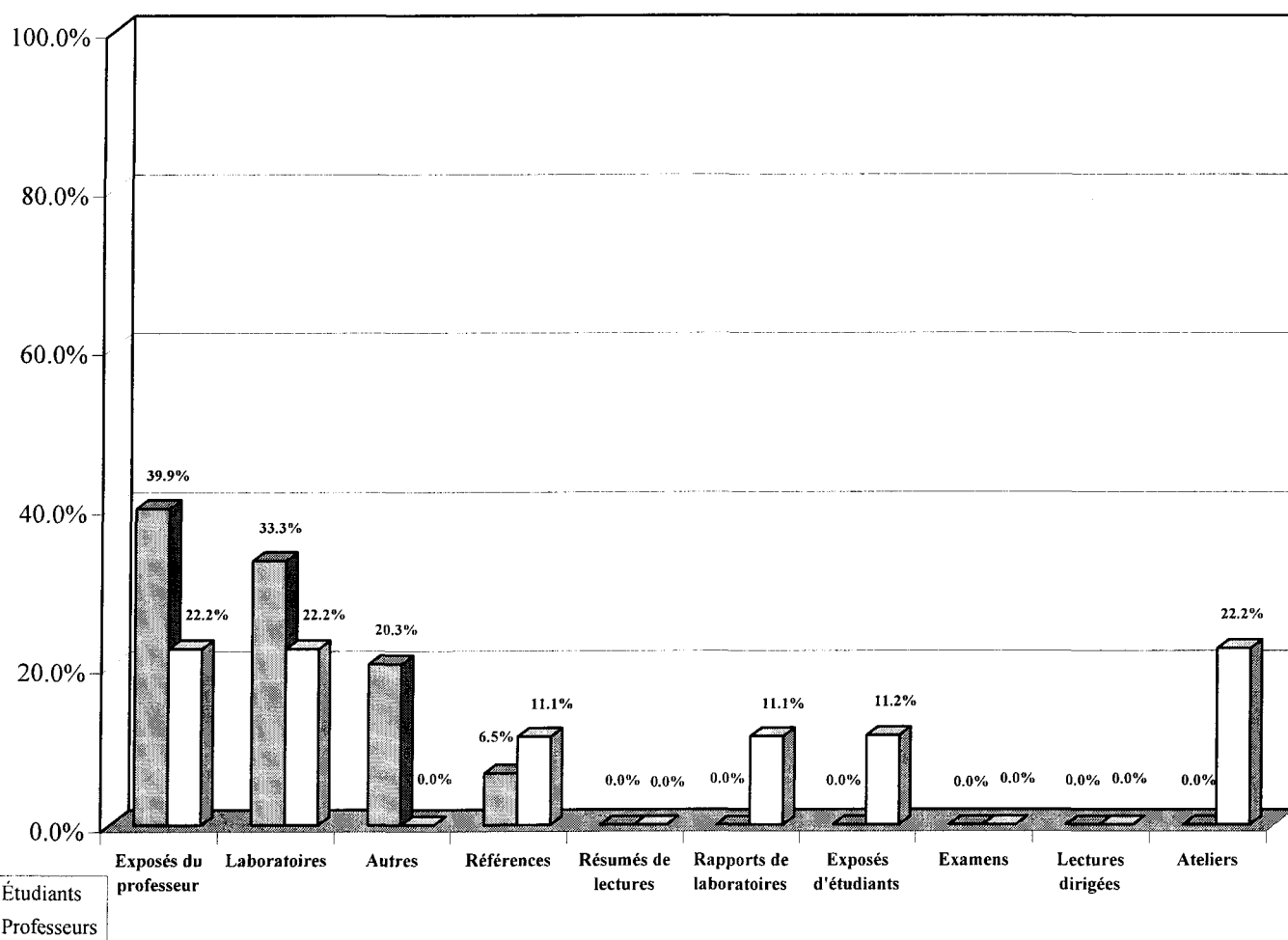
Le moyen «**autres**» fait référence à tous les travaux écrits et oraux de même qu'à la contribution des assistants d'enseignement dans le cadre des cours de *Didactique du français*. Pour les professeurs, les **exposés du professeur** et les **laboratoires** se classent aussi dans les deux premières positions (22,2%) sauf que le moyen «**autres**» qui occupe la troisième position dans le cas des étudiants (20,3%) est à 0,0% en ce qui concerne les professeurs. Cela peut signifier que leurs exigences par rapport à la correction des travaux et le fait qu'ils croient servir de modèles pour les étudiants par leur savoir-faire professionnel dans les cours ne s'applique pas à cette dernière compétence. En troisième position, les professeurs retiennent plutôt les **ateliers**. Si on analyse la répartition des résultats des professeurs concernant leur perception de l'importance des moyens pour développer cette sous-catégorie, il est intéressant de constater qu'on retrouve trois regroupements nettement définis:

Premier regroupement:	• Exposés du professeur:	22,2%
	• Laboratoires:	22,2%
	• Ateliers:	22,2%
Deuxième regroupement:	• Exposés d'étudiants:	11,2%
	• Références:	11,1%
	• Rapports de laboratoires:	11,1%
Troisième regroupement:	• Résumés de lectures:	0,0%
	• Examens:	0,0%
	• Lectures dirigées:	0,0%
	• Autres:	0,0%

Dans le cas des étudiants, les résultats sont plutôt concentrés autour de quatre moyens dont les trois premiers, plus importants, totalisent 93,5% des étudiants:

Figure 4.25
Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux
moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours
précédant le stage

Sous-Catégorie: Général



- Exposés du professeur: 39,9%
- Laboratoires: 33,3%
- Autres: 20,3%
- Référence: 6,5%

En entrevue, les étudiants affirment que dans leurs **exposés**, les professeurs n'insisteront jamais assez sur l'importance de valoriser la qualité de la langue, car il s'agit d'une compétence de la plus haute importance pour de futurs enseignants (H.30). Ils remarquent que cette deuxième catégorie de compétences, **Langue de communication**, est celle où la contribution des cours s'avère être la plus forte. Les résultats obtenus à cet effet dans le deuxième mouvement d'analyse vont exactement dans le même sens (figure 4.17). À titre de rappel, notons que d'après les perceptions des étudiants, la contribution des activités de cours pour cette deuxième catégorie de compétences s'élève à 39,0%; ce qui signifie que 61,0% d'entre eux considèrent que les activités de stage constitue le principal moyen leur ayant permis de développer ces compétences. Dans l'ensemble, les étudiants se disent satisfaits de la contribution des neuf cours, moyennant quelques recommandations énumérées précédemment concernant notamment les exigences des professeurs en lien avec la qualité du français dans les travaux (H.31).

4.4.3 Catégorie 3: Planification et enseignement

En ce qui a trait à la troisième catégorie, les résultats présentés à la figure 4.26 démontrent que les trois moyens suivants sont choisis par 10,0% et plus des étudiants:

- Laboratoires: 31,9%
- Références: 26,5%
- Exposés du professeur: 14,6%

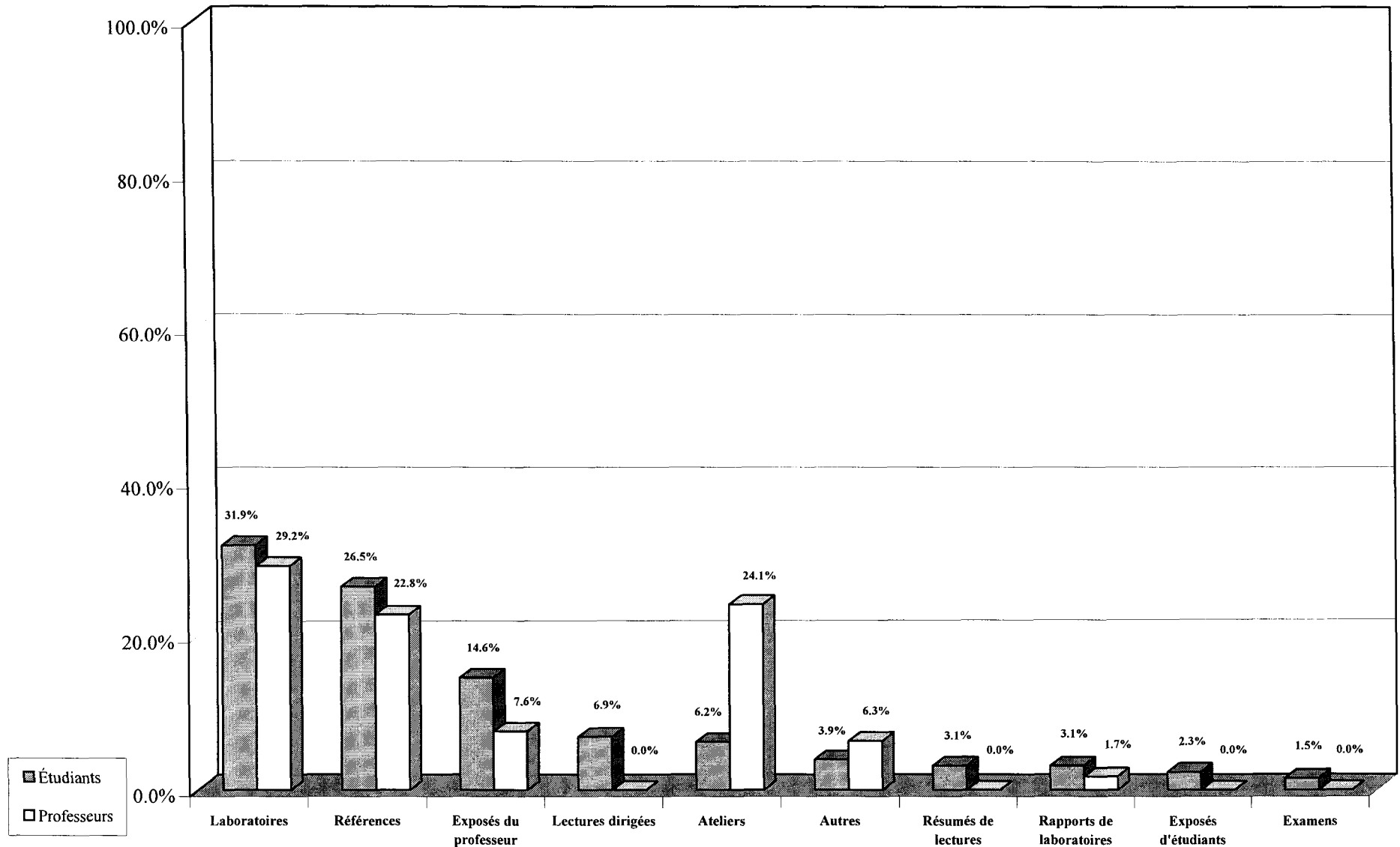
Les résultats des professeurs laissent supposer que leur perception relativement à l'importance de ces moyens est assez semblable à celle des étudiants:

- **Laboratoires:** 29,2%
- Ateliers: 24,1%
- **Références:** 22,8%

Figure 4.26

Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage

Catégorie 3: Planification et enseignement



- Lectures dirigées: 8,3%
- Exposés du professeur: 7,6%

Dans le cas des professeurs, les **laboratoires** arrivent aussi en première position (29,2%). Les **références** se situeraient également en deuxième position (22,8%) si elles n'étaient précédées des **ateliers** (24,1%) qui, soit dit en passant, semblent encore une fois beaucoup moins importants pour les étudiants (6,2% en cinquième position). Les **références** se classent donc en troisième position (22,8%). Or, même si dans l'ensemble, les résultats des deux groupes d'intervenants s'avèrent être assez semblables pour cette troisième catégorie de compétences, il est possible de constater que les **exposés du professeur** sont deux fois plus importants pour les étudiants (14,6% en troisième position) qu'ils ne le sont pour les professeurs (7,6% en cinquième position). Dans le cas des professeurs, les **exposés des professeurs** sont même précédés des **lectures dirigées** (8,3%).

En ce qui a trait à la sous-catégorie **Planification** (figure 4.27), les résultats des étudiants montrent que les trois principaux moyens retenus sont les mêmes que ceux illustrés à la figure 4.26 mais qu'ils apparaissent dans un ordre quelque peu différent: les **références** (29,1%) arrivent cette fois avant les **laboratoires** (28,0%). Quant aux **exposés du professeur**, ils occupent toujours la troisième position (14,5%). Dans le cas des professeurs, il n'y a aucun changement à signaler par rapport à la figure précédente sauf peut-être le fait qu'ils ont inversés les **ateliers** (20,2%) et les **références** (20,6) qui arrivent cette fois en deuxième position. Les **laboratoires** (27,4%) occupent toujours la première position. Dans le cas des deux groupes d'intervenants, on peut affirmer que les résultats des figures 4.26 et 4.27 sont très semblables.

Concernant la sous-catégorie **Enseignement** (figure 4.28), dans le cas des étudiants, on remarque que les trois moyens retenus sont encore les mêmes mais que les résultats sont différents. Les **laboratoires** retournent en première position (comme à la figure 4.26) et représentent à eux seuls 46,1% des étudiants. Les **références** et les **exposés du professeur** sont perçus par les étudiants comme étant d'égale importance (15,2%). Il est important de préciser que dans les figures 4.26 et 4.27, les résultats montraient que les **références** semblaient avoir presque deux fois plus d'importance que les **exposés du professeur**.

Figure 4.27
Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage

Sous-Catégorie: Planification

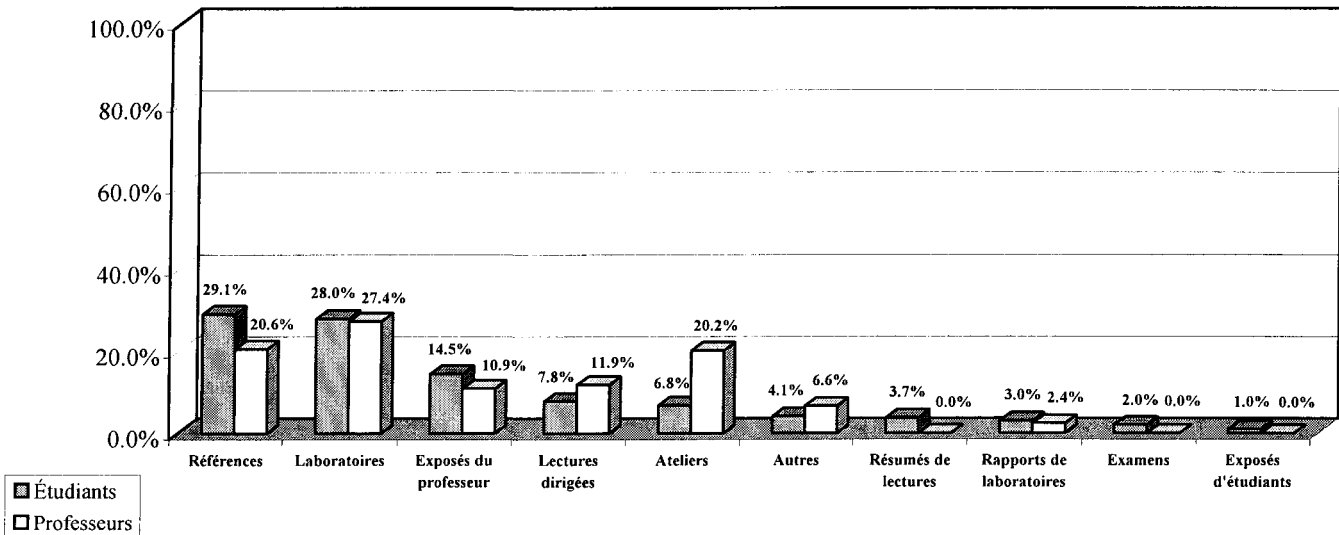
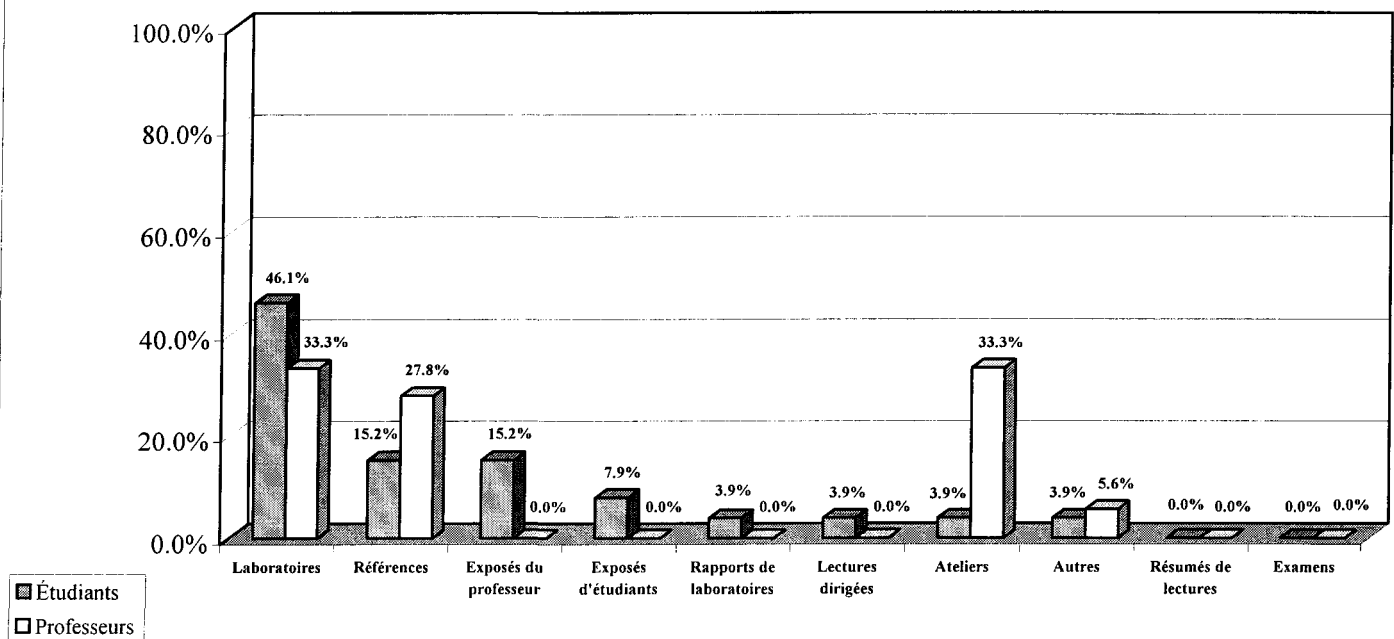


Figure 4.28
Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage

Sous-Catégorie: Enseignement



En ce qui concerne les professeurs, les résultats démontrent que pour développer les compétences relatives à la sous-catégorie **Enseignement**, les **ateliers** s'avèrent être un moyen tout aussi important que les **laboratoires**: 33,3% dans les deux cas. Les **références**, moins importantes pour les étudiants (15,2%), suivent immédiatement après (27,8%). Il est intéressant de souligner qu'en ce qui a trait à cette sous-catégorie, les perceptions des deux groupes d'intervenants concernant les **exposés du professeur** sont très différentes. En effet, tel que dit précédemment, dans le cas des étudiants, ce moyen se situe dans les premières positions: 15,2% d'entre eux considèrent qu'il s'agit du principal moyen leur ayant permis de développer les compétences pédagogiques relatives à la sous-catégorie **Enseignement**. Or, le résultat des professeurs en lien avec ce même moyen (0,0%) laisse supposer qu'aucun d'entre eux ne partage le point de vue des étudiants.

Interrogés en entrevue à propos des principaux moyens permettant le développement des compétences pédagogiques liées à la troisième catégorie soit **Planification et enseignement**, les étudiants s'entendent pour affirmer que les **laboratoires**, les **exposés du professeur** et les **références** occupent les premières positions. Les étudiants font les lectures suggérées, les professeurs les expliquent, les approfondissent pendant les cours, les étudiants font des plans de leçons (sous-catégorie **Planification**) et donnent les leçons en laboratoire (sous-catégorie **Enseignement**) (H.44).

Ils apportent quelques explications à l'effet que dans la sous-catégorie **Planification**, les **références** se classent en première position tandis que dans la sous-catégorie **Enseignement**, cette première position est plutôt occupée par les **laboratoires**. Selon eux, les compétences en lien avec la planification s'acquièrent dans un premier temps par la lecture: ils se doivent d'abord de lire des ouvrages généraux sur le sujet pour ensuite apprendre à consulter des programmes d'études et des guides pédagogiques, ce qui leur permet finalement d'élaborer des plans de leçons en lien avec la matière à couvrir (H.45). Quant aux trois compétences liées à la sous-catégorie **Enseignement**, les étudiants considèrent qu'elles se développent surtout par la pratique en laboratoire. Ils doivent apprendre à *donner des leçons en français et en mathématiques, d'une durée variant de dix minutes à une heure* (compétence 24), *maîtriser le contenu et le déroulement de ces leçons* (compétence 27) et *utiliser avec profit le matériel didactique existant* (compétence 28) (H.46).

À titre de rappel, notons que dans le deuxième mouvement d'analyse, d'après les perceptions des étudiants, la contribution des activités de cours pour cette troisième catégorie de compétences s'élève à 26,0%; ce qui signifie que 74,0% d'entre eux considèrent que les activités de stage constituent le principal moyen leur ayant permis de développer ces compétences. Selon les étudiants, ces résultats sont difficilement acceptables. Ils considèrent que l'écart existant entre la contribution des cours et celle du stage d'enseignement est beaucoup trop grand surtout en ce qui a trait à la sous-catégorie **Planification**; les cours pourraient faire beaucoup plus en ce sens (H.43).

D'après les résultats obtenus dans le premier mouvement d'analyse concernant la perception du degré de développement des compétences relatives à la catégorie **Planification et enseignement**, les étudiants se disent satisfaits quant au développement des trois compétences (énumérées précédemment) relatives à la sous-catégorie **Enseignement**. Selon eux, il est certain qu'on pourrait insister davantage sur la formation pratique dans les cours suivis à l'université mais ils reconnaissent avoir quand même eu maintes fois la chance de s'exercer en laboratoire avant de se rendre en milieu scolaire (H.47). Semble-t-il que les cours ont contribué au développement de ces compétences. Or, dans la sous-catégorie **Planification**, ils considèrent que quatre compétences sur sept sont à améliorer (tableau 4.2):

Compétence 21: Identifie les objectifs éducatifs de l'école.

Compétence 22: Démonstre qu'il connaît l'essentiel des programmes et des guides pédagogiques de français et de mathématiques.

Compétence 29: Prépare des évaluations cohérentes avec les objectifs visés et favorise l'autocorrection.

Compétence 30: Identifie les facteurs humains et environnementaux qui influencent le climat et l'organisation de la classe.

Considérant que la part des cours en ce sens s'avère nettement insuffisante, les étudiants émettent les suggestions qui suivent en lien avec chacune des compétences considérées comme étant à améliorer dans cette sous-catégorie.

Concernant d'abord la compétence 22 qui porte sur la *connaissance des programmes et des guides pédagogiques*, il est important de préciser qu'il s'agit, toujours

selon la perception des étudiants, de la compétence la moins développée sur l'ensemble des 40 compétences au programme (H.37): seulement 62,7% des étudiants considèrent qu'elle a été développée pleinement (tableau 4.2). Dans le premier mouvement d'analyse, ils disent avoir eu une vue d'ensemble de ces documents dans quelques cours suivis en première année (didactiques) mais ils considèrent cette formation comme étant insuffisante, car les étudiants font remarquer qu'en stage, ils ont très peu de temps à leur disposition pour apprendre à consulter les programmes et les guides pédagogiques (H.35). D'après eux, il appartient aux professeurs responsables des cours de didactique de mieux les préparer en ce sens, premièrement, en leur expliquant davantage la structure et le fonctionnement des programmes et des guides, deuxièmement, en leur faisant élaborer plus de plans de leçons en lien avec ces différents documents. Autrement dit, il faudrait que les cours de didactique soient moins axés sur la lecture d'ouvrages généraux et davantage sur les programmes et les guides pédagogiques qui renseignent sur le QUOI et parfois sur le COMMENT enseigner (H.48).

En ce qui a trait ensuite à la compétence 29 qui porte sur l'*évaluation des apprentissages*, les étudiants se disent très conscients du fait qu'ils seront beaucoup plus habilités à exercer cette fonction une fois qu'ils auront suivi le cours *Évaluation des apprentissages* (H.35). Or, ils considèrent malgré tout qu'il serait possible d'insister davantage sur cet aspect avant le stage d'enseignement, car il n'est abordé que très sommairement dans les cours de didactique suivis en première année: il ne s'agit que d'une étape parmi celles composant les différents plans de leçons qu'ils doivent réaliser. Selon les étudiants, il arrive même qu'on leur conseille de laisser tomber cette étape dans le plan de cours. On leur dit qu'étant donné le court laps de temps disponible pour le laboratoire, il est fort probable qu'on manque de temps pour l'évaluation des apprentissages. Cependant, dès qu'ils arrivent en stage, on leur demande d'évaluer régulièrement les élèves, tant au niveau formatif que sommatif, et ils disent ne pas se sentir suffisamment préparés pour assumer cette fonction. À cet effet, ils suggèrent qu'au lieu de souvent laisser tomber cette étape dans les plans de leçons, les professeurs devraient au contraire insister sur cet aspect de la formation afin de faciliter le passage entre la théorie et la pratique (H.49).

Concernant finalement les compétences 21 et 30 qui consistent à *identifier les objectifs éducatifs de l'école de même que les facteurs humains et environnementaux qui influencent le climat et l'organisation de la classe*, les étudiants précisaient antérieurement

(mouvements 1 et 2) qu'ils éprouvent des difficultés à établir des liens entre la théorie et la pratique. Par exemple, relativement à l'identification des objectifs de l'école, ils affirmaient n'avoir jamais abordé ce sujet dans les cours; leurs connaissances se limitent aux quelques documents qu'ils ont reçus à cet effet au début de leur stage (H.35). Ils soutenaient qu'il est difficile d'appliquer ces savoirs en milieu scolaire, car ils n'ont pas été suffisamment approfondis en milieu universitaire (H.34). Les étudiants supposent qu'il serait plus facile pour eux de développer ces compétences si dans leurs cours, en premier lieu, on insistait davantage sur la théorie à la base de ces compétences, et en deuxième lieu, on reliait la théorie au vécu scolaire en donnant des exemples concrets, en travaillant en résolution de problèmes à partir d'études de cas, etc. (H.50).

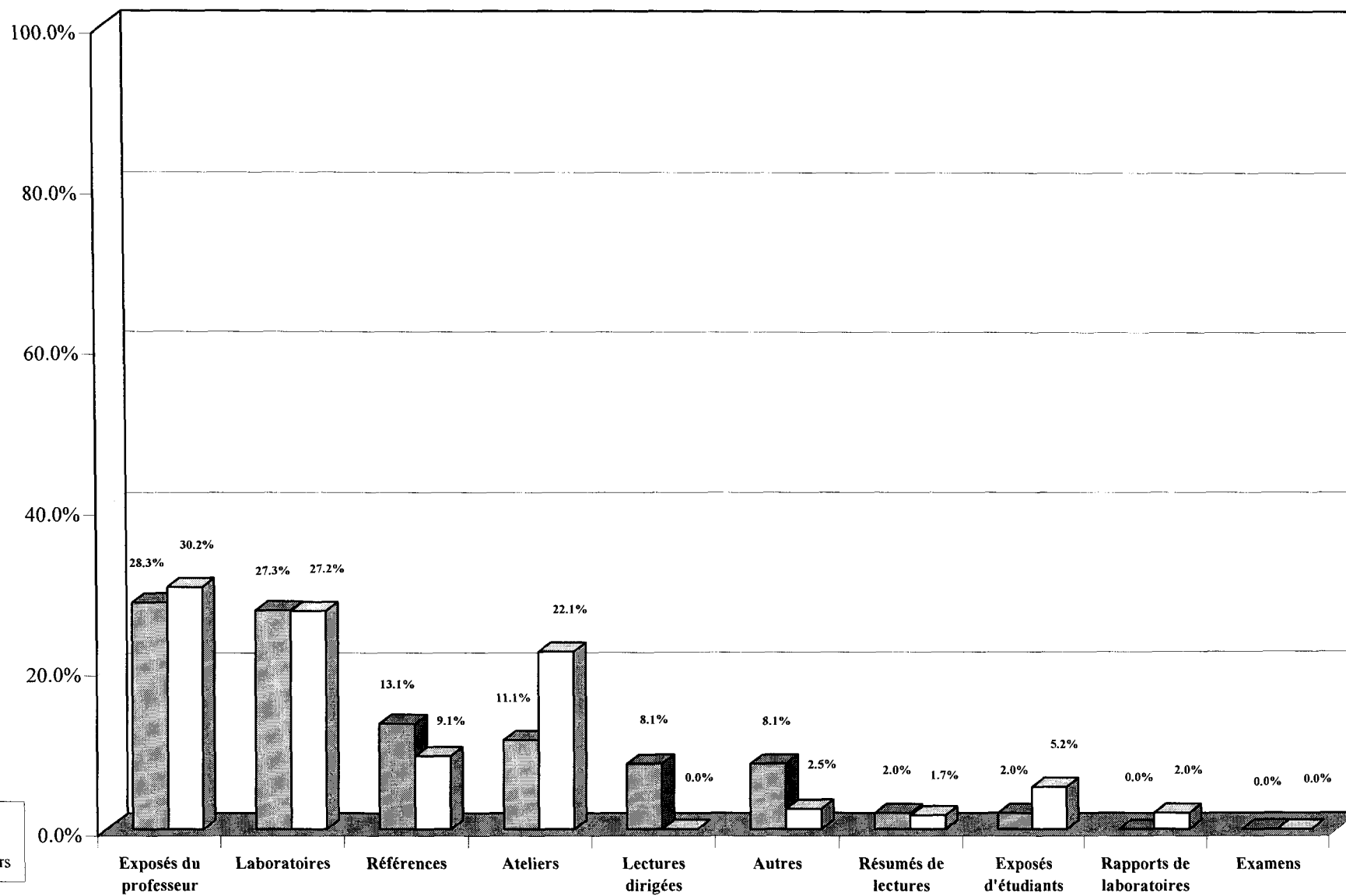
En terminant la discussion portant sur cette troisième catégorie de compétences, les étudiants émettent une dernière suggestion d'ordre général en lien avec la sous-catégorie **Planification**. À propos des plans de leçons, ils apprécieraient que les professeurs responsables des cours de didactique leur proposent non pas un seul mais bien plusieurs modèles, plusieurs façons d'élaborer des plans de leçons. Au lieu d'appliquer «machinalement» les étapes d'un seul modèle de plan de leçon pendant une session, ils souhaiteraient qu'on leur apprenne à sélectionner un certain nombre d'éléments propres à différents plans afin qu'ils puissent construire le leur. Les étudiants précisent qu'on devrait pouvoir choisir ou construire le type de plan de leçon qui nous convient en fonction de certains facteurs tels le type de pédagogie privilégié par l'enseignant ou encore les besoins que requièrent les différentes situations pédagogiques. En stage, ils ont pu prendre conscience que les quelques plans qu'on leur propose dans les cours de didactique, bien qu'ils soient très «fonctionnels», ne conviennent pas à toutes les situations d'enseignement-apprentissage et ils constatent, malheureusement, qu'ils ont de la difficulté à ajuster leur planification en fonction de ces différentes situations. Ils proposent donc qu'on «leur apprenne à apprendre», car comme ils le disent si bien en entrevue, ils préfèrent «qu'on leur apprenne à pêcher plutôt que de leur donner les poissons» (H.51).

4.4.4 Catégorie 4: Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe

En ce qui a trait à la quatrième catégorie, les résultats présentés à la figure 4.29 démontrent que les quatre moyens suivants sont choisis par 10,0% et plus des étudiants:

Figure 4.29
Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des
compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage

Catégorie 4: Intervention pédagogique et gestion



- Exposés du professeurs: 28,3%
- Laboratoires: 27,3%
- Références: 13,1%
- Ateliers: 11,1%

Les professeurs identifient exactement les mêmes moyens sauf que l'ordre est différent de celui des étudiants pour les troisième et quatrième moyens: les **ateliers** (22,1%) se classent avant les **références** (9,1%):

- Exposés du professeur: 30,2%
- Laboratoires: 27,2%
- Ateliers: 22,1%
- Références: 9,1%

Dans le cas des étudiants, il est important de préciser qu'on retrouve aussi ces quatre moyens dans le même ordre et sensiblement dans les mêmes proportions dans chacune des deux sous-catégories suivantes: **Intervention pédagogique** (figure 4.30) et **Gestion du Groupe-classe** (figure 4.31). Or, au niveau des deux sous-catégories, un cinquième moyen est choisi par 10,0% et plus des étudiants. Pour la sous-catégorie **Intervention pédagogique**, il s'agit des **lectures dirigées** (10,2%) tandis que pour la sous-catégorie **Gestion du groupe-classe**, on retient plutôt le moyen «**autres**» (10,1%).

Il est intéressant aussi de noter que pour la première fois dans ce troisième mouvement d'analyse, plus de 10,0% des étudiants ont retenu les **ateliers** comme principal moyen leur ayant permis de développer les compétences pédagogiques. Comme on peut le voir dans les figures 4.29, 4.30 et 4.31, les **ateliers** se classent en quatrième position. Dans le cas des professeurs, on parle plutôt d'une deuxième ou encore d'une troisième position. Cependant, comme le démontre le parallèle suivant entre les résultats des deux groupes d'intervenants, même si ce moyen semble prendre de l'importance pour les étudiants dans cette quatrième catégorie de compétences, il n'en demeure pas moins qu'il reste toujours beaucoup plus important pour les professeurs qu'il ne l'est pour les étudiants. Les proportions sont relativement différentes: dans les trois figures, on remarque que deux fois plus de professeurs que d'étudiants considèrent les **ateliers** comme étant le principal moyen ayant permis de développer les compétences pédagogiques de la catégorie

Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe:

- Figure 4.29 Étudiants: 11,1% Professeurs: 22,1%
- Figure 4.30 Étudiants: 10,7% Professeurs: 23,7%
- Figure 4.31 Étudiants: 11,5% Professeurs: 20,5%

Concernant la sous-catégorie **Intervention pédagogique** (figure 4.30), tel que dit précédemment, dans le cas des étudiants, les moyens choisis par 10,0% et plus d'entre eux sont les mêmes que ceux identifiés à la figure 4.29 tant au niveau de l'ordre que des proportions. Le seul changement significatif à signaler par rapport à la figure précédente demeure l'ajout des **lectures dirigées** en cinquième position (10,2%). Il est intéressant de souligner que le résultat obtenu par les professeurs en lien avec ce moyen (0,0%) démontre leur différence de perception quant à son importance. Toujours dans la sous-catégorie liée à l'intervention pédagogique, on remarque également que les professeurs semblent accorder plus d'importance aux **exposés du professeurs** (42,2%) que ne le font les étudiants (30,0%).

Dans la deuxième sous-catégories de compétences, **Gestion du groupe-classe** (figure 4.31), les moyens choisis par 10,0% et plus des étudiants sont encore les mêmes que ceux identifiés aux figures 4.29 et 4.30 tant au niveau de l'ordre que des proportions. Les seules différences résident dans le fait que cette fois, les résultats démontrent qu'il accordent la même importance aux **exposés du professeur** et aux **laboratoires** (26,8% dans le deux cas) et ils ajoutent le moyen «**autres**» en cinquième position (10,1%). Parmi ces autres moyens, les étudiants mentionnent la vidéoscopie qui leur permet de faire une auto-évaluation de leur enseignement, les simulations avec des enfants dans le cadre du cours portant sur le développement intellectuel et l'encadrement des assistants d'enseignement dans les laboratoires des cours de didactique. Pour les professeurs, bien que le moyen «**autres**» se situe en sixième position, leur résultat (5,0%) démontre qu'ils lui accordent deux fois moins d'importance que les étudiants (10,1% en cinquième position). Parmi ces autres moyens, tout comme les étudiants, les professeurs soulignent l'importance de la vidéoscopie et de l'encadrement des assistants d'enseignement mais il est question également de leurs exigences en lien avec la correction des travaux et du fait qu'ils servent de modèles pour les étudiants par leur savoir-faire professionnel dans les cours.

Figure 4.30
Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux
 moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours
 précédant le stage

Sous-Catégorie: Intervention pédagogique

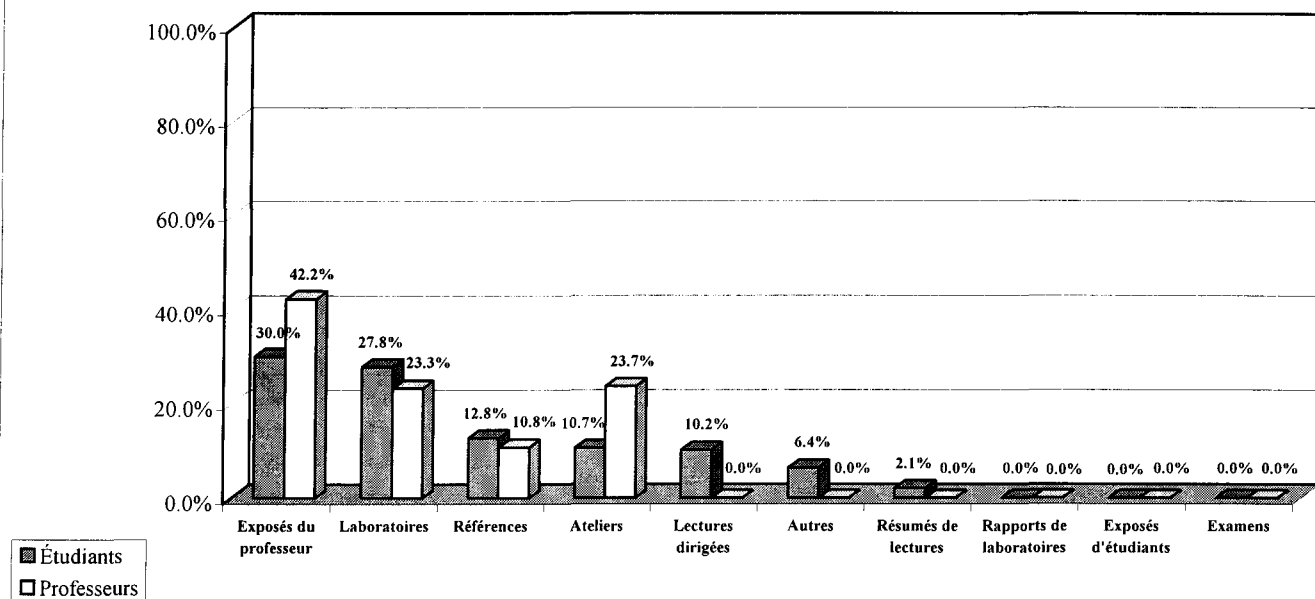
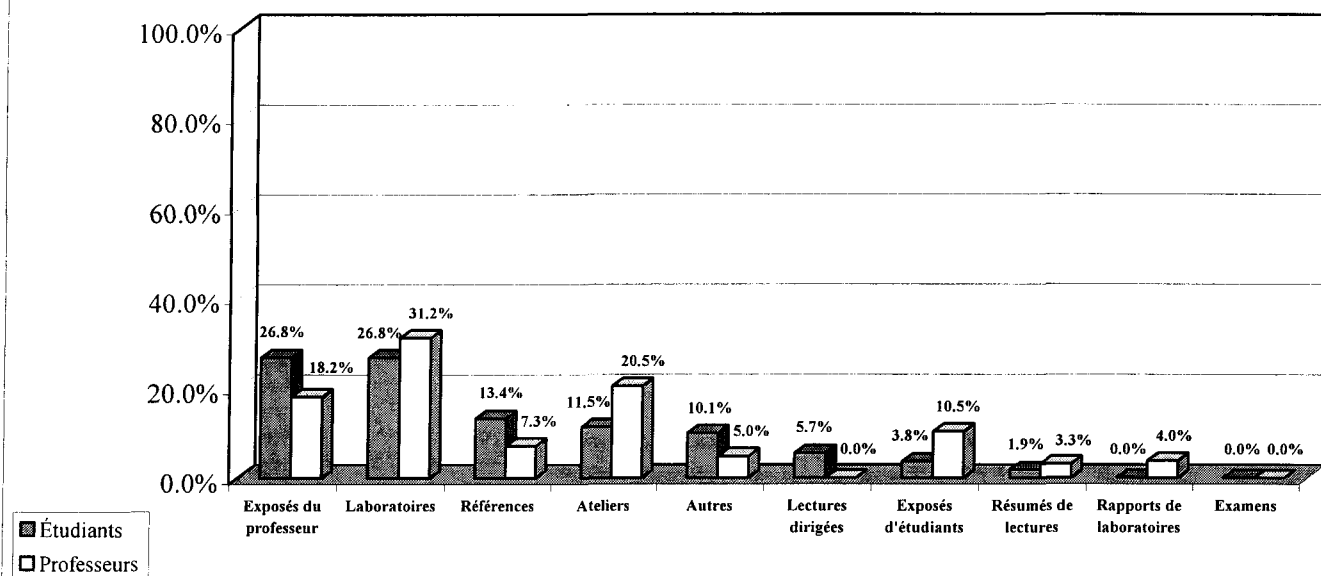


Figure 4.31
Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux
 moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours
 précédant le stage

Sous-Catégorie: Gestion du groupe-classe



Toujours en lien avec les résultats des professeurs, il est intéressant de noter que pour la sous-catégorie **Gestion du groupe-classe**, les **laboratoires** occupent la première place (31,2%). Dans ce cas-ci, les **exposés du professeur**, qui occupent la première place dans les deux figures précédentes, se retrouvent en troisième position (18,2%). Autre fait intéressant à souligner dans le cas des professeurs: en quatrième position, on retrouve les **exposés d'étudiants** (10,5%). Beaucoup moins important pour les étudiants, ce moyen occupe la septième position, car seulement 3,8% d'entre eux considèrent qu'il s'agit du principal moyen leur ayant permis de développer les compétences pédagogiques de cette catégorie. Finalement, pour compléter ce parallèle entre les résultats des deux groupes d'intervenants en lien avec les compétences associées à la gestion du groupe-classe, il peut être intéressant de faire ressortir leur différente façon de percevoir l'importance des **références**. Les résultats permettent de constater que ce moyen est deux fois plus important pour les étudiants (13,4%) que pour les professeurs (7,3%).

Interrogés en entrevue à propos des principaux moyens permettant le développement des compétences pédagogiques liées à la quatrième catégorie soit **Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe**, les étudiants s'entendent pour affirmer que les **exposés du professeur**, les **laboratoires**, les **références** et les **ateliers** occupent les premières positions quant à leur importance dans le développement des compétences. Les étudiants font les **lectures** suggérées, les professeurs les expliquent, les approfondissent pendant les cours (**exposés du professeur**), ils se préparent en **ateliers** (plans de leçons) et se pratiquent en **laboratoire** (H.59). Pourquoi retrouve-t-on cette fois les **ateliers** parmi les moyens choisis par 10,0% et plus des étudiants? Pourquoi ce moyen n'a-t-il pas la même importance dans la quatrième catégorie que dans les trois autres? Interrogés à ce sujet, les étudiants affirment que les **ateliers** en lien avec l'intervention pédagogique et la gestion de la classe sont bien encadrés par les professeurs. Il s'agit de périodes de cours où, en équipe de deux personnes ou plus, on prépare les leçons qui sont par la suite présentées et filmées en **laboratoire**. D'autres périodes d'ateliers servent par la suite à analyser les pratiques éducatives des étudiants à l'aide de la vidéoscopie. Les étudiants considèrent que les **ateliers** se situent dans le cadre d'un processus très structuré (ateliers pour planifier les leçons, laboratoires pour les présenter et les filmer et ateliers pour les analyser) qui facilite le développement des compétences liées à cette quatrième catégorie (H.60).

À titre de rappel, notons que dans le deuxième mouvement d'analyse, d'après les perceptions des étudiants, la contribution des activités de cours pour cette quatrième catégorie de compétences s'élève à 19,8%; ce qui signifie que 80,2% d'entre eux considèrent que les activités de stage constituent le principal moyen leur ayant permis de développer ces compétences. Il s'agit de la plus basse contribution des activités de cours dans les quatre catégories. Selon les étudiants, ces résultats sont difficilement acceptables. Ils maintiennent que l'écart existant entre la contribution des cours et celle du stage d'enseignement est beaucoup trop grand, et ce, pour les deux sous-catégories. Selon les étudiants, les cours pourraient faire beaucoup plus en ce sens (H.61). D'après les résultats obtenus dans le premier mouvement d'analyse concernant la perception du degré de développement des compétences relatives à la catégorie **Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe**, les étudiants perçoivent que cinq compétences sur dix sont à améliorer (tableau 4.2). Elles sont réparties dans les deux sous-catégories:

Intervention pédagogique:

- Compétence 34: Profite des événements de la vie quotidienne, liés aux intérêts des élèves, pour les motiver à apprendre.
- Compétence 36: Maintient tous les élèves actifs.

Gestion du groupe-classe:

- Compétence 31: Aménage sa classe en fonction des activités à réaliser.
- Compétence 32: Justifie et fait respecter les règles de fonctionnement du groupe-classe.
- Compétence 39: Gère le temps en fonction des objectifs poursuivis.

Contrairement à la troisième catégorie, **Planification et enseignement**, où les étudiants émettent des suggestions en lien avec chacune des compétences à améliorer, ils procèdent cette fois de façon plus globale en proposant des améliorations générales liées à l'utilisation d'un certain nombre de moyens. Prenons par exemple les **exposés du professeur** et les **références** suggérées. Les étudiants font remarquer qu'on leur suggère de très bonnes lectures qui contribuent fortement à développer les compétences associées à la catégorie **Intervention pédagogique et gestion de la classe**: celles-ci sont variées et fort pertinentes. Or, dans leurs **exposés**, lorsque les professeurs reviennent sur ces **lectures**, en plus de les résumer, il serait intéressant qu'ils fassent plus de liens entre la théorie et la

pratique en donnant des exemples concrets liés au milieu scolaire. De tels exemples faciliteraient la compréhension quant à l'application des différents modes d'intervention proposés dans les lectures portant sur la gestion de la classe. Les étudiants précisent qu'ils comprennent l'aspect théorique des modes d'intervention: les lectures sont pertinentes et les explications des professeurs sont très claires à ce sujet, mais qu'ils éprouvent des difficultés à percevoir leur application dans la pratique (H.62).

En fait, même lorsqu'il ne s'agit pas de résumer des lectures, dans leurs exposés, les étudiants affirment que les professeurs devraient toujours insister sur l'importance des liens entre la théorie et la pratique (H.63). Dans le même ordre d'idées, il est intéressant de rappeler qu'en ce qui a trait à l'importance des **exposés du professeur** en lien avec la sous-catégorie **Gestion de la classe**, la perception des étudiants est différente de celle des professeurs. La majorité des professeurs (31,2%) perçoivent les **laboratoires** comme étant le principal moyen permettant de développer les compétences de la sous-catégorie **Gestion de la classe** tandis que pour la majorité des étudiants, les **exposés du professeur** contribuent autant au développement des compétences que ne le font les laboratoires (26,8% dans les deux cas); d'où l'importance pour les professeurs d'insister sur la qualité de leurs exposés.

En ce qui a trait aux **laboratoires**, les étudiants précisent que ce moyen facilite le développement des compétences, car il est très structuré et bien encadré par les professeurs. Selon les étudiants, les améliorations à apporter à ce moyen ne se situent pas au niveau de son organisation ou encore de son déroulement mais plutôt au niveau de son «réinvestissement». Les étudiants précisent leur pensée sur ce sujet en affirmant que souvent, dans le cadre des cours, il n'y a aucun retour sur les laboratoires: ils remettent les **rapports de laboratoires** et les cours se poursuivent sans y faire la moindre allusion. À cet effet, ils souhaiteraient que suite aux laboratoires, on prenne du temps dans les cours pour réfléchir sur l'acte d'enseigner en échangeant, en confrontant les différents points de vue des étudiants concernant l'analyse de leurs pratiques éducatives, et surtout, en leur permettant d'objectiver en ce qui a trait aux apprentissages réalisés. Encore une fois, les étudiants insistent sur le fait qu'on devrait profiter de tels contextes pour établir plus de liens entre la théorie et la pratique. À partir de situations vécues en laboratoire, ils proposent par exemple d'étudier des cas réels (du milieu scolaire) et de tenter de résoudre les problèmes qui s'y rattachent. D'après les étudiants, une telle démarche faciliterait le déve-

loppement des compétences pédagogiques, car elle permettrait de prendre conscience de l'utilité des théories enseignées et favoriserait par le fait même le transfert des apprentissages (H.64).

De façon générale, les étudiants insistent sur le fait que pour développer davantage les compétences pédagogiques de la catégorie **Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe** tout comme pour développer celles associées à la catégorie **Planification et enseignement**, il faudrait prévoir plus de cours de didactique dès la première année du baccalauréat, car selon eux, il s'agit de la catégorie de cours qui permet normalement d'apprendre à planifier les apprentissages et à intervenir avec le groupe-classe. Ils soulignent le fait, qu'en stage, on met énormément d'emphasis sur ces deux aspects qui soit dit en passant, sont constamment évalués tant d'un point de vue formatif que sommatif. Même s'ils se disent très conscients qu'il s'agit de deux catégories de compétences plutôt difficiles et qui doivent se développer progressivement, ils semblent persuadés que les cours de première année pourraient faire davantage en ce sens, ne serait-ce qu'en tenant compte des quelques suggestions émises précédemment en lien avec les principaux moyens retenus (H.65).

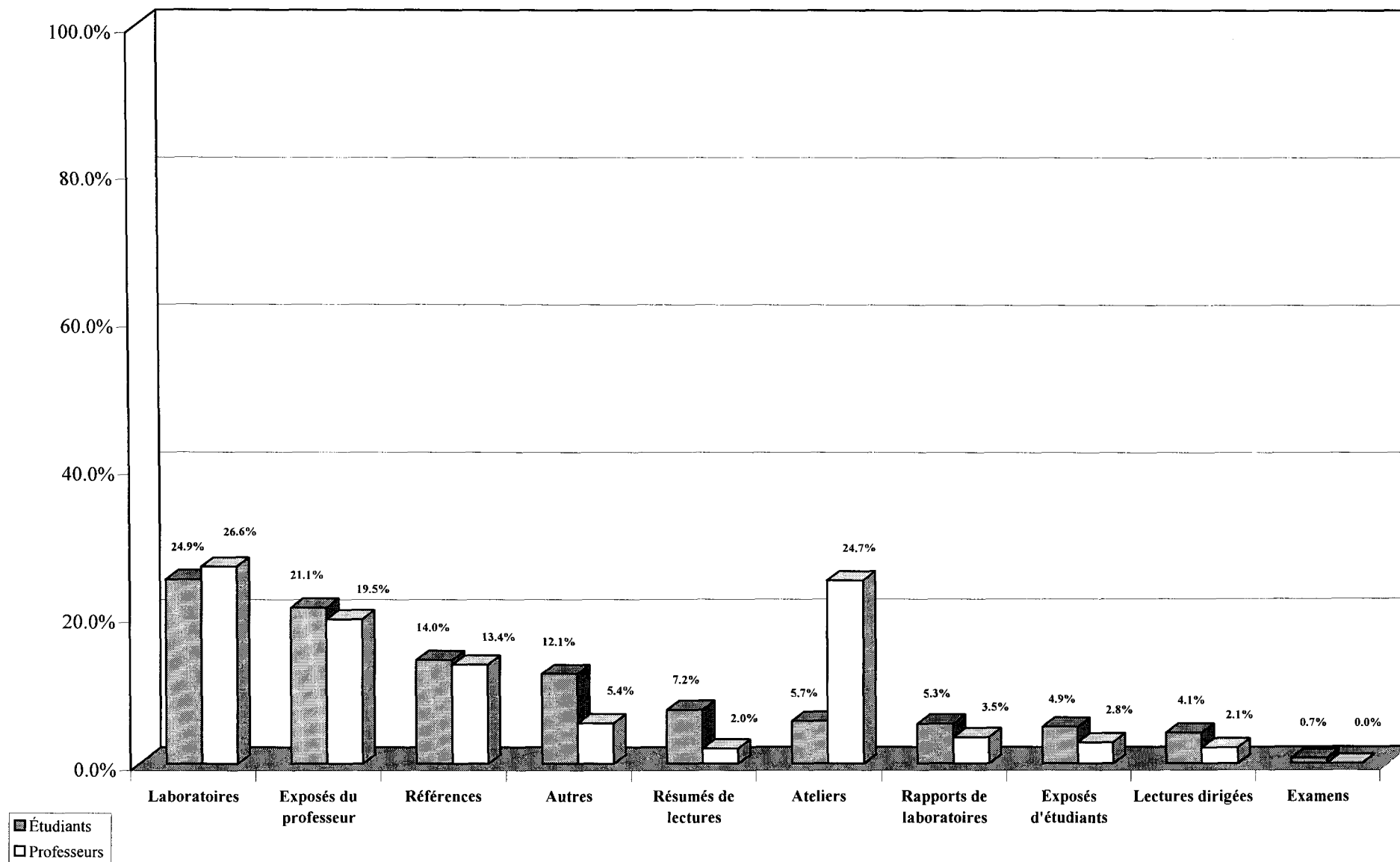
Après avoir analysé chacune des catégories et des sous-catégories de compétences (figure 4.19 à 4.31), la figure 4.32, présentée à la page suivante, illustre les résultats des deux groupes d'intervenants pour l'ensemble des catégories et des sous-catégories, et ce, en lien avec chacun des moyens suggérés dans le questionnaire. Le tableau I.20, présenté à l'appendice I de la présente étude, correspond à cette dernière figure.

4.4.5 Synthèse des quatre catégories et des sous-catégories de compétences

La figure 4.32 permet de faire la synthèse du troisième mouvement d'analyse au niveau de la comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs, car on y retrouve les moyennes des résultats obtenus par chaque groupe d'intervenants pour l'ensemble des quatre catégories et des sous-catégories de compétences en lien avec chacun des moyens présentés dans le questionnaire. Cette synthèse des données chiffrées est d'abord enrichie par les propos des étudiants recueillis lors de l'entrevue et elle est ensuite complétée avec les réponses des étudiants et des professeurs aux deux questions posées

Figure 4.32
Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des
compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage

Synthèse des catégories et sous-catégories



dans la deuxième partie du questionnaire. Les étudiants étaient interrogés à savoir: **Les moyens qui vous ont été suggérés dans les neuf cours précédant le stage d'enseignement vous ont-ils permis d'établir des liens entre la théorie et la pratique? Précisez.** Dans le but d'établir une comparaison entre les réponses des deux groupes d'intervenants, on demandait aux professeurs: **Croyez-vous que les moyens que vous avez suggérés aux étudiants de première année dans le cadre de votre cours leur ont permis d'établir des liens entre la théorie et la pratique? Précisez.** Les étudiants et les professeurs devaient finalement répondre à la question suivante: **Si des liens ont été établis entre la théorie et la pratique, ceux-ci ont-ils facilité le développement des compétences pédagogiques énumérées précédemment? Précisez.** Les réponses à ces deux questions, présentées aux appendices F (étudiants) et G (professeurs), permettent de mieux comprendre les principales ressemblances et différences existant entre les perceptions des étudiants et celles des professeurs relativement aux principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage d'enseignement.

En ce qui a trait d'abord à la synthèse des données chiffrées relatives aux catégories et aux sous-catégories de compétences, les résultats présentés à la figure 4.32 démontrent que les quatre moyens qui suivent sont choisis par plus de 10,0% des étudiants. Ils totalisent 72,1% des étudiants:

- Laboratoires: 24,9%
- Exposés du professeur: 21,1%
- Références: 14,0%
- Autres: 12,1%

À plusieurs reprises lors de l'analyse des quatre catégories, les étudiants ont démontré l'importance de ces moyens. Dans un premier temps, ils font les **lectures suggérées**, les professeurs les expliquent, les approfondissent pendant les cours (**exposés du professeur**) et finalement, ils appliquent les théories enseignées en **laboratoire**. Selon eux, moyennant les quelques améliorations mentionnées précédemment, il s'agirait des moyens les plus efficaces pour développer les compétences pédagogiques. Dans le même ordre d'idées, les étudiants énumèrent aussi un certain nombre de moyens «**autres**» que ceux proposés dans le questionnaire.

Dans le cas des professeurs, ces mêmes moyens occupent aussi une place importante: ils sont parmi les cinq moyens les plus fréquemment choisis et totalisent 64,9% des professeurs:

• Laboratoires:	26,6%
• Ateliers:	24,7%
• Exposés du professeur:	19,5%
• Références:	13,4%
• Autres:	5,4%

La figure 4.32 permet de constater que dans l'ensemble, les perceptions des deux groupes d'intervenants concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage sont assez semblables. En effet, les quatre moyens choisis par 10,0% et plus des étudiants apparaissent exactement dans le même ordre et dans des proportions presque similaires chez les professeurs; exception faite peut-être du moyen «**autres**» qui semble être deux fois plus important pour les étudiants (12,1%) que pour les professeurs (5,4%).

Concernant ces «**autres**» moyens identifiés tant par les étudiants que par les professeurs, il est important de souligner les quelques ressemblances et différences de perceptions existant entre les deux groupes d'intervenants. De façon générale, tous deux s'entendent sur le fait que les différentes travaux de session (journal professionnel, portfolio, vidéoscopie, etc.), les discussions tenues pendant les cours sur différents sujets liés au monde scolaire et la contribution des assistants d'enseignement dans les cours de didactique contribuent à faciliter le développement des compétences au programme. Or, à plusieurs reprises, parmi ces «**autres**» moyens, les professeurs font ressortir l'importance de leurs exigences par rapport à la correction des différents travaux et le fait qu'ils servent de modèles aux étudiants par leur savoir-faire professionnel dans les cours. En aucun cas, ces deux derniers moyens n'ont été relevés par les étudiants.

Par rapport à l'ensemble des moyens suggérés dans les questionnaires, la différence la plus significative concernant les perceptions des deux groupes d'intervenants se situe au niveau de l'importance accordée aux **ateliers**. D'après les résultats obtenus pour l'ensemble des catégories et des sous-catégories de compétences, il semble que les profes-

seurs accordent cinq fois plus d'importance à ce moyen (24,7% en deuxième position) que ne le font les étudiants (5,7% en sixième position). Cette différence très significative au niveau de leurs perceptions peut certainement s'expliquer en grande partie par le point de vue des étudiants (exprimé antérieurement) en ce qui a trait à la façon d'exploiter ce moyen dans les neuf cours précédant le stage (H.72 et H.73). Si 24,7% des professeurs considèrent qu'il s'agit du principal moyen permettant de développer les compétences pédagogiques au programme, ce n'est certes pas l'avis des étudiants qui maintiennent que, mis à part son efficacité dans le développement des compétences de la catégorie **Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe**, ils remettent en question l'utilité de ce moyen.

Toujours concernant les ressemblances et les différences de perceptions des deux groupes d'intervenants quant à l'importance des moyens suggérés dans le questionnaire, il est intéressant de mettre en évidence les résultats associés aux **résumés de lectures**. Ce moyen semble en effet être beaucoup plus important pour les étudiants (7,2% en cinquième position) que pour les professeurs (2,0% en neuvième position). Cette différence peut peut-être s'expliquer par le fait que dans la sous-catégorie **Langue écrite** (figure 4.24), les étudiants accordent une grande importance à ce moyen (31,4% en première position). En entrevue, ils précisent que les **résumés de lectures** constituent un excellent moyen leur permettant de développer les compétences pédagogiques liées à la langue écrite. Ce moyen les oblige à lire et selon eux, pour apprendre à écrire correctement, il est nécessaire de lire.

Concernant finalement les quatre derniers moyens, les résultats illustrés à la figure 4.32 et résumés ci-après, démontrent que les deux groupes d'intervenants semblent s'entendre sur le fait qu'ils contribuent très peu au développement des compétences pédagogiques:

- | | | |
|-----------------------------|-----------------|-------------------|
| • Rapports de laboratoires: | Étudiants: 5,3% | Professeurs: 3.5% |
| • Exposés d'étudiants: | Étudiants: 4,9% | Professeurs: 2,8% |
| • Lectures dirigées: | Étudiants: 4,1% | Professeurs: 2.1% |
| • Examens: | Étudiants: 0,7% | Professeurs: 0,0% |

Interrogés à ce sujet en entrevue, les étudiants précisent qu'effectivement, certains moyens sont plus aidants que d'autres en ce qui concerne le développement des compétences pédagogiques. C'est le cas notamment des **laboratoires**, des **exposés du professeur**, des **références**, etc. (H.75). Or, ils reconnaissent, malgré tout, que TOUS les

moyens suggérés dans le questionnaire devraient normalement être efficaces. Selon eux, tout dépend en fait de la façon dont on les exploite. Toujours selon leur perception, pour être considéré comme étant efficace dans le développement des compétences, il faut qu'un moyen les amène à réfléchir sur leurs pratiques pédagogiques et qu'il leur permette d'établir des liens entre la théorie et la pratique (H.76).

Les étudiants se disent conscients du fait que pour développer des compétences professionnelles, ils doivent comprendre les théories enseignées mais aussi être en mesure de les appliquer dans la «réalité» (H.77). Plusieurs suggestions sont émises par les étudiants en ce sens. En ce qui a trait d'abord à l'apprentissage de la pratique réflexive, ils souhaitent qu'on leur propose plusieurs modèles, plusieurs théories, qu'on leur laisse le choix et surtout, qu'on leur apprenne à CONSTRUIRE leurs propres modèles. Ils souhaitent aussi échanger entre eux durant les cours, confronter leurs points de vue sur leurs pratiques pédagogiques, etc. (H.78).

Concernant ensuite les liens entre la théorie et la pratique, les étudiants proposent de travailler régulièrement en résolution de problèmes, d'appliquer les théories enseignées dans l'étude de «vrais» cas. Ils font aussi ressortir qu'il serait intéressant d'inviter plusieurs enseignants dans les cours qui précèdent le stage; ceux-ci pourraient les entretenir et même leur faire vivre des activités qui démontreraient l'applicabilité des théories enseignées à l'université dans des classes du primaire (H.79).

Après avoir enrichi la synthèse des données chiffrées de ce troisième mouvement d'analyse par les propos des étudiants recueillis lors de l'entrevue, il est intéressant de la compléter par les réponses des étudiants et des professeurs aux deux questions qui leur sont posées dans la deuxième partie du questionnaire (appendices A et B). Ces deux questions permettent en fait aux deux groupes intervenants d'expliquer les choix qu'ils ont exprimés dans la première partie de ce même questionnaire. L'analyse des réponses à ces deux questions aide à mieux comprendre les principales ressemblances et différences existant entre les perceptions des étudiants et celles des professeurs relativement aux principaux moyens qui favorisent le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage d'enseignement.

Tel que précisé dans le troisième chapitre de cette étude, les réponses des intervenants ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Suite à la lecture des données recueillies, nous avons d'abord défini un certain nombre de catégories pour ensuite procéder à la classification des réponses des intervenants dans cesdites catégories. Tel qu'indiqué antérieurement, cette classification des réponses est présentée aux appendices F (étudiants) et G (professeurs) de la présente recherche.

Les similitudes entre les réponses des deux groupes d'intervenants permettent de définir plusieurs catégories semblables dans les deux cas, ce qui facilite les comparaisons des perceptions des étudiants et des professeurs. Par exemple, en lien avec la première question: **Les moyens qui vous ont été suggérés dans les neuf cours précédant le stage d'enseignement vous ont-ils permis d'établir des liens entre la théorie et la pratique? Précisez** (pour les étudiants) et **Croyez-vous que les moyens que vous avez suggérés aux étudiants de première année dans le cadre de votre cours leur ont permis d'établir des liens entre la théorie et la pratique? Précisez**, (pour les professeurs), nous avons défini cinq catégories de réponses communes aux deux groupes d'intervenants:

1. Moyens facilitants
2. Difficulté pour l'étudiant d'établir lui-même les liens théorie/pratique
3. Raisons de l'incapacité à établir des liens entre la théorie et la pratique
4. Différents niveaux d'apprentissage
5. Importance des liens théorie/pratique

Dans le cas des étudiants, une sixième catégorie a émergé concernant le lien entre les cours suivis à l'université et le stage d'enseignement. Comme aucune réponse n'a été fournie par les professeurs en ce sens, cette sixième catégorie ne pouvait être commune aux deux groupes d'intervenants. Elle est donc réservée exclusivement aux étudiants.

Avant de procéder à l'analyse des catégories de réponses en lien avec la première question, il est important de préciser que sauf quelques exceptions, les réponses fournies par les deux groupes d'intervenants sont plutôt d'ordre général, c'est-à-dire qu'elles n'incluent pas nécessairement les moyens présentés dans la première partie du questionnaire. De plus, tout au long du texte, les données en lien avec ces réponses sont suivies d'un code

correspondant à l'appendice F (s'il s'agit d'une réponse d'étudiant) ou à l'appendice G (s'il s'agit d'une réponse de professeur).

Dans l'ensemble, les étudiants qui ont répondu par l'affirmative à la première question semblent s'entendre sur le fait qu'ils ont besoin de «concret» pour être en mesure d'établir des liens entre la théorie et la pratique. Ils affirment que ces liens se font surtout dans le cadre des cours de didactique (*Didactique du français*, *Didactique des mathématiques et Pratiques éducatives et gestion de la classe*, considéré comme étant un cours de didactique générale), notamment lorsqu'ils travaillent en laboratoire (F.1, F.2, F.3 et F.4).

En ce qui concerne le cours *Pratiques éducatives et gestion de la classe*, des étudiants considèrent que les lectures suggérées sont très axées sur la réalité scolaire. Il semble que les explications du professeur en lien avec ces lectures sont très claires et qu'il donne des exemples concrets qui facilitent la compréhension de la matière et favorisent le passage de la théorie à la pratique (F.6). Ces étudiants disent apprendre de «vraies» méthodes d'intervention dans ce cours portant sur la gestion de classe (F.4).

Or, selon des étudiants, peu importe la nature du cours, qu'il s'agisse ou non d'un cours de didactique, si le professeur s'assure de donner des exemples concrets en lien avec la théorie, ses exposés permettent souvent d'établir des liens entre la théorie et la pratique (F.7). Puisque des étudiants soulignent qu'ils ont eu plusieurs exemples concrets dans le cours *Apprentissage de la lecture et de l'écriture* (F.5), il est permis de supposer que celui-ci leur a permis d'établir des liens entre la théorie et la pratique. Certains étudiants précisent aussi que ces liens sont facilités lorsqu'on leur présente des modèles sur lesquels ils peuvent se baser (ex: des plans de leçons, des exercices pour les enfants, etc.) (F.8). Encore une fois, ils font appel au «concret».

De façon générale, les réponses des étudiants à cette première question correspondent aux choix qu'ils ont exprimés dans la première partie du questionnaire. En somme, pour être en mesure d'établir des liens entre la théorie et la pratique, ils ont d'abord besoin qu'on leur suggère des lectures pertinentes et qu'ensuite, les professeurs approfondissent et donnent des exemples concrets en lien avec ces lectures. Même si les laboratoires demeurent le moyen qui semble être le plus aidant pour établir des liens théorie-pratique, les propos des étudiants laissent supposer qu'avant de mettre en pratique (en laboratoire)

les théories enseignées, ils ont besoin d'être bien préparés. Cette préparation semble inclure autant les lectures que les explications du professeur. En ce qui concerne les moyens aidants quant aux liens théorie-pratique, ils mentionnent aussi quelques travaux de session dont le journal professionnel, le portfolio, la vidéoscopie, etc. mais sans préciser nécessairement en quoi ces moyens peuvent être facilitants (F.9).

Les professeurs qui ont répondu par l'affirmative à cette même question semblent être en accord avec les étudiants quant à l'importance des laboratoires (G.1 et G.4) et tout comme dans la première partie du questionnaire, on voit qu'ils accordent aussi beaucoup d'importance aux ateliers (G.1); ce qui n'est pas le cas des étudiants. Les professeurs considèrent aussi que pour que les étudiants soient en mesure d'établir de tels liens, ils doivent leur donner des exemples de la réalité quotidienne (G.2). Dans le même ordre d'idées, ils croient que les étudiants ont pu établir des liens théorie-pratique lorsqu'ils ont travaillé en résolution de problèmes dans le cadre des cours: ils devaient identifier et résoudre des situations de fonctionnement au niveau de la classe (G.3). Encore une fois, les réponses des deux groupes d'intervenants vont dans le même sens, car en entrevue, les étudiants ont mentionné à plusieurs reprises qu'ils avaient besoin de vivre des activités de ce genre (résolution de problèmes) pour établir des liens théorie-pratique mais que malheureusement, ils en avaient très peu vécues durant leur première année de baccalauréat (H.80).

Finalement, la dernière réponse contenue dans cette catégorie mérite qu'on s'y arrête tout particulièrement, car elle est en lien avec un problème soulevé par des étudiants dans la deuxième catégorie de réponses. Un professeur a répondu: «Oui, à la fin du cours, il y a eu une intégration des concepts théoriques. J'ai fait des liens entre les diverses perceptions d'auteurs (analyses critiques des lectures suggérées) et les comportements des enfants dans la réalité» (G.5). Suite à cette réponse, on peut se questionner à savoir: y a-t-il réellement eu une intégration des concepts théoriques? Le professeur dit avoir fait les liens théorie-pratique mais est-ce aussi le cas des étudiants? Ont-ils réussi à faire ces mêmes liens? Leur a-t-on enseigné à les faire? Ces différentes questions nous conduisent directement à l'analyse de la deuxième catégorie de réponses portant sur la difficulté pour l'étudiant d'établir lui-même les liens entre la théorie et la pratique.

En lien avec cette deuxième catégorie de réponses, certains étudiants affirment: «C'est difficile d'établir nous-mêmes des liens théorie-pratique. Il faudrait qu'on nous apprenne à le faire» (F.10). Deux réponses des professeurs vont exactement dans le même sens: «Les professeurs en exercice voient mieux les applications dans la pratique. Les étudiants n'ont pas suffisamment de référents. Même si on fait des liens théorie-pratique, ils ne comprennent pas toujours, car ils n'ont pas vécu ces situations en milieu scolaire. Il faut beaucoup travailler ces liens avec eux avant le premier stage» (G.6). «Les moyens (surtout les laboratoires et les ateliers) visent d'abord à faire émerger des prises de conscience, des confrontations, afin que chacun puisse développer son identité personnelle et professionnelle. Par la suite, il faut avoir le souci constant d'établir et de faire AVEC eux des liens entre la théorie et la pratique» (G.7).

En résumé, ces professeurs considèrent que les étudiants doivent d'abord développer leur identité personnelle et professionnelle et qu'ensuite, ils doivent travailler AVEC EUX afin de s'assurer qu'ils établissent des liens entre la théorie et la pratique. Des professeurs constatent que malgré de tels efforts, certains étudiants n'arrivent pas à faire ces liens, car ils n'ont pas vécu d'expériences concrètes associées à la réalité scolaire; ils manquent de référents. Les réponses des étudiants, contenues dans la troisième catégorie, démontrent qu'effectivement, pour certains d'entre eux, les moyens suggérés ne permettent pas d'établir de liens entre la théorie et la pratique. Or, ces derniers soulignent que les moyens qu'on leur propose dans les cours sont trop théoriques (F.18), trop «vagues» (F.14). Ils ne comprennent pas leur utilité; ils se demandent à quoi peuvent servir ces moyens (F.14). Ces étudiants disent avoir besoin d'exemples concrets pour établir des ponts entre la théorie et la pratique mais ils considèrent qu'étant trop «éloignés» du milieu scolaire, certains professeurs ne peuvent répondre à ce besoin: «Les exposés des professeurs ne permettent pas souvent le transfert; plusieurs n'ont jamais enseigné à des enfants ou du moins ne l'ont pas fait depuis longtemps. Ils n'ont pas d'exemples concrets associés à la pratique» (F.15).

Des étudiants soutiennent aussi que pour être en mesure de bien saisir et de retenir les théories enseignées, ils ont besoin de les mettre en application (F.13); sinon, ils les apprennent «par coeur» sans nécessairement les comprendre (F.16). Ils souhaitent qu'on leur permette d'appliquer les théories enseignées mais ils précisent de plus qu'ils trouvent essentiel de pouvoir le faire à partir de cas réels, de situations de la «vraie» vie

(F.11), car pour certains, l'enseignement qu'ils reçoivent est souvent «idéaliste»: «En théorie, tout est toujours beau, tout va bien. Par contre, en pratique, nous sommes souvent soumis à des problèmes ou des situations qui se règlent souvent moins bien que dans les livres. Il faudrait travailler à partir de cas RÉELS» (F.12).

En somme, les étudiants qui ont répondu par la négative à cette première question disent vouloir plus de cours de didactique (dès la première session) et ils souhaitent que les cours soient plus axés sur la pratique: plus d'exemples concrets (F.17), plus de laboratoires pour expérimenter les théories, des études de cas, etc. Par leurs propos, ils expriment clairement qu'ils considèrent que la théorie est importante mais que tous les moyens proposés dans le questionnaire devraient aussi comporter un aspect pratique pour ainsi favoriser davantage le transfert (F.19 et F.20).

Dans le cas des professeurs, il est important de préciser qu'aucun n'a répondu par la négative à cette première question. Ils considèrent probablement que les moyens proposés permettent d'établir des liens théorie-pratique mais comme le démontrent leurs trois réponses contenues dans la quatrième catégorie, ils constatent que tous les étudiants ne profitent pas au même degré des travaux qu'ils réalisent et de l'enseignement reçu: «Le cours faisait continuellement des liens entre la théorie et la pratique. Or, tous n'en profitaient pas au même degré» (G.8). «Pas à la même intensité pour tout le groupe (ex: le journal professionnel pour développer la compétence d'autoréflexion et d'analyse critique de son action personnelle et professionnelle). À l'avenir, je veux me soucier plus des liens entre la théorie et la pratique en utilisant des stratégies pédagogiques qui sollicitent davantage la participation active de chacun: travail de recherche en milieu scolaire et rédaction d'un rapport de recherche, exposés oraux d'étudiants centrés sur leur collecte de données en milieu scolaire, ateliers de discussion axés sur le vécu scolaire des étudiants, etc» (G.9). «Les étudiants de première année ne sont pas tous encore très impliqués dans leur formation. Ils ne profitent pas tous au même degré des enseignements reçus et des travaux exécutés» (G.10).

Des étudiants croient également qu'ils peuvent établir ces liens théorie-pratique à différents degrés. Or, contrairement aux professeurs, ils semblent dire que cela ne dépend pas d'eux mais plutôt des moyens suggérés et des cours qu'ils suivent: «Oui à des degrés différents dépendamment du moyen et du cours» (F.21).

En ce qui a trait à la cinquième catégorie de réponses, portant sur l'importance du lien théorie-pratique, des étudiants reconnaissent l'importance de la place de la théorie dans la formation mais ils insistent sur le fait qu'il est essentiel de l'intégrer à la pratique pour en enrichir la compréhension (F.22 et F.23). Toujours concernant l'importance d'établir ce lien théorie-pratique, un professeur mentionne que: «Les cours de didactique doivent obligatoirement se justifier par des préoccupations de passage de théorie à pratique» (G.11). Il est certain que de par leur nature, certains cours peuvent davantage favoriser ce type de liens mais peut-on affirmer que les cours de didactique sont les seuls responsables de cette intégration théorie-pratique? Suivant la philosophie du programme révisé, rien n'est moins sûr...

Dans la dernière catégorie de réponses, réservée exclusivement aux étudiants (aucune réponse n'a été fournie par les professeurs en ce sens), on aborde la notion de transfert. Les propos des étudiants portent sur les liens existant entre les cours suivis à l'université et le stage d'enseignement. À cet effet, ils soulignent encore une fois l'importance des liens théorie-pratique: «La théorie vue en gestion de classe m'a permis d'avoir une certaine discipline dans ma classe de stage, car elle était associée à de la pratique (résolution de problèmes, études de cas, etc.)» (F.27). Selon certains d'entre eux, ce transfert se fait consciemment. Des réponses telles: «J'ai fait référence à mes notes de cours en stage» (F.24) ou encore «Lorsqu'on est en pratique (en milieu scolaire), on se rend compte que la théorie est vraiment utile» (F.26) le démontrent bien. D'autres étudiants considèrent qu'on peut aussi faire ce transfert sans en être tout à fait conscient: «Parfois, sans s'en rendre compte, en stage, nous appliquons la théorie vue dans les cours» (F.25).

En résumé, les points de vue exprimés tant par les étudiants que par les professeurs en regard de la première question posée, correspondent aux choix qu'ils ont faits dans la première partie du questionnaire. Cette première question, tout comme la deuxième d'ailleurs, leur a surtout permis de compléter l'expression de leur pensée.

Les deux groupes d'intervenants s'entendent pour affirmer que tous les moyens devraient permettre aux étudiants d'établir des liens entre la théorie et la pratique et que le fait de proposer des moyens aux étudiants, aussi pertinents soient-ils, ne suffit pas nécessairement; il faut aussi leur apprendre à établir ces liens. Or, selon les professeurs, même s'ils leur suggèrent des moyens facilitants et qu'ils établissent avec eux les liens théorie-

pratiques, il semble que certains étudiants réussissent moins bien que d'autres, que tous ne profitent pas au même degré des travaux et de l'enseignement reçu. Les étudiants reconnaissent aussi qu'ils établissent ces liens à différents niveaux sauf qu'ils semblent croire que cela ne dépend pas d'eux mais bien des moyens qu'on leur suggère et des cours qu'ils suivent. Cette différence de point de vue permet de constater que même si dans l'ensemble, les perceptions des intervenants sont assez semblables, il arrive aussi qu'elles soient quelque peu différentes. L'objectif de la présente recherche n'est cependant pas de déterminer qui a raison et qui a tort; cette étude tente plutôt de dégager des éléments qui pourraient contribuer à améliorer la formation à partir des perceptions de ceux qui la vivent. Dans le cas présent, les quelques différences qui ont été soulignées sont d'une importance très relative comparativement aux principales ressemblances qui ressortent de l'analyse: les deux groupes d'intervenants s'entendent quant à l'importance d'établir des liens entre la théorie et la pratique à l'aide des différents moyens proposés dans les neuf cours précédant le stage d'enseignement et aussi sur le fait que les étudiants doivent apprendre à faire ces liens. Or, ces liens théorie-pratique contribuent-ils à faciliter le développement des compétences pédagogiques au programme? Quelles sont les perceptions des deux groupes d'intervenants sur ce sujet? L'analyse des réponses en lien avec la deuxième question posée aux étudiants et aux professeurs permet de faire la lumière sur cette question.

En ce qui a trait à la classification des réponses à la deuxième question: **Si des liens ont été établis entre la théorie et la pratique, ceux-ci ont-ils facilité le développement des compétences pédagogiques énumérées précédemment? Précisez**, nous avons pu définir trois catégories communes aux deux groupes d'intervenants:

1. Moyens facilitants
2. Raisons de l'incapacité à développer des compétences pédagogiques
3. Développement progressif des compétences

Dans le cas des étudiants, une quatrième catégorie traite de l'importance du développement des compétences dans les neuf cours précédant le stage, tandis qu'en ce qui concerne les professeurs, la quatrième catégorie inclut plutôt les réponses relatives au fait que le professeur sert de modèle pour développer les compétences pédagogiques.

De façon générale, les étudiants qui ont répondu par l'affirmative à la deuxième question s'entendent sur le fait que les compétences pédagogiques se développent à condition d'avoir la possibilité d'expérimenter les théories enseignées: «Oui, c'est plus facile de développer des compétences suite à des expérimentations, car la pratique permet de vérifier l'effet des théories enseignées. Il faudrait qu'il y en ait plus» (F.31). «Oui. Pour développer les compétences, il faut vivre les situations ou du moins avoir des exemples concrets. C'est dommage que ça n'a pas été souvent le cas» (F.30).

Cette mise en application des théories enseignées semble susciter par la suite chez les étudiants une réflexion quant à l'importance de la complémentarité théorie-pratique dans le développement des compétences pédagogiques: «Oui, et cela a fait réaliser que dans toutes les compétences pédagogiques à développer, il y a autant de théorie que de pratique» (F.29). «Oui. La pratique nous aide à acquérir des compétences pédagogiques. Or, en étant conscient que la théorie est à la base d'une bonne pratique, on peut dire qu'elle aide aussi à développer des compétences pédagogiques» (F.28) .

Les professeurs soulèvent aussi l'importance du questionnement, de la réflexion en lien avec le développement des compétences mais contrairement aux réponses des étudiants qui laissent sous-entendre que l'expérimentation précède la réflexion sur les liens théorie-pratique, celles des professeurs suggèrent plutôt qu'avant d'expérimenter, les étudiants doivent prendre le temps de réfléchir: «Absolument, car chacun dans sa prise de conscience, ses questionnements, doit d'abord établir les bases de ses compétences puisqu'il devient conscient de l'importance du pont théorie-pratique et s'assure de connaître le POURQUOI et le COMMENT. Il peut ainsi réfléchir et est capable d'expliquer les pourquoi et les comment de sa pratique éducative avant d'entrer dans le feu de l'action» (G.13).

Toujours dans la première catégorie, un professeur a répondu: «C'est plus ou moins le but de mes cours mais je crois que oui, du moins pour ce qui est des qualités personnelles que doit posséder un bon enseignant. J'ai donné l'exemple par mon comportement professionnel, par ma pratique» (G.12). Il est possible d'établir un lien entre cette dernière réponse et celle énoncée précédemment à l'effet que seul les cours de didactique devaient se soucier d'établir des ponts entre la théorie et la pratique. Dans les deux cas, on semble confier à d'autres un mandat qui, selon la philosophie du programme révisé, nous concerne tous...

Les étudiants qui ont répondu par la négative à cette deuxième question portant sur le développement de compétences, considèrent qu'il faudrait que «les cours soient plus pratiques» (F.34). Deux réponses de professeurs sont aussi orientées en ce sens. Or, ceux-ci affirment qu'ils manquent de temps pour la partie pratique à l'intérieur des cours: «Non. Pour les développer, il aurait fallu mettre les étudiants en situation, ce que je n'ai pas eu le temps de faire» (G.14). «Il manque de temps pour faire pratiquer à l'intérieur du cours. Il s'agit d'un contenu vaste pour 45 heures» (G.15).

En plus de mettre en évidence la nécessité de la formation pratique dans les cours, un étudiant considère aussi que le développement de compétences serait facilité si l'on démontrait davantage la réciprocité du rapport théorie-pratique: «Dans les cours, on voit le lien théorie-pratique à sens unique: on doit transférer la théorie dans la pratique. Pour développer des compétences, il faudrait qu'on apprenne à voir le lien dans l'autre sens aussi, c'est-à-dire que la pratique peut enrichir la théorie» (F.32).

Finalement, un étudiant souligne qu'il faudrait que les cours fassent plus de liens avec les 40 compétences à développer: «Les cours (la théorie) vus à l'université n'ont pas vraiment de liens avec les 40 compétences» (F.33). Cette dernière réponse vient encore une fois confirmer le point de vue de professeurs et d'étudiants à l'effet que les étudiants ont parfois besoin qu'on leur montre à faire ces liens, qu'on leur enseigne le «quoi mais aussi le "comment"».

Comme le démontrent les réponses des étudiants en lien avec la prochaine catégorie, certains semblent aussi prendre en compte que le développement de compétences doit se faire progressivement, qu'il s'agit d'un processus qui demande du temps, surtout lorsqu'il est question de compétences aussi complexes que celles associées à la gestion de classe: «Ce sont surtout les compétences en gestion de classe qui sont à améliorer. C'est normal pour un premier stage, car il s'agit d'un problème majeur en enseignement» (F.36). «Il s'agit d'un stage d'initiation à la profession enseignante. Les compétences vont se développer progressivement. Prenons par exemple la compétence 39: je peux voir quelques-uns des facteurs qui influencent le climat de la classe mais je ne peux pas tout voir en première année de baccalauréat» (F.37). «Il faut du temps pour faire des liens théorie-pratique et pour développer des compétences pédagogiques» (F.35). «On a peu de temps pour développer les compétences, une année ce n'est pas beaucoup» (F.38).

Dans le même ordre d'idées, un professeur précise également que les étudiants n'en sont qu'à leur première année d'université donc que les trois années à venir leur permettront d'intégrer graduellement les compétences au programme. Il insiste de plus sur la contribution des cours et du stage dans le développement des compétences en précisant que même si certaines compétences se développent seulement en stage, l'université se doit de préparer les étudiants à vivre leurs stages en milieu scolaire (G.16). La réponse d'un étudiant, contenue dans la quatrième catégorie portant sur l'importance du développement des compétences dans les neuf cours précédant le stage, correspond en tout point à celle du professeur: «Certaines compétences se développent seulement en stage mais tous les cours pourraient nous préparer au stage» (F.39).

Dans le cas des professeurs, la quatrième catégorie de réponses porte sur un tout autre sujet soit sur le fait qu'ils deviennent des modèles pour les étudiants en ce qui a trait au développement des compétences: «Il faudrait prêcher par l'exemple! Tout cela n'a du sens que si, comme professeur, nous nous donnons les mêmes exigences sur ces compétences pédagogiques. Le professeur devient un modèle au niveau du développement des compétences» (G.17). «Les compétences se développent beaucoup par la façon d'être même du professeur qui enseigne, car il est lui-même dans cette situation d'enseignement et la façon dont il aborde son propre enseignement, en utilisant différentes stratégies, différentes formules pédagogiques, sa façon de questionner, de confronter les étudiants en se questionnant et en se confrontant lui-même. Il doit mettre à profit dans son enseignement les éléments qu'il enseigne» (G.18).

Ces réponses des professeurs viennent en quelque sorte confirmer les choix qu'ils ont exprimés dans la première partie du questionnaire. À titre de rappel, notons que lorsqu'ils devaient identifier d'autres moyens que ceux proposés dans le questionnaire, à plusieurs reprises, ils ont précisé qu'ils servaient de modèle aux étudiants, que leur savoir-faire professionnel dans les cours permettait aux étudiants de développer des compétences pédagogiques.

En résumé, concernant les principales ressemblances et différences au niveau des perceptions des deux groupes d'intervenants en lien avec le développement de compétences, tout comme pour la première question, il semble que les quelques différences qui ont été soulignées sont d'une importance plutôt relative comparativement aux principales ressem

blances qui se dégagent de l'analyse. En lien avec le développement de compétences pédagogiques, tous deux s'entendent sur l'importance de la réflexion et de l'action. Les réponses des étudiants laissent sous-entendre que l'expérimentation doit précéder la réflexion sur les liens théorie-pratique tandis que celles des professeurs tendent plutôt à démontrer qu'avant d'agir, l'étudiant doit réfléchir.

Les deux groupes d'intervenants considèrent qu'une plus grande place devrait être accordée à la formation pratique dans les cours afin de mieux préparer les étudiants aux stages d'enseignement qui ont lieu à la fin de chaque année universitaire. Or, ils prennent aussi tous deux en considération, le fait que les compétences pédagogiques se développent progressivement. Après une première année de baccalauréat, les étudiants en sont au stade d'initiation quant au développement des 40 compétences au programme. Les trois autres années de formation leur permettront de poursuivre successivement le développement, la consolidation puis l'intégration de ces compétences.

Les quelques commentaires généraux, présentés à la fin des questionnaires, permettent de résumer globalement le point de vue exprimé par les deux catégories d'intervenants sur la question de l'importance des liens théorie-pratique dans le développement des compétences. Tous deux font état de la situation et proposent des solutions visant à faciliter le développement des compétences pédagogiques au programme. Selon des étudiants, il est difficile pour eux de faire ces liens, car l'université est souvent perçue comme étant synonyme de théorie (d'abstrait); la pratique (le concret) étant plutôt reliée au milieu scolaire: «Il faudrait faire en sorte que cela change en faisant plus de liens entre les deux» (F.40).

Dans le même ordre d'idées, des professeurs suggèrent de commencer d'abord par faire plus de liens entre les différents cours suivis par les étudiants en première année. Comme le démontrent les deux réponses suivantes, ils font remarquer qu'une telle démarche implique un travail d'équipe, une mise en commun des énergies vers un seul et même but (synergie) soit permettre aux étudiants de développer les 40 compétences pédagogique au programme: «Les cours plus théoriques (ex: fondements) sont centrés sur l'apprentissage. Les autres, plus pratiques (ex: les didactiques), sont surtout centrés sur l'enseignement. Il faudrait faire des liens entre les deux types de cours (ex: cours sur le développement de l'enfant et cours de didactique)» (G.20). «Il faudrait établir des liens

entre les cours de première année. Cela aiderait les étudiants à développer les 40 compétences. Il faudrait que tous ensemble, on se centre sur le paradigme de l'apprentissage. Actuellement, on travaille individuellement en fonction du paradigme de l'enseignement. Les liens sont difficiles à faire pour nous donc ils le sont aussi pour les étudiants» (G.19).

Cette analyse des réponses des étudiants et des professeurs vient compléter la synthèse du troisième mouvement d'analyse portant sur les moyens facilitant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage d'enseignement.

Les résultats présentés dans ce chapitre permettent d'apporter des réponses aux trois questions de la présente recherche qui se résument ainsi: Quel est le degré de développement des compétences pédagogiques au terme d'une première année de baccalauréat? Quelles est la contribution respective des cours et du stage d'enseignement dans le développement de ces compétences? Quelles stratégies d'enseignement utilisées dans les cours (exclusion faite du stage d'enseignement) ont davantage favorisé le développement desdites compétences? Après avoir présenté et analysé les données recueillies dans le cadre de cette étude, au chapitre suivant, il est pertinent de fournir des explications ou des éléments de réponses permettant de donner du sens aux principaux résultats obtenus dans la perspective de ces mêmes questions de recherche.

CHAPITRE V

La discussion des résultats

Ce chapitre présente une discussion des principaux résultats en les contextualisant et en les mettant en relation avec les objectifs de l'étude et l'état de la recherche dans le domaine. Les résultats sont interprétés en fonction de la problématique et du cadre théorique dont les principaux éléments sont présentés aux chapitres I et II ainsi qu'à la lumière des travaux de recherche antérieurs. Dans un premier temps, la discussion porte précisément sur les résultats concernant le degré de développement des compétences au terme d'une première année de baccalauréat. Dans un deuxième temps, nous discutons des résultats qui découlent du second mouvement d'analyse en lien avec la contribution respective des cours et du stage d'enseignement dans le développement de ces compétences. Il est aussi question des résultats ayant trait aux stratégies d'enseignement utilisées dans les neuf cours précédant le stage d'enseignement. Les résultats sont finalement étudiés en relation avec certains éléments de la réforme ministérielle du curriculum, ce qui nous amène à énoncer quelques recommandations didactiques.

Avant de procéder à la réalisation de cette dernière étape, il peut être utile de rappeler à nouveau les grandes lignes de notre problématique de recherche.

5.1 Le rappel de la problématique

Les changements sociétaux survenus au cours des dernières décennies ont entraîné des transformations dans le monde de l'éducation. Ces nouvelles réalités sociétales et scolaires ont amené le MÉQ à réviser en profondeur les orientations et les pratiques du système d'éducation et à apporter les correctifs qui s'imposaient. Pour qu'ils puissent se sentir outillés et surtout, pour qu'ils soient en mesure de contribuer efficacement à la réussite scolaire des élèves, les futurs maîtres doivent développer des compétences pro-

fessionnelles de haut niveau au cours de leur formation initiale. Or, pour développer ces compétences, plusieurs études démontrent qu'il ne suffit pas de juxtaposer des cours à teneur plus théorique et des activités de formation pratique, pas plus d'ailleurs qu'il ne suffit de structurer la formation sous la forme d'une alternance entre l'université et le milieu scolaire. Les chercheurs et les praticiens doivent travailler en étroite collaboration, car dans un contexte de professionnalisation de l'enseignement, comme le soutiennent Gagnon, Hébert *et al.* (1993), la formation d'un professionnel de l'enseignement doit résulter d'une interaction constante entre la théorie, la pratique et la réflexion par le biais du dialogue entre les coresponsables de la formation des maîtres (chercheurs, praticiens et étudiants) oeuvrant en partenariat.

Le développement de compétences professionnelles doit donc résulter à la fois d'une théorie associée à la pratique et d'une pratique découlant d'une théorie, ce qui signifie que, bien que le stage d'enseignement soit considéré comme le lieu privilégié de l'intégration de la théorie, de la pratique et de la réflexion, les activités de cours suivis durant chaque année universitaire doivent également favoriser le développement desdites compétences en ainsi préparer adéquatement l'étudiant à ses stages. Théoriquement, le programme révisé devait permettre l'atteinte de ces objectifs, mais qu'en est-il dans la pratique? Les résultats présentés antérieurement ont permis d'apporter des éléments de réponses à cette question.

5.2 La discussion des principaux résultats en lien avec chacune des questions de recherche

Après avoir rappelé les aspects importants qui fondent la problématique, tel qu'indiqué précédemment, nous tentons d'établir un parallèle entre les principaux résultats de l'analyse et les données théoriques.

5.2.1 Résultats relatifs au degré de développement des compétences au terme d'une première année de baccalauréat

Les résultats du premier mouvement d'analyse démontrent qu'en moyenne 81,9% des étudiants considèrent que les compétences pédagogiques ont été pleinement développées par le biais des cours suivis en première années de baccalauréat, incluant le stage d'en-

seignement. L'analyse de chacune des quatre catégories permet de constater que seulement 14 compétences sur 40 ne sont pas considérées comme étant pleinement développées par plus de 80,0% des répondants. Les perceptions des maîtres-associés et des conseillers de stage sont assez semblables à celles des étudiants: en moyenne, 81,2% d'entre eux considèrent que les cours suivis ont permis de développer pleinement les 40 compétences au programme.

À ce stade-ci de notre réflexion, il peut être intéressant d'établir un lien entre les perceptions des deux groupes d'intervenants en ce qui a trait au degré de développement des compétences pédagogiques au terme d'une première année de baccalauréat et le modèle proposé par Anderson (1983 repris par Brien 1994). Tel qu'expliqué au deuxième chapitre de la présente recherche, Anderson (1983) suggère que les compétences se développent en trois étapes.

L'individu emmagasine d'abord des connaissances déclaratives (**phase cognitive**). Ensuite, les connaissances acquises se précisent (**phase associative**). Ces deux phases (cognitives et associatives) correspondent à ce que Brien (1994) appelle l'étape du **montage** de la compétence. La compétence est finalement raffinée (**phase autonome**). Selon Brien (1994), il s'agit cette fois de l'étape du **rodage** de la compétence.

Dans le cas des étudiants de première année, on peut supposer que les compétences pédagogiques en sont à la phase de montage, à l'étape de la mise en forme. Ils emmagasinent des connaissances qui se précisent graduellement. D'ailleurs les deux groupes d'intervenants (étudiants, maîtres-associés et conseillers de stage) s'entendent pour dire que les compétences pédagogiques se développeront progressivement au fil des ans. Suivant la philosophie du programme révisé, après une première année de baccalauréat, les étudiants en sont au stade d'initiation quant au développement des 40 compétences au programme. Les trois autres années de formation leur permettront de poursuivre successivement le développement, la consolidation puis l'intégration de ces compétences (Gagnon, Hébert *et al.*, 1993). Bien que plus de 80,0% des étudiants, des maîtres-associés et des conseillers de stage considèrent que les compétences pédagogiques ont été développées pleinement par le biais des cours, il importe de préciser qu'ils sont loin de la phase d'intégration, de rodage des compétences. Une solide formation initiale, intégrant théorie, pratique et réflexion, devra leur permettre de s'exercer pour en arriver graduellement à atteindre cette dernière

phase. Comme le précise Brien (1994), l'exécution des procédures deviendra alors plus souple et les étudiants seront moins conscients de l'application de chacune des étapes. En somme, même si les résultats laissent supposer que la plupart des étudiants ont atteint les objectifs du premier stage, ils devront au cours des trois prochaines années de leur formation, raffiner les compétences jusqu'à ce que le niveau d'expertise souhaité soit atteint. Bien que les 40 compétences soient les mêmes pour les quatre stages, il est important de rappeler que les exigences qui y sont rattachées augmentent graduellement d'une année à l'autre.

Dans le programme révisé, on insiste sur le fait que les cours suivis durant l'année doivent préparer au stage d'enseignement. Or, si l'on se fie aux résultats des professeurs en lien avec le premier mouvement d'analyse, les cours ne semblent pas jouer un rôle aussi important dans le développement de ces compétences: seulement en moyenne 32,6% d'entre eux affirment que les compétences ont été développées pleinement par le biais des cours. Comment expliquer que le résultat des professeurs soit aussi peu élevé comparativement à ceux des deux autres catégories d'intervenants? Le deuxième mouvement d'analyse a permis d'apporter des réponses en éclairage à cette question, car nous avons tenté de dégager la perception des étudiants concernant la contribution respective des cours et celle du stage d'enseignement dans le développement de ces compétences.

5.2.2 Résultats relatifs à la contribution respective des cours et du stage d'enseignement dans le développement des compétences

Si le premier mouvement d'analyse démontre qu'en moyenne 81,9% des étudiants considèrent que les compétences au programme ont été pleinement développées par le biais des cours et du stage d'enseignement, le deuxième mouvement permet de constater que les étudiants perçoivent la contribution des cours suivis à l'université comme étant plutôt faible dans le développement de ces compétences. En effet, si l'on calcule la moyenne des résultats associés aux activités de cours pour les quatre catégories de compétences, on constate que seulement 26,5% des étudiants considèrent que les 40 compétences ont été développées surtout par les activités de cours. Cela signifie en fait que 73,5% des étudiants croient qu'elles ont surtout été développées par le stage réalisé à la fin de l'année scolaire.

Dans l'ensemble, les données chiffrées démontrent que les étudiants perçoivent la contribution des cours comme étant plutôt faible dans les quatre catégories. Or, les données d'entrevue permettent de nuancer ces résultats. Bien que la contribution des cours ne

soit pas perçue comme étant très élevée dans les catégories 1 et 2, les étudiants ont tendance à considérer qu'elle est suffisante. En lien avec la première catégorie, ils précisent que les cours ne peuvent que renforcer des **Qualités personnelles** qui sont, pour la plupart, déjà acquises avant même d'entrer à l'université. Quant aux compétences liées aux **Relations professionnelles**, semble-t-il qu'elles se développent surtout pendant le stage d'enseignement. Dans la deuxième catégorie, **Langue de communication**, ils se disent encore une fois très satisfaits de la contribution des cours, notamment en ce qui a trait à la **Langue orale**, développée surtout dans les cours de *Didactique du français*. Leur seule exigence se situe au niveau de la compétence 11. Ils souhaitent fortement que tous les cours insistent davantage sur l'orthographe, la syntaxe et la grammaire, car selon leur perception, cette compétence n'est développée pleinement qu'à 65,4%, ce qu'ils considèrent nettement insuffisant pour de futurs enseignants.

Pour ce qui est des compétences des catégories 3 et 4, les attentes des étudiants relativement à la contribution des activités de cours sont beaucoup plus élevées, et ce, même si les résultats du premier mouvement d'analyse démontrent qu'en moyenne, près de 80,0% des étudiants considèrent qu'elles ont été pleinement développées. Même si les moyennes sont assez semblables dans les quatre catégories, le nombre de compétences à améliorer est plus important dans les catégories 3 et 4. Dans la catégorie 3, il s'agit de quatre compétences sur dix tandis que dans la catégorie 4, cinq compétences sur dix sont considérées comme étant à améliorer. Qu'il s'agisse de la **Planification**, de l'**Enseignement**, de l'**Intervention** ou encore de la **Gestion du groupe-classe**, les étudiants se disent très conscients du rôle important que joue le stage d'enseignement dans le développement de ces compétences. Or, ils ne minimisent pas pour autant l'importance de la contribution des cours. S'il faut tout apprendre en stage, à quoi servent les cours? Les étudiants insistent sur le fait que les cours doivent **PRÉPARER** davantage au stage d'enseignement notamment en accordant une plus large part à la formation pratique. Ils considèrent que les cours suivis participent déjà au développement des compétences mais qu'ils pourraient augmenter considérablement cette contribution dans les catégories 3 et 4 en faisant plus de liens entre la théorie et la pratique tout en leur permettant de réfléchir à leur pratiques éducatives. Or, tel que mentionné précédemment, même si certains cours ne contribuent pas directement à la construction des compétences, leur contribution se situe peut-être davantage au niveau du développement des ressources pouvant être mobilisées en situation de stage, dans les manifestations des compétences.

Encore une fois, les propos des étudiants rejoignent la philosophie du programme révisé. Les activités de stage, qui constituent le lieu par excellence d'intégration de la théorie, de la pratique et de la réflexion, ont lieu à la fin de chaque année universitaire de sorte que l'étudiant puisse profiter pleinement de l'enseignement reçu à l'université pendant l'année et qu'il puisse ainsi faire des liens entre la théorie et la pratique. Or, il semble que ces liens soient souvent difficiles à établir.

Ce problème relatif à l'articulation de la théorie et de la pratique en cours de formation a été soulevé par l'Association des doyens et des directeurs pour l'avancement des études et de la recherche (1989) qui considère qu'idéalement, «connaissances théoriques et acquisition d'habiletés professionnelles devraient ne faire qu'un dans les programmes de formation. Toutefois dans les pratiques quotidiennes, il peut s'avérer très difficile de parvenir à une telle intégration» (p.11). Des études menées par De Landsheere (1976), Dion et Dupuis (1982) et Honoré (1980) démontrent aussi la difficulté d'établir des liens entre ces deux composantes. Même dans le déroulement de la formation, il arrive souvent qu'on présente d'abord la théorie aux étudiants et qu'on la confronte ensuite à l'expérience de la profession (la pratique), les deux types de situations devraient être à la fois théoriques et pratiques.

Les étudiants précisent qu'il serait beaucoup plus facile d'établir des liens entre la théorie et la pratique donc de développer les compétences pédagogiques au programme si dans tous les cours, on augmentait la part réservée à la formation pratique. Malheureusement, selon l'Association québécoise des doyens et des directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (1989), la formation pratique renvoie le plus souvent aux stages dans le milieu, et ce, même s'il faut éviter de la réduire à ces derniers:

En effet, même si les stages jouent un rôle unique et irremplaçable dans la formation des enseignants, la réalisation de travaux pratiques associés à des cours, l'observation systématique de comportements d'enfants et d'adultes de même que la simulation de situations d'enseignement et d'apprentissage constituent autant de contributions indispensables à la formation pratique et surtout à son intégration aux composantes théoriques d'un programme, intégration qu'il n'est pas toujours simple de poursuivre en situation de stage (p.12).

Bélair (1996) fait aussi ressortir l'importance de la formation pratique dans le développement des compétences mais elle ajoute que pour favoriser la construction des compétences énumérés précédemment, il ne suffit pas de structurer la formation sous la forme

d'une alternance entre l'université et le milieu scolaire, pas plus d'ailleurs qu'il ne suffit d'alterner les cours théoriques et les activités à caractère pratique.

En lien avec l'organisation du parcours de formation des maîtres, Perrenoud (1994) émet deux suggestions (analysées au chapitre II) qui retiennent notre attention, car elles peuvent constituer des solutions au problème de la «faible» contribution des cours dans le développement des compétences pédagogiques. Il propose d'abord une formation des maîtres fortement articulée sur la théorie et la pratique dès la première année d'université et il insiste ensuite sur l'apprentissage de la pratique réflexive. Il s'agit en fait de deux solutions qui répondent parfaitement aux attentes exprimées antérieurement par les étudiants et qui correspondent au paradigme du praticien réfléchi (Schön, 1983, 1987, 1994) qui sous-tend actuellement l'élaboration des nouveaux programmes de formation des maîtres.

En somme, il est possible d'affirmer que la perception des étudiants concernant la faible contribution des cours dans le développement des compétences pédagogiques puisse s'expliquer, comme le suggère Perrenoud (1994), par le fait que les cours suivis à l'université n'établissent pas assez de liens entre la théorie et la pratique et qu'ils ne permettent pas suffisamment l'apprentissage de la pratique réflexive. Les propos d'étudiants recueillis en entrevue démontrent qu'ils sont en accord avec cette dernière explication. Ils souhaitent que la formation leur apprenne à devenir des praticiens réfléchis qui utilisent conjointement la théorie et la pratique pour résoudre des problèmes, inventer des stratégies et analyser les pratiques pédagogiques. Or, on peut aussi tenter d'interpréter ce problème relatif à l'articulation théorie-pratique à partir d'une perspective différente soit celle de la psychologie cognitive.

À titre de rappel, notons qu'Anderson (1983, 1985) et Tardif (1992 repris par Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995 et par Lasnier, 2000) soutiennent que la psychologie cognitive considère que les compétences sont composées de trois grandes catégories de savoirs: les savoirs déclaratifs (savoir que), les savoirs procéduraux (savoir comment) et les savoirs conditionnels (savoir quand et pourquoi).

Les savoirs déclaratifs correspondent à des savoirs théoriques. Il s'agit, selon Gagné (1985), de la connaissance de faits, de règles, de lois et de principes. Les savoirs procéduraux correspondent à la procédure pour réaliser une action et ils sont décrits com-

me des savoir-faire qui se développent dans l'action. Les connaissances conditionnelles concernent le quand et le pourquoi. Autrement dit, elles déterminent le moment et le contexte appropriés à l'utilisation d'une action particulière.

Tardif (1992) constate que les connaissances conditionnelles sont probablement les plus négligées par les enseignants. Or, cette dernière catégorie de connaissances est responsable du transfert (Tardif, 1992, 1999; Tardif et Meirieu, 1996) des apprentissages et c'est également celle qui crée l'expertise chez l'étudiant-maître comme chez le professionnel. En effet, le maître ou le futur maître est considéré comme un enseignant expert dans la mesure où il peut, dans différents contextes, appliquer les diverses connaissances déclaratives et procédurales. Afin d'explicitier son point de vue sur la question, Tardif (1992) cite l'exemple suivant qui, tel que mentionné antérieurement, rejoint la problématique de la présente recherche soit la difficulté de faire des liens entre la théorie et la pratique en formation initiale des maîtres:

En classe, beaucoup de connaissances sont présentées à l'élève de façon déclarative alors que les intentions de l'enseignant sont de rendre cet élève apte à les utiliser fonctionnellement. L'enseignant a comme objectif le développement de la capacité d'agir sur le réel, et ce qui est enseigné ne permet à l'élève que de réfléchir sur le réel. N'est-ce pas le cas typique des universités dans la formation des enseignants? On enseigne de façon déclarative les théories de l'apprentissage, la psychologie du développement de la personne, la didactique d'un certain nombre de disciplines, les formes d'évaluation des apprentissages et on estime que, en présence d'un groupe d'élèves, l'étudiant en formation sera capable d'agir en tenant compte de ces données déclaratives. Dans les actions de son stage, il imitera plutôt un enseignant qu'il a beaucoup apprécié au lieu de mettre en application les connaissances qui lui ont été présentées et qu'il a acquises de manière déclarative. L'étudiant ne peut recourir systématiquement aux connaissances qu'il a acquises et, très fréquemment, il déclare à qui veut l'entendre que l'université prépare inadéquatement les futurs enseignants (p.49-50).

Ces propos de Tardif (1992) peuvent expliquer que les étudiants perçoivent la contribution des cours comme étant très faible dans le développement des compétences pédagogiques. Ils ne peuvent mobiliser les connaissances acquises dans les cours donc ils ont de la difficulté à percevoir leur utilité. Dans le même ordre d'idées, Bélair (1996) souligne que:

les formations axées sur les concepts théoriques sans véritables appuis dans une réalité, font en sorte que le futur enseignant ne peut pas retrouver ultérieurement ces dits concepts lorsqu'il se replace dans sa pratique. Il s'ensuit un décalage entre une formation académique ressortant plutôt comme inutile et une pratique

intuitive qui répond aux imprévus et aux problèmes du moment, donnant alors une impression d'un éternel recommencement (p.74).

Tardif (1992) insiste sur l'importance d'éviter de transmettre des connaissances déclaratives à l'élève et de lui demander par la suite de les utiliser de manière procédurale et conditionnelle. Il faut surtout éviter d'évaluer sa performance dans cette dernière orientation. Ces propos nous amènent à penser que, malheureusement, c'est souvent ce qui se passe dans les stages d'enseignement. Selon Tardif, à l'université, on apprend aux étudiants à **réfléchir** sur le réel et en stage, on leur demande d'**agir** sur le réel. Les étudiants sont parfaitement d'accord pour qu'on leur apprenne à réfléchir mais ils sont conscients qu'ils doivent devenir des PRATICIENS réfléchis; ils veulent des cours plus pratiques, ils veulent qu'on fasse des liens théorie-pratique qui les amèneront à réfléchir mais aussi à agir sur le réel.

Les résultats de la présente étude démontrent que dans le cadre du programme révisé, même si en théorie, on souhaitait que les cours suivis à l'université préparent au stage d'enseignement qui a lieu à la fin de l'année universitaire, dans la pratique, il semble que ce ne soit pas vraiment le cas. Premièrement, seulement en moyenne, 32,6% des professeurs considèrent que les compétences pédagogiques ont été développées pleinement par le biais des cours; deuxièmement, même si, en moyenne, 81,9% des étudiants croient que les compétences au programme ont été pleinement développées, ils évaluent la contribution des cours seulement à 23,5% dans le développement de ces compétences. Encore une fois, contrairement à ce que préconise la philosophie du programme révisé, semble-t-il que les compétences se développent surtout par **essais et erreurs** dans le cadre des stages d'enseignement. Ces derniers résultats vont en fait à l'encontre de ce que souhaite le MÉQ (2001):

Les changements opérés dans la société engendrent des tensions nouvelles et font évoluer de façon importante le travail du maître. Ce travail exige le développement de compétences professionnelles de haut niveau **qui ne peuvent être acquises au gré des essais et des erreurs** mais doivent plutôt être apprises systématiquement au cours de la formation d'une professionnelle ou d'un professionnel cultivé (p.9).

Les étudiants ont mentionné de façon très explicite que les cours pourraient contribuer bien davantage au développement des compétences pédagogiques, notamment en ce qui a trait à celles contenues dans les catégories **Planification et enseignement** et **Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe**. Comment l'université pourrait-elle

préparer plus adéquatement les futurs enseignants à leurs stages, et à plus long terme, à leur carrière dans le domaine de l'enseignement?

Tout comme les compétences qui fondent une pratique professionnelle et les modalités de développement de ces compétences, le choix des stratégies qui en favorisent l'élaboration est également basé sur un paradigme dominant, donc sur une conception particulière du processus d'enseignement-apprentissage. Dans le cadre du programme révisé qui s'inscrit dans le paradigme du praticien réfléchi, l'étudiant-maître doit construire graduellement ses compétences. À cet effet, dans les cours, on doit lui proposer des moyens lui permettant de faire des liens théorie-pratique et de réfléchir sur ses pratiques éducatives. Quels sont ces moyens qui ont permis de développer les compétences pédagogiques au programme? C'est ce que le troisième mouvement d'analyse a permis de déterminer.

5.2.3 Résultats relatifs aux stratégies d'enseignement utilisées dans les neuf cours précédant le stage d'enseignement

Dans les quatre catégories de compétences analysées, les étudiants ont démontré l'importance des moyens suivants dans le développement des compétences pédagogiques. Dans un premier temps, ils font les **lectures suggérées**, les professeurs les expliquent, les approfondissent pendant les cours (**exposés du professeur**) et finalement, ils appliquent les théories enseignées en **laboratoire**. Selon eux, moyennant quelques améliorations, il s'agirait des moyens les plus efficaces pour développer les compétences pédagogiques. Ils énumèrent aussi un certain nombre de moyens «**autres**» que ceux proposés dans le questionnaire.

Concernant ces «**autres**» moyens identifiés tant par les étudiants que par les professeurs, il est important de souligner les quelques ressemblances et différences de perceptions existant entre les deux groupes d'intervenants. De façon générale, tous deux s'entendent sur le fait que les différents travaux de session (journal professionnel, portfolio, vidéoscopie, etc.), les discussions tenues pendant les cours sur différents sujets liés au monde scolaire et la contribution des assistants d'enseignement dans les cours de didactique contribuent à faciliter le développement des compétences au programme. Or, à plusieurs reprises, parmi ces «**autres**» moyens, les professeurs font ressortir l'importance de leurs exigences par rapport à la correction des différents travaux et le fait qu'ils servent de modèles

aux étudiants par leur savoir-faire professionnel dans les cours. En aucun cas, ces deux derniers moyens n'ont été relevés par les étudiants. Peut-être est-ce dû encore une fois au fait qu'ils semblent percevoir un très grand écart entre l'université, qu'ils associent surtout à la théorie, et le milieu scolaire, qu'ils relient à la pratique. Les professeurs auraient probablement avantage à être plus explicites quant à cette forme de transfert difficilement réalisable par les étudiants.

Il est surprenant, dans le cadre de la présente recherche, de constater l'importance que revêt le moyen **autres** pour les étudiants. Il est important de rappeler que la liste de moyens suggérés dans le questionnaire a été conçue en fonction du contenu des syllabus des professeurs, car au début de l'année, les professeurs ont reçu comme consigne de la direction du module, d'indiquer dans leur syllabus **tous** les moyens utilisés dans le cadre de leurs cours. Or, il serait peut-être pertinent que les professeurs reconsidèrent la façon d'exploiter certains moyens. Les résultats de la présente recherche démontrent que les moyens que les professeurs considèrent efficaces pour développer les compétences au programme ne sont pas nécessairement toujours ceux que les étudiants privilégient.

Dans l'ensemble, les perceptions des étudiants concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage sont assez semblables à celles des professeurs. En effet, les quatre moyens choisis par 10,0% et plus des étudiants apparaissent exactement dans le même ordre et dans des proportions presque similaires chez les professeurs; exception faite peut-être du moyen «**autres**» qui semble être deux fois plus important pour les étudiants que pour les professeurs.

Par rapport à l'ensemble des moyens suggérés dans les questionnaires, la différence la plus significative concernant les perceptions des étudiants et des professeurs se situe au niveau de l'importance accordée aux **ateliers**. D'après les résultats obtenus pour l'ensemble des catégories et des sous-catégories de compétences, il semble que les professeurs accordent cinq fois plus d'importance à ce moyen que ne le font les étudiants. Cette différence très significative au niveau de leurs perceptions peut certainement s'expliquer en grande partie par le point de vue des étudiants (exprimé antérieurement) en ce qui a trait à la façon d'exploiter ce moyen dans les neuf cours précédant le stage. Si 24,7% des professeurs considèrent qu'il s'agit du principal moyen permettant de développer les compé-

tences pédagogiques au programme, ce n'est certes pas l'avis des étudiants qui maintiennent que, mis à part son efficacité dans le développement des compétences de la catégorie **Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe**, ils remettent en question l'utilité de ce moyen.

Interrogés en entrevue, les étudiants précisent que certains moyens sont plus aidants que d'autres en ce qui concerne le développement des compétences pédagogiques. C'est le cas notamment des **laboratoires**, des **exposés du professeur**, des **références**, etc. Or, ils reconnaissent, malgré tout, que TOUS les moyens suggérés dans le questionnaire devraient normalement être efficaces. Selon eux, tout dépend en fait de la façon dont on les exploite. Dans le même ordre d'idées, Lasnier (2000) soutient qu'une stratégie d'enseignement n'est pas bonne ou mauvaise en soi: «Certaines sont plus pertinentes si la classe est dans une phase d'activation ou d'élaboration de nouvelles connaissances, comme par exemple «groupe de discussion» ou «modelage». D'autres favorisent la phase d'intégration des apprentissages comme «l'apprentissage par problèmes»» (p.107). Finalement, il constate que ce qui est le plus efficace, c'est l'utilisation de plusieurs stratégies d'enseignement.

Toujours en ce qui a trait à la pertinence des moyens, selon les perceptions des étudiants, pour être considéré comme étant efficace dans le développement des compétences, il faut qu'une stratégie les amène à réfléchir sur leurs pratiques pédagogiques et leur permette d'établir des liens entre la théorie et la pratique. Basées sur l'articulation théorie-pratique et sur la pratique réflexive, certaines stratégies de formation telles que l'échange sur les représentations et les pratiques, l'observation mutuelle, l'écriture clinique, la vidéo-formation, la simulation et les jeux de rôles, etc. (Perrenoud, 1996: 196) peuvent permettre à l'étudiant-maître d'apprendre à voir et à analyser, à dire et à écouter, à lire et à écrire, à expliciter, à faire et à réfléchir (Perrenoud, Altet *et al.* 1996: 251-252).

Les étudiants se disent conscients du fait que pour développer des compétences professionnelles, ils doivent comprendre les théories enseignées mais aussi être en mesure de les appliquer dans la «réalité». En ce sens, ils émettent plusieurs suggestions quant à la façon d'exploiter l'ensemble des moyens proposés. En ce qui a trait d'abord à l'apprentissage de la pratique réflexive, ils souhaitent qu'on leur présente plusieurs modèles, plusieurs théories, qu'on leur laisse le choix et surtout, qu'on leur apprenne à CONSTRUIRE leurs propres modèles. Ils souhaitent aussi échanger entre eux durant les cours, confronter leurs

points de vue sur leurs pratiques pédagogiques, etc. Plusieurs stratégies de formation proposées par Charlier (1996) et expliquées dans le deuxième chapitre de cette étude, peuvent répondre aux besoins exprimés par les étudiants. Il s'agit de l'explicitation et la confrontation de pratiques professionnelles, de l'explicitation des apprentissages réalisés par les formés en cours de formation, de la liaison entre l'objet de la formation et la pratique professionnelle. Visant le développement de produits éducatifs, ce processus vise à créer une interaction continue entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques. Enfin, pour assurer le lien entre la théorie et la pratique, Charlier (1996) propose que la formation fasse alterner les périodes de formation et de pratiques professionnelles.

Acquiesçant à cette idée, Carbonneau et Hétu (1996: 90-92) insistent également sur le fait qu'il faut accélérer le rythme de l'alternance entre la formation à l'analyse conceptuelle et la formation à l'intervention mais en précisant que la formation initiale à l'intervention peut prendre une multitude de formes. Selon les auteurs, la présence dans le milieu est l'une des plus efficaces mais il importe de développer des moyens complémentaires de façon à faire une plus large place à l'intervention et à rendre plus significative et plus harmonieuse l'alternance des formations. À cet effet, le recours à la vidéoscopie, au micro-enseignement, à l'étude de cas, à l'intervention auprès de groupes d'enfants en milieu scolaire et non scolaires, etc. apparaissent comme autant de moyens.

Toujours dans le but de faciliter le développement des compétences professionnelles requises pour l'exercice de la profession, à l'instar de Charlier (1996), Carbonneau et Hétu (1996) suggèrent également des stratégies de formation des maîtres en lien avec l'articulation théorie-pratique et la réflexion sur l'agir professionnel. À titre d'exemples, ils proposent de multiplier les situations et les modèles pédagogiques, de valoriser la prise de conscience chez l'apprenant de ses propres schèmes d'action et de leur singularité, d'identifier des cadres conceptuels souples pouvant respecter la diversité des schèmes d'action et supporter leur développement et d'éviter de proposer un modèle mais bien la personne ou des personnes. Ces stratégies correspondent tout à fait aux besoins exprimés par les étudiants dans le cadre de la présente étude, car toutes permettent l'apprentissage de la pratique réflexive et l'établissement de liens entre la théorie et la pratique.

Toujours concernant l'importance des liens entre la théorie et la pratique en lien avec les moyens étudiés, les étudiants proposent de travailler régulièrement en résolution de

problèmes, d'appliquer les théories enseignées dans l'étude de «vrais» cas. Ils font aussi ressortir qu'il serait intéressant d'inviter plusieurs enseignants dans les cours qui précèdent le stage; ceux-ci pourraient les entretenir et même leur faire vivre des activités qui démontreraient l'applicabilité des théories enseignées à l'université dans des classes du primaire. Partageant cet avis, les professeurs croient que les étudiants ont pu établir des liens théorie-pratique lorsqu'ils ont travaillé en résolution de problèmes dans le cadre des cours, lorsqu'ils devaient identifier et résoudre des situations de fonctionnement au niveau de la classe. De tels exercices permettent normalement de développer des compétences professionnelles, car Perrenoud (1993) soutient qu'en plus de faire interagir constamment la théorie et la pratique, la résolution de problèmes offre l'occasion d'utiliser la théorie comme grille de lecture de l'expérience.

Charlier (1996) et Altet (1996) reconnaissent aussi que l'enseignant professionnel construit progressivement ses compétences à partir de sa pratique et d'une théorisation de son expérience. Altet (1996) met l'accent sur «l'adaptabilité du professionnel qui se construit, par l'analyse de sa pratique, une capacité à agir dans des situations variées» (p.22). Dans la même ligne de pensée, Faingold (1996) considère que les schèmes d'action se forgent par l'expérience et qu'ils ne peuvent se développer chez le novice que dans le cadre «d'une formation par l'action et par la réflexion sur celle-ci» (p.23).

Ces derniers propos rejoignent particulièrement la suggestion de Perrenoud (1994) à l'effet que, dès sa première année d'université, l'étudiant devrait bénéficier d'une formation de type clinique, car enseigner consiste souvent à prendre des décisions et à résoudre des problèmes en situation d'urgence. L'enseignant ne peut donc se contenter d'appliquer aveuglément une théorie ou encore de se conformer à un seul modèle:

Plutôt que de diffuser des réponses, des solutions, la formation préparera les futurs enseignants à se poser des questions, à identifier et à résoudre des problèmes; elle donnera donc des compétences méthodologiques, pour enseigner, mais avant tout pour réfléchir sur sa pratique; elle formera un praticien réfléchi (Schön, 1983, 1987; Gather Thurler, 1992) capable d'autoanalyse, d'autoévaluation, d'autorégulation; un praticien qui repense constamment ses stratégies, non pas dans la solitude, en réinventant la poudre dans son coin, sans s'intéresser aux résultats de la recherche en éducation, mais en demeurant maître de l'intégration de divers apports à une pratique personnelle (p.228).

Considérant que la professionnalisation se constitue autant par un processus de rationalisation des savoirs actualisés que par des pratiques efficaces en situation, Charlier

(1996) abonde dans le même sens que Perrenoud (1994). Elle considère que dans le cadre d'un processus de professionnalisation, «les enseignants deviennent de véritables professionnels, orientés vers la résolution de problèmes, autonomes dans la transposition didactique et le choix des stratégies» (p.98). Dans le même ordre d'idées, Tardif (1992), Brien (1994) et Lasnier (2000) soutiennent que les activités de résolution de problèmes sont les plus susceptibles de permettre le développement de compétences significatives et permanentes chez l'élève et d'en provoquer le transfert. Il faut donc faire en sorte d'exploiter au maximum les moyens qui peuvent contribuer à concrétiser ce genre d'activités qui favorisent le lien théorie-pratique et l'apprentissage de la pratique réflexive; deux éléments qui rappelons-le, sont considérés comme étant fort efficaces par les étudiants pour développer les compétences au programme.

5.2.3 Synthèse de l'ensemble des résultats

En somme, même si, en moyenne, plus de 80,0% des étudiants, des maîtres-associés et des conseillers de stage considèrent que les compétences au programme ont été développées pleinement au terme d'une première année de baccalauréat, la présente étude a aussi permis de démontrer que les étudiants perçoivent la contribution des cours comme étant plutôt faible dans le développement desdites compétences. Selon eux, bien que les cours suivis les préparent au stage d'enseignement, ils considèrent qu'ils pourraient contribuer encore davantage en faisant en sorte que les moyens proposés permettent d'établir des liens entre la théorie et la pratique et leur apprenne à réfléchir sur leur intervention pédagogique.

Pour être en mesure d'établir des liens entre la théorie et la pratique, les étudiants disent avoir d'abord besoin qu'on leur suggère des lectures pertinentes et qu'ensuite, les professeurs approfondissent et donnent des exemples concrets en lien avec ces lectures. Même si les laboratoires demeurent le moyen qui semble être le plus aidant pour établir des liens théorie-pratique, les étudiants considèrent qu'avant de mettre en pratique (en laboratoire) les théories enseignées, ils ont besoin d'être bien préparés. Cette préparation inclut autant les lectures que les explications du professeur. En ce qui concerne les moyens aidants quant aux liens théorie-pratique, ils mentionnent aussi quelques travaux de session dont le journal professionnel, le portfolio, la vidéoscopie, etc.

Les professeurs semblent en accord avec les étudiants mais ils considèrent qu'ils doivent travailler AVEC eux afin de s'assurer qu'ils établissent des liens entre la théorie et la pratique. Ils constatent que malgré l'utilisation de moyens pertinents, certains étudiants n'arrivent pas à faire ces liens, car ils n'ont pas vécu d'expériences concrètes associées à la réalité scolaire; ils manquent de référents. Altet (1996) dirait qu'ils manquent de **savoirs pratiques**. Les savoirs pratiques issus des expériences quotidiennes de la profession, contextualisés, acquis en situation de travail appelés aussi savoirs empiriques ou savoirs d'expérience, se divisent aussi en deux sous-catégories: les savoirs sur la pratique (savoirs procéduraux sur le comment faire, savoirs formalisés) et les savoirs de la pratique qui correspondent aux savoirs d'expérience.

En disant que les étudiants n'ont pas suffisamment développé de savoirs pratiques, les professeurs confirment les propos de Tardif (1992), cités antérieurement, qui laissent entendre qu'en formation des maîtres, on permet surtout aux étudiants de développer des savoirs déclaratifs (le quoi). Ces savoirs déclaratifs correspondent à ce qu'Altet (1996) appelle les **savoirs théoriques**. Ceux-ci se divisent en deux sous-catégories: les savoirs à enseigner (savoirs disciplinaires, savoirs constitués par les sciences, et savoirs didactisés à faire acquérir aux élèves, savoirs constitués, extérieurs) et les savoirs pour enseigner (savoirs pédagogiques sur la gestion interactive en classe, savoirs didactiques dans les différentes disciplines, savoirs de la culture enseignante).

Les réponses des étudiants vont dans la même direction que celles des professeurs en ce sens qu'elles démontrent qu'effectivement, pour certains d'entre eux, les moyens suggérés ne permettent pas d'établir de liens entre la théorie et la pratique. Or, ces derniers soulignent que les moyens qu'on leur propose dans les cours sont trop théoriques, trop «vagues». Ils ne comprennent pas leur utilité (Pépin, 1994); ils se demandent pourquoi utiliser ces moyens. Face à ce questionnement de la part des étudiants, Tardif (1992) ferait certainement ressortir le fait qu'on néglige beaucoup trop le développement des savoirs conditionnels (le quand et le pourquoi) en formation des maîtres. Selon l'auteur, il ne suffit pas d'apprendre aux étudiants quoi faire (savoirs déclaratif) et comment le faire (savoirs procéduraux), il faut aussi leur apprendre quand et pourquoi le faire (savoirs conditionnels). Les étudiants ont besoin d'exemples concrets, de liens entre la théorie et la pratique. Ils peuvent ainsi percevoir davantage l'utilité des apprentissages réalisés, ce qui selon l'auteur, facilite le transfert.

Des étudiants soutiennent aussi que pour être en mesure de bien saisir, de retenir et de transférer les théories enseignées, ils ont besoin de les mettre en application; sinon, ils les apprennent «par coeur» sans nécessairement les comprendre. Les étudiants souhaitent qu'on leur permette d'appliquer les théories enseignées mais ils précisent de plus qu'ils trouvent essentiel de pouvoir le faire à partir de cas réels, de situations de la «vraie» vie, car pour certains, l'enseignement qu'ils reçoivent est souvent «idéaliste». Ils considèrent qu'en théorie, tout est toujours beau, tout va bien. Par contre, en pratique, ils constatent qu'ils sont souvent soumis à des problèmes ou des situations qui se règlent souvent moins bien que dans les livres; ils veulent travailler à partir de cas RÉELS. Les propos de Gervais (1999) démontrent bien le point de vue des étudiants sur cette question: «La formation initiale est partout mise en cause. Lorsqu'on interroge des enseignants, qu'ils soient débutants ou expérimentés, ils considèrent avoir été peu préparés, la formation reçue ayant été, selon eux, trop théorique ou idéaliste. Le véritable apprentissage n'a eu lieu que dans l'exercice de la fonction» (p.12).

En résumé, les étudiants disent vouloir plus de cours de didactique (dès la première session) et ils souhaitent que les cours soient plus axés sur la pratique: plus d'exemples concrets, plus de laboratoires pour expérimenter les théories, des études de cas, de la résolution de problèmes, etc. Par leurs propos, ils expriment clairement qu'ils considèrent que la théorie est importante mais que tous les moyens proposés dans le questionnaire devraient aussi comporter un aspect pratique pour ainsi favoriser davantage le transfert. Les étudiants et les professeurs s'entendent quant à l'importance d'établir des liens entre la théorie et la pratique à l'aide des différents moyens proposés dans les neuf cours précédant le stage d'enseignement et aussi sur le fait que les étudiants doivent apprendre à faire ces liens. Or, selon les étudiants, il est difficile pour eux d'établir des liens entre la théorie et la pratique, car l'université est souvent perçue comme étant synonyme de théorie (d'abstrait); la pratique (le concret) étant plutôt reliée au milieu scolaire. Il faudrait faire en sorte que cela change en faisant plus de liens entre les deux instances.

La synthèse de l'ensemble des résultats obtenus nous amène à questionner certains aspects de la formation. Par exemple, on semble facilement supposer que le problème réside uniquement dans les cours, où les liens avec la pratique ne sont pas assez présents, et non dans les stages. Pourquoi un problème n'existerait-il pas aussi dans les stages où les liens avec la théorie vue dans les cours ne sont pas suffisamment mis en évidence par les maîtres-associés et les conseillers de stage, d'où l'impression chez les étudiants que le con-

tenu des cours demeure abstrait et non pertinent? Des recherches ultérieures pourraient éventuellement apporter des réponses en éclairage à cette question. Aussi, bien que le stage soit perçu comme étant le lieu par excellence de l'intégration théorie-pratique, pourquoi faut-il qu'il soit toujours placé à la fin de chaque année universitaire du programme? Les stages se déroulent à la fin de chaque année afin que les étudiants bénéficient de l'enseignement reçu et qu'ils fassent des liens entre la théorie et la pratique. Les cours doivent préparer aux stages. Or, l'intégration théorie-pratique ne nécessite-t-elle pas davantage qu'une bonne préparation des étudiants par les cours (avec exemples réels ...), suivie d'applications en milieu scolaire? À quel moment permet-on aux étudiants de «formaliser en formation les essais réalisés en classe» (Charlier, 1996: 110)? Les cours visent la préparation aux stages. Quelle peut être alors la véritable place des formateurs universitaires dans le travail de réflexion sur la pratique s'ils n'interviennent qu'avant cette pratique? Les stages devraient peut-être avoir lieu à différents moments de l'année pour que les formateurs universitaires puissent exploiter ces situations en classe. Des propos d'étudiants de l'étude et des réflexions de divers auteurs (Perrenoud, 1996; Altet, 1994, 1996; Carbonneau et Héту, 1996, etc.) abondent en ce sens.

Dans les faits, si l'on observe la séquence d'activités présentée dans le programme révisé, la formation théorique est toujours préalable à la pratique. D'ailleurs, les professeurs considèrent qu'avant d'agir, les étudiants doivent apprendre à réfléchir. Semblant acquiescer à ce point de vue, ces derniers affirment que les lectures et les explications du professeur doivent précéder la pratique, tant en laboratoire qu'en classe. Les étudiants nuancent toutefois leur position sur le sujet lorsqu'ils disent considérer que l'expérimentation doit précéder **la réflexion sur les liens théorie-pratique**.

En fait, dans toutes les discussions entourant la question du processus de développement des compétences par l'interaction théorie-pratique, l'insistance n'est pas mise tant sur l'ordre de priorité que sur le va-et-vient constant entre les deux entités. Dorénavant, on ne doit plus envisager de rupture entre la théorie et la pratique; on doit plutôt tendre vers leur intégration. Un pont à deux voies, faisant office de réflexion, doit désormais relier ces concepts, permettant ainsi leur enrichissement mutuel.

Martineau (1998) considère que l'éducation est l'un des rares domaines où la formation théorique et que la formation pratique font aussi peu bon ménage. Selon l'auteur, en milieu scolaire, on survalorise souvent l'expérience (la pratique) et on a tendance à déva-

loriser la connaissance (la théorie) et à nier le rôle important que joue cette dernière dans l'exercice de la profession. À cet effet, Martineau (1998) fait ressortir le constat suivant:

Il n'est pas rare d'entendre des enseignants ayant de nombreuses années d'expériences inviter leur stagiaire à oublier rapidement les connaissances théoriques acquises à l'université ou encore remettre en question la pertinence de certains cours donnés aux futurs enseignants, ce qui alimente un préjugé défavorable assez répandu à l'égard de la formation initiale des enseignants ou des sciences de l'éducation en général (p.9).

Dans le même ordre d'idées, Gauthier et Tardif (2000) constatent aussi que plusieurs études nord-américaines ont mis en évidence la faible valeur que des enseignants de métier accordent à leur formation initiale. Ceux-ci semblent considérer que la véritable source d'apprentissage de leurs compétences professionnelles réside dans l'expérience concrète qu'ils ont du métier. Les auteurs expliquent ainsi cette dominante négative qui teinte les propos des enseignants au sujet de leur formation initiale:

Cela peut s'expliquer par la primauté qu'ils accordent à la pratique qui devient en quelque sorte le «lieu de vérité» des apprentissages effectués en formation initiale. Plusieurs novices ont en effet vécu douloureusement le choc de la «dure réalité» des groupes d'élèves et de l'école, réalité à laquelle leur formation initiale les avait, semble-t-il, insuffisamment préparés. Il est donc normal qu'ils évaluent de manière assez critique et émettent à son endroit plusieurs réserves: formation trop théorique, fragmentée, trop éloignée des tâches concrètes de la classe et dont les contenus sont peu applicables et peu opératoires (p.15).

Ils admettent aussi que les réserves à l'égard de la qualité de la formation initiale sont d'autant plus grandes qu'au début de leur carrière, les nouveaux enseignants doivent souvent passer par ce qu'on appelle une phase de survie professionnelle (Holborn, Wideen et Andrews, 1992b; Gervais, 1999).

Gauthier et Tardif (2000) précisent cependant que les étudiants en formation initiale et les maîtres-associés qui les accueillent semblent apprécier davantage les nouveaux programmes de formation des enseignants. Il semble en effet que «la réforme des programmes, mise en oeuvre en 1994, s'est traduite par une augmentation sensible de la qualité de la formation et par un plus grand professionnalisme aussi bien du côté des universitaires que du côté des milieux de pratiques» (p.15). Ce professionnalisme se traduit, entre autres, par un partenariat plus étroit entre les deux instances.

Beauchesne, Aubertin *et al.* (1998) font remarquer qu'il est illusoire d'élaborer une formation des maîtres axée sur une interaction constante entre la théorie et la pratique sans

solliciter la collaboration du milieu scolaire. Dans un contexte de professionnalisation de l'enseignement, les universités doivent inviter des intervenants du milieu à siéger à leurs comités de gestion des programmes et ils doivent concrétiser ce partenariat en organisant notamment des sessions de perfectionnement à l'intention des enseignants associés (Dupuy-Walker et Nault, 1994).

Or, même si depuis l'application du nouveau programme, il semble qu'on ait mis l'accent sur le partenariat entre l'université et le milieu scolaire, des étudiants considèrent que certains professeurs d'université auraient avantage à être plus présents dans le milieu scolaire. Ces étudiants disent avoir besoin d'exemples concrets pour établir des ponts entre la théorie et la pratique mais ils considèrent qu'étant trop «éloignés» du milieu scolaire, certains professeurs ne peuvent répondre à ce besoin: «Les exposés des professeurs ne permettent pas souvent le transfert; plusieurs n'ont jamais enseigné à des enfants ou du moins ne l'ont pas fait depuis longtemps. Ils n'ont pas d'exemples concrets associés à la pratique». Les étudiants considèrent que le lien théorie-pratique doit se faire dans les deux sens: les chercheurs doivent se rendre sur le terrain mais ils souhaitent aussi la présence d'enseignants dans les cours suivis à l'université. En favorisant les liens entre la théorie et la pratique et en suscitant la réflexion, ces échanges entre chercheurs et praticiens ne pourraient qu'améliorer les pratiques pédagogiques en milieu universitaire.

Il est intéressant de constater que certaines recommandations du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) vont dans le même sens que les attentes exprimées par les étudiants à l'égard de la pédagogie universitaire. Compte tenu de ce qu'il a entendu en consultation et à partir de ses propres observations relatives à la pédagogie universitaire en formation à l'enseignement, le COFPE (MÉQ, 1999) recommande premièrement:

que la formation universitaire à l'enseignement soit dispensée de manière à exploiter de façon optimale la base de connaissances des sciences de l'éducation au chapitre de la pédagogie. En particulier, la formation à l'enseignement doit pouvoir faire appel à des approches pédagogiques diversifiées, illustrant d'une part les théories enseignées, et visant d'autre part la pratique effective de l'enseignement (p.58).

Cette première recommandation correspond tout à fait à la problématique de la présente étude, car on souligne de façon très explicite l'importance des liens théorie-pra-

tique dans la formation à l'enseignement. Une deuxième recommandation du COFPE (MÉQ, 1999) est en lien direct avec les résultats de certains professeurs dans le troisième mouvement d'analyse à l'effet que ceux-ci considèrent qu'ils doivent servir de modèle aux étudiants pour développer les compétences pédagogiques au programme:

La pédagogie universitaire doit servir davantage de modèle concret pour les futures enseignantes et les futurs enseignants, et la formation à l'enseignement doit chercher résolument à atteindre un haut degré de qualité pédagogique. L'enseignement de l'enseignement doit viser l'excellence et asseoir sa crédibilité autant à l'intérieur de l'université que dans le milieu de l'enseignement et dans la population (p.59).

Une troisième recommandation établit un lien direct entre la pédagogie universitaire et la réforme ministérielle en cours dans notre système scolaire:

Les approches utilisées dans la formation à l'enseignement devront s'inspirer de la philosophie inhérente à la réforme de l'éducation, laquelle définit le système dans lequel évolueront les futures enseignantes et les futurs enseignants. Les modes universitaires d'enseignement devront aussi tenir compte des approches éducatives adoptées par le réseau scolaire, notamment: l'approche-programme, les compétences transversales, l'intégration des disciplines et l'approche par compétence avec le type d'évaluation que celle-ci requiert (p.59).

À l'UQAC, au Module d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire, cette dernière recommandation du COFPE a été prise en considération, car au cours de la dernière année, le guide de stage a été entièrement revu. En fait, les 40 compétences qui font l'objet de la présente recherche ont été révisées. On retrouve maintenant cinq catégories de compétences: l'étudiant doit faire la preuve qu'il est capable d'établir une relation privilégiée avec chaque élève et d'animer le groupe-classe, de faciliter l'apprentissage, il doit savoir communiquer, construire son identité professionnelle et être en mesure de développer l'éthique professionnelle. Afin de respecter le type d'évaluation que requiert l'approche par compétences, chacune de ces cinq compétences a été traduite en composantes et en manifestations. De plus, il est important de souligner que les travaux demandés à l'étudiant pendant son stage doivent tous, sans exception, lui permettre de faire des liens entre la théorie et la pratique et de réfléchir à son intervention éducative. Tout cela, dans le but de respecter la philosophie inhérente à la réforme de l'éducation qui suggère que l'apprenant doit construire graduellement ses compétences.

À l'exemple de plusieurs auteurs, Simard (2001) constate que dans le cadre de la réforme scolaire, cette notion de compétence occupe actuellement une place de choix. En

milieu scolaire, on demande désormais aux enseignants de faire acquérir à leurs élèves des compétences disciplinaires et transversales liées à des domaines d'expérience de vie. Dans les universités, on doit préparer les futurs maîtres à oeuvrer dans un tel cadre de travail. Simard (2001) observe que le changement amorcé est considérable et qu'il ne se ramène pas «à un simple caprice de vocabulaire» (p.19). Bissonnette et Richard (2001) soutiennent pour leur part que ce changement vise, entre autres, à recentrer l'école sur l'apprentissage et sur la mobilisation de savoirs dans des situations complexes.

Tel qu'exprimé antérieurement, cette mobilisation de savoirs dans des situations complexes résume la définition du concept de compétence élaborée par le MÉQ (2000). Le nouveau référentiel de compétences de la profession enseignante est structuré autour de 12 compétences professionnelles (MÉQ, 2001: 137-159). Pour exercer la profession, l'enseignant doit avoir développé à des niveaux de maîtrise différents, selon qu'il est débutant (étape du montage de la compétence) ou plus expérimenté (étape du rodage), cet ensemble de compétences dont voici quelques exemples. L'enseignant doit démontrer qu'il peut:

agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions, qu'il peut communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante, qu'il peut concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation, etc (p.137-141).

Comment arriver à faire en sorte que les futurs maîtres de l'éducation au préscolaire et de l'enseignement au primaire développent ces compétences professionnelles? Notre recherche a permis d'apporter plusieurs éléments de réponses en éclairage à cette question et il est intéressant de noter que plusieurs recommandations du MÉQ (2001) vont exactement dans le sens que les résultats que nous avons obtenus à partir de l'analyse des perceptions de trois catégories d'intervenants. L'analyse qui suit démontre bien ce parallèle entre les données de terrain et les données théoriques. Dans un premier temps, le MÉQ (2001) soutient que:

le projet de professionnalisation a pour objet de promouvoir une formation intégrée. Former un maître n'est pas seulement soumettre une étudiante ou un étudiant à un agrégat de cours sans liens entre eux et sans lien avec la profession à exercer. Articuler n'est pas juxtaposer et organiser la formation de telle sorte que ses différentes composantes soient vues, de façon concomitante, durant la même année, en garantissant aucunement une intégration des savoirs (p.25).

Autrement dit, les propos du MÉQ (2001) viennent confirmer nos résultats à l'effet qu'une série de neuf cours suivis à l'université et un stage de quatre semaines vécu en milieu scolaire à la toute fin de l'année ne garantissent en rien l'intégration de compétences professionnelles. D'après les perceptions des étudiants, il semble que la plupart des compétences au programme ont été développées mais elles l'ont été surtout par le biais du stage d'enseignement. On ne peut donc pas parler d'intégration de savoirs professionnels. On se retrouve encore une fois face à cette dichotomie théorie-pratique que la réforme de la formation des maîtres du début des années 90 voulait à tout prix enrayer. Or, en 1995, avec l'application du nouveau programme, on a surtout tenté d'augmenter la part réservée à la formation pratique dans le programme de formation; on visait un meilleur équilibre entre la formation théorique et la formation pratique. Certes, plus de 700 heures sont maintenant consacrées à la formation pratique en milieu scolaire mais on doit maintenant aller beaucoup plus loin en s'assurant notamment que les cours préparent adéquatement les étudiants à vivre ces expériences sur le terrain. Après avoir assuré un certain ÉQUILIBRE entre la théorie et la pratique, comme le suggère le MÉQ (2001), nous devons maintenant favoriser l'INTÉGRATION de ces deux composantes:

Un accent plus fort est mis non seulement sur une meilleure intégration entre les cours à visée théorique (déclaratif) et ceux de nature plus pratique (procédural) mais aussi entre ces derniers et les conditions réelles d'exercice de la profession dans lesquelles le futur maître aura à travailler (conditionnel). À titre d'exemple, les savoirs de nature plus disciplinaires doivent être en lien avec les contenus du programme de formation à enseigner à l'école. Des situations éducatives doivent être prévues pour permettre la mobilisation de ces savoirs dans le contexte du développement d'une compétence professionnelle, telle la conception d'une situation d'apprentissage pour les élèves. Enfin, cette compétence doit pouvoir s'exercer dans un contexte réel, celui de la classe, lors des stages (p.25).

En résumé, le MÉQ (2001) recommande que la formation des maîtres soit intégrée et ancrée dans les lieux de pratique ce qui suppose une meilleure intégration entre les cours à visée théorique et ceux plus pratiques mais aussi entre tous les cours et les situations réelles. Cette dernière recommandation rejoint encore une fois les résultats de notre recherche en ce sens que pour atteindre ces objectifs, les cours suivis à l'université devront faire une large place à la résolution de problèmes, ce qui suppose un partenariat étroit avec le milieu scolaire.

Selon le MÉQ (2001), la professionnalisation nécessite une étroite collaboration entre l'université et le milieu scolaire et ces relations intensifiées doivent s'étendre bien au-

delà de l'organisation de la formation pratique. Cela suppose que les chercheurs travaillent davantage en milieu scolaire pour pouvoir guider les étudiants dans le développement de leurs compétences. Même depuis l'application des programmes révisés, il semble qu'encore trop de formateurs universitaires hésitent à s'impliquer dans les activités de formation pratique (Lessard, 1996: 10 voir MÉQ, 2001):

La relative absence de formateurs universitaires à l'encadrement des stages pose problème et interroge notre capacité à implanter une formation professionnelle véritablement intégrée. En effet, comment travailler de manière efficace en milieu universitaire sur des savoir-faire psychopédagogiques et didactiques si cela n'est pas en lien direct avec l'activité de formation en milieu scolaire? Comment concevoir une formation didactique véritablement pratique si le didacticien n'est pas, à un moment du processus de formation, sur le terrain des classes et des écoles avec ses étudiants? Comment institutionnaliser une approche réflexive de l'enseignement si nous dissociions formation théorique - le domaine des universitaires - et formation pratique - le domaine des praticiens chevronnés? Comment faire avancer la pédagogie si nous demeurons éloignés de la pratique, de ses contraintes et de ses contextes? (p.25-26)

Depuis plusieurs années, le module d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire de l'Université du Québec à Chicoutimi a fait un grand pas en ce sens en développant une culture institutionnelle qui valorise particulièrement le partenariat. Dans les différents comités, une large place est occupée tant par les enseignants que par les administrateurs scolaires. Cependant, même s'il s'agit-là d'une nette amélioration, il est possible d'aller toujours plus loin. Par exemple, tel que demandé antérieurement par les étudiants, les chercheurs peuvent se rapprocher davantage de la pratique en étant plus présents en milieu scolaire. Une telle forme de partenariat contribuerait à améliorer la qualité des pratiques pédagogiques en milieu universitaire mais surtout à implanter une formation professionnelle véritablement intégrée. La présente étude se veut ainsi porteuse de possibilités de changements dans les pratiques de formation des maîtres, car comme le souligne Gauthier et ses collaborateurs (1997):

le divorce si souvent constaté entre la théorie et la pratique, la recherche et le «terrain», est une véritable perte de sens. Perte de sens car il s'agit d'un enfermement, un refus de faire circuler la vie en escamotant le risque que représente la culture de l'autre (que cet autre soit le chercheur ou le praticien), en refusant le sens dont il est porteur. [...] Le mariage entre la recherche et la pratique - et notamment par la mise au jour d'un savoir d'action pédagogique -, l'accès pour les chercheurs et praticiens au monde de l'autre, leur reconnaissance mutuelle, c'est la possibilité d'une rencontre, c'est donner au sens une occasion de nous «déstabiliser», de nous emmener ailleurs (p.290).

Reconnaître l'importance de la complémentarité théorie-pratique, c'est surtout l'occasion, en tant que formateurs, d'orienter nos énergies dans la même direction, vers un but commun soit permettre aux futurs maîtres de développer les compétences pédagogiques requises pour l'exercice de la profession enseignante afin qu'ils puissent s'adapter aux changements, tant sociétaux que scolaires, qu'ils vivront au cours de leur cycle de vie professionnelle.

CONCLUSION

Malgré l'évidence de la nécessité d'une formation intégrée et malgré des décennies d'essais de différentes formules, les problèmes relatifs à l'intégration de la théorie et de la pratique dans les programmes de formation des maîtres refont continuellement surface. Il y a donc matière à étude dans le domaine.

Le but de la présente recherche étant d'en arriver à mieux comprendre la réalité telle que vécue par les intervenants concernés par le programme de baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire, celle-ci visait, sur les plans de la connaissance et de l'action, à conduire éventuellement à une meilleure compréhension du processus de développement des compétences professionnelles par l'alternance d'activités théoriques, pratiques et réflexives. Faut-il rappeler que «les décisions pédagogiques de l'enseignant, parce que prises le plus souvent dans le déroulement incessant de l'action, ont besoin de la profondeur que donne l'habitude de l'intégration de la théorie à une pratique réflexive aux objectifs bien définis?» (Université du Québec à Chicoutimi, 1994).

La combinaison d'ensemble de données quantitatives et qualitatives a permis un processus d'investigation capable de tenir compte des perceptions de trois groupes d'intervenants (étudiants, maîtres-associés et conseillers de stage, professeurs) au sujet du développement des compétences pédagogiques chez les étudiants de première année du programme révisé. Trois éléments ont fait l'objet d'analyse: le degré de développement des compétences pédagogiques au terme d'une première année de baccalauréat, la contribution respective des cours suivis à l'université et celle du stage d'enseignement dans le développement de ces compétences et les stratégies de formation qui en ont permis la construction dans les neuf cours précédant le stage. Cette étude démontre notamment que bien que les compétences pédagogiques soient considérées comme étant pleinement développée par plus de 80,0% des étudiants, ceux-ci considèrent qu'il est possible d'augmenter la contribution des cours dans le développement desdites compétences en faisant en sorte que plu-

sieurs stratégies de formation permettent d'établir des liens entre la théorie et la pratique et favorisent l'apprentissage de la pratique réflexive. Les réponses aux trois questions de la présente étude accentuent la nécessité de poursuivre les recherches sur la pédagogie universitaire en lien avec le développement de compétences à la formation des maîtres.

Par exemple, dans le cadre de recherches futures, on pourrait reprendre les stratégies de formation (les moyens) étudiées antérieurement et tenter de vérifier l'effet de la réforme scolaire sur leur application dans les cours suivis à l'université. Est-ce qu'un partenariat université-écoles tel que préconisé par le MÉQ peut avoir une influence positive sur les pratiques pédagogiques en milieu universitaire? En étant en contact étroit avec le milieu scolaire, les professeurs auront-ils plus de facilité à établir des liens entre la théorie et la pratique dans les cours précédant les stages? Ces liens seront-ils plus pertinents, plus près de la «vraie» vie, comme le suggèrent les étudiants?

Dans le cadre de cette étude, nous avons abordé la question du développement des compétences surtout par le biais des dispositifs de formation. Il serait intéressant de se centrer aussi sur l'étude des processus cognitifs à l'œuvre dans le développement des compétences, d'étudier leur construction d'un point de vue structurel et fonctionnel, par la description des structures et du fonctionnement cognitif. Il serait aussi pertinent d'insister davantage sur l'approche cognitive en établissant un lien entre les différentes stratégies d'enseignement et les trois types de savoirs présentés au deuxième chapitre: savoirs déclaratifs (quoi), procéduraux (comment) et conditionnels (quand et pourquoi). Autrement dit, pour être en mesure de planifier efficacement, il pourrait être utile de déterminer quelles stratégies permettent de développer chaque type de savoirs à la base du développement des compétences professionnelles.

L'originalité de la recherche se situe dans la description du processus d'interaction entre les pratiques pédagogiques (stratégies d'enseignement) des professeurs d'université et le développement des compétences pédagogiques chez les futurs maîtres. Dans la littérature, on retrouve plusieurs études traitant des différentes stratégies d'enseignement-apprentissage et de leur application en contexte scolaire. Or, jusqu'à maintenant, très peu se sont centrées sur les pratiques pédagogiques en milieu universitaire.

De plus, pour employer l'expression de certains professeurs dans la deuxième partie du questionnaire, nous avons «prêché par l'exemple». Tout au long de la recherche,

nous mettons en évidence l'importance de réfléchir et de faire des liens entre la théorie et la pratique. Or, c'est ce que nous avons tenté de faire tout au long de cette étude. À partir de l'analyse des perceptions de l'ensemble des intervenants concernés par le programme, nous avons réfléchi sur le développement de compétences pédagogiques et tenté de vérifier si ce que préconisait le nouveau programme en théorie se reflétait bel et bien dans la pratique. Cette démarche a été réalisée en appliquant chacune des étapes de la pratique réflexive: nous avons analysé la situation, identifié le problème et trouvé des solutions en lien avec l'application de la réforme ministérielle. Tel que dit précédemment, il serait fort intéressant dans le cadre d'une nouvelle étude, de vérifier l'application de ces solutions dans les pratiques pédagogiques en milieu universitaire.

Une des forces de cette recherche se situe dans la complémentarité des données quantitatives et qualitatives. En effet, les données de nature quantitative ont permis de décrire le processus de développement des compétences pédagogiques tandis que les données qualitatives ont permis de l'expliquer.

Il semblerait que les limites de la présente étude soient avant tout liées à la subjectivité inhérente aux recherches qualitatives. À titre d'exemples, rappelons que nous avons travaillé à partir de l'auto-perception des catégories d'intervenants et que le questionnaire correspondait en tous points à l'outil même d'évaluation du stage, ce qui impliquait que les étudiants et les formateurs devaient mettre en évidence les forces mais aussi les faiblesses en lien avec les compétences. Tout au long de la recherche, en confrontant les perceptions par la triangulation des sources et des méthodes, nous voulions nous assurer que les résultats correspondaient vraiment à la réalité et n'étaient pas que le reflet de biais personnels. Aussi, il est important de préciser qu'avant de compléter le questionnaire, les professeurs et les étudiants ont eu à définir trois concepts soit théorie, pratique et compétences pédagogiques. Bien que ces données n'apparaissent pas explicitement dans le cadre de la présente étude, elles nous ont permis de s'assurer que les deux groupes d'intervenants avaient relativement la même perception en ce qui a trait à ces concepts-clé. De plus, notons que tous les étudiants, les maîtres-associés, les conseillers de stage de même que plusieurs professeurs avaient préalablement été formés à l'utilisation du guide de stage donc à l'évaluation, tant formative que sommative, des 40 compétences pédagogiques au programme.

Bien que les pistes méthodologiques soient transférables à d'autres recherches, les résultats se limitent aux répondants étudiés. Néanmoins, comme un même curriculum s'ap-

plique à l'ensemble des universités du Québec, il est possible que d'autres groupes d'intervenants offrent des similitudes les rendant comparables au présent échantillon, et ce, à plusieurs égards. Certes, les résultats de la recherche interrogent aussi les perceptions des intervenants des autres régions relativement au développement des compétences pédagogiques à développer dans le cadre du baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire.

D'une durée de quatre ans, le nouveau programme vise l'intégration de compétences professionnelles qui s'amplifient et s'affinent progressivement. Il aurait été certes fort intéressant d'accompagner les étudiants durant ces quatre années de baccalauréat mais nous considérons qu'une étude aussi longitudinale dépassait largement les objectifs d'une recherche doctorale. Aussi, l'étude a porté sur la première année d'implantation du nouveau programme, ce qui n'a nullement empêché d'atteindre les objectifs de la présente recherche, car chaque année universitaire se termine par un stage de façon à ce que l'étudiant puisse bénéficier de l'enseignement donné à l'université pendant l'année et qu'il puisse ainsi faire des liens entre la théorie et la pratique. Le cheminement de l'étudiant est prévu de sorte qu'avant son premier stage, il reçoit une formation de base en psychologie, en pédagogie et en didactique du français et des mathématiques. Donc, bien que l'intégration de compétences se fasse de façon progressive, dès sa première année de formation, l'étudiant possède un bagage relativement important lui permettant d'acquérir des connaissances et de développer des habiletés en regard des objectifs prévus au programme.

Même si dans les faits, nous avons décidé de nous en tenir à l'étude de la première année de baccalauréat, la tenue d'une activité synthèse a permis, trois ans plus tard, d'assurer un certain suivi des résultats. Le 23 avril 1999, les étudiants que nous avons interrogés en 1995 se sont présentés à l'UQAC lors d'un retour de stage; ceux-ci étaient alors finissants. L'activité organisée avait pour but de dresser un bilan des quatre années du baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire (1995-1999) afin de favoriser la prise de conscience, par le futur enseignant, de l'état de développement de ses compétences professionnelles acquises notamment grâce aux cours vécus à l'intérieur du programme de baccalauréat. C'était aussi l'occasion d'entrevoir comment chacun envisageait d'intégrer ses compétences dans ses pratiques éducatives en salle de classe. L'activité synthèse représentait une occasion de plus pour harmoniser la théorie et la pratique dans la formation de l'enseignant en devenir.

À partir d'un document produit suite à cette activité, il a été intéressant de constater que trois ans plus tard, les étudiants tenaient toujours les mêmes propos, peut-être avec encore plus d'intensité: «l'université doit travailler davantage de concert avec le milieu, la formation ne correspond pas toujours à la réalité vécue dans le milieu, tous les cours devraient se préoccuper de faire vivre aux étudiants des stratégies cognitives et métacognitives pour faciliter le transfert, il faut travailler davantage avec les programmes, les guides et les manuels scolaires, on devrait insister sur l'objectivation de l'acte d'enseigner, il faudrait prévoir des séances de formation réflexive, même si parfois la pratique réflexive est vécue en salle de cours, il n'y a pas nécessairement de transfert en stage, etc.». Les étudiants constatent encore que certains professeurs de l'UQAC ne sont pas retournés dans les classes du préscolaire-primaire depuis trop longtemps, qu'ils devraient être obligés de se ressourcer eux-mêmes pour actualiser leur enseignement. Ils soulignent aussi qu'il n'y a pas assez de formules pédagogiques variées dans les cours: «les cours devraient permettre d'expérimenter et de bâtir des stratégies diverses afin d'amener les étudiants à découvrir leur personnalité d'enseignant: vidéoscopie, enseignement par ateliers, apprentissage coopératif, école-qualité, enseignement stratégique, etc.». Ils veulent que les cours de français écrits soient obligatoires pour tous et souhaitent avoir davantage de cours qui les préparent à travailler auprès d'élèves en difficultés, des cours axés sur la résolution de problèmes, des cours pour apprendre à préparer des leçons réalisables en lien avec la pratique, etc.

Mis à part le fait qu'ils s'expriment avec plus d'aisance, car ils possèdent davantage le vocabulaire associé aux sciences de l'éducation, on s'aperçoit que les attentes des étudiants sont pratiquement les mêmes que celles exprimées à la fin de leur première année de baccalauréat. Bien qu'ils relèvent plusieurs aspects positifs en lien avec la formation reçue, ils constatent qu'il y a toujours place à l'amélioration quant à la contribution des cours dans le développement des compétences pédagogiques au programme. Ils maintiennent que toutes les stratégies de formation devraient permettre d'établir des liens entre la théorie et la pratique et permettre l'apprentissage de la pratique réflexive, favorisant ainsi le développement des compétences professionnelles.

En conclusion, tel que souligné antérieurement, il est intéressant de constater que les recommandations du MÉQ (2001) à l'égard des nouveaux programmes de formation des enseignants correspondant à l'ensemble des souhaits émis par les étudiants entre 1995

et 1999. Dans le cadre d'une révision majeure, le MÉQ propose de réécrire les programmes en réaffirmant la nécessité d'une formation à caractère professionnel et pour atteindre cette finalité, l'approche par compétences est retenue. On doit promouvoir une formation intégrée donc apprendre à réfléchir, à construire les savoirs, à travailler en résolution de problèmes et à prendre en considération le contexte réel de travail.

Au cours de la dernière réforme de la formation des enseignants, l'accent mis sur la formation pratique a constitué un pas en avant. Il a toutefois été démontré qu'un fonctionnement en parallèle: d'un côté, des cours à visée théorique et, de l'autre, des activités de formation pratique, est à éviter. Il faut cesser de fragmenter la formation et tenter de faciliter l'intégration de toutes les composantes, ce qui implique un partenariat très étroit entre l'université et le milieu scolaire. À titre d'exemple, la professionnalisation de l'enseignement doit prendre appui sur les données de la recherche, surtout sur celles qui analysent le travail de l'enseignant dans la classe. Il importe donc d'orienter les professeurs vers la recherche en enseignement, vers l'analyse de leurs pratiques, vers la recherche collaborative. Ensemble, construisons la formation des maîtres, apprenons à apprendre... Un pas à la fois...

BIBLIOGRAPHIE

- ACHESON, K.A. et DAMIEN GALL, M. (1988). *La supervision pédagogique. Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*. Traduit par J. Heynemand et D. Gagnon. Montréal: Éditions Logiques.
- ALLAL, L. (1999). «Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire». Dans J. DOLZ et E. OLLAGNIER (dir). *L'énigme de la compétence en éducation, Raisons éducatives*. Bruxelles: De Boeck, 2, 77-94.
- ALTET, M. (1991). *Analyse séquentielle et systémique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage: rôle des processus médiateurs et situationnels*. Recherche pour l'Habilitation dactylographiée, Université de Nantes.
- ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse de pratiques et situations pédagogiques*. Paris: P.U.F.
- ALTET, M. (1996). «Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser». Dans L. PAQUAY, M. ALTET, E. CHARLIER et P. PERRENOUD (dir.). *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles: De Boeck, p.27-40.
- ANDERSON, J.R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- ANDERSON, J.R. (1985). *Cognitive psychology and its implications*. (2^e éd.). San Francisco: W.H. Freeman.
- ANDERSON, J.R. (1986). «Production systems, learning, and tutoring». *Production system models of learning and development*. Cambridge: The MIT Press.
- ANDRÉ, T. (1986). *Problem solving and education*. San Diego: Academic Press.
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES DOYENS ET DES DIRECTEURS POUR L'AVANCEMENT DES ÉTUDES ET DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION (1989). *La formation pratique des enseignants*. Montréal: Université de Montréal.
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES DOYENS ET DES DIRECTEURS POUR L'AVANCEMENT DES ÉTUDES ET DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION (1990). *Mémoire présenté au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science sur le développement du secteur de l'éducation dans les universités*. Juin 1990.

- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES DOYENS ET DES DIRECTEURS POUR L'AVANCEMENT DES ÉTUDES ET DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION (1992). *La problématique actuelle de la formation initiale des enseignantes et des enseignants*. Ste-Foy.
- ASTOLFI, J.P.(1992). *L'école pour apprendre*. Paris: ESF.
- AUSUBEL, D.P.(1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New-York: Holt, Rinehart and Winston.
- BAILLAUQUÈS, S. (1996). «Le travail des représentations dans la formation des enseignants». Dans L. PAQUAY, M. ALTET, E. CHARLIER et P.PERRENOUD (dir.). *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles: De Boeck, p.41-61.
- BARDIN, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses universitaires de France.
- BEAUCHESNE, A., AUBERTIN, M. et coll. (1998). «Accompagner un stagiaire: une occasion de développement professionnel». *Vie pédagogique*, 106, 48-51.
- BÉLAIR, L. (1991). *Une formation initiale conjointe, une innovation axée sur la pratique en milieu scolaire*. Ottawa: Université d'Ottawa, faculté d'éducation.
- BÉLAIR, L. (1996). «La formation à la complexité du métier d'enseignant». Dans L. PAQUAY, M. ALTET, E. CHARLIER et P.PERRENOUD (dir.). *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles: De Boeck, p.63-75.
- BERGER, G. (1989). «Éléments de réflexion pour des dynamiques de changements dans la formation des enseignants.» *Recherche et formation*, 6, 9-22.
- BISAILLON, R. (1992). *La formation pratique: étape déterminante d'un continuum professionnel*. Communication présentée au Colloque sur la qualité de la formation pratique, Québec: Conseil supérieur de l'Éducation.
- BISSENETTE, S. et RICHARD, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe*. Des outils pour la réforme. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- BOGDAN, R.C. et BIKLEN, S.K. (1992). *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and bacon.
- BOISVERT, G., ROBITAILLE GAGNON, N. et BISSENETTE, J. (1995). «Faire L'école aujourd'hui et demain: un défi de maître». *Vie pédagogique*, 92, 16-20.
- BOULET, A., SAVOIE-ZAJC, L. et CHEVRIER, J. (1995). «Les stratégies d'apprentissage. L'ABC de la réussite universitaire.» *Réseau*, p.14-19, Québec: Université du Québec.
- BOURDEAU, L. (1995). «L'adaptation de la formation initiale des enseignantes et enseignants aux nouvelles réalités sociales et scolaires est une absolue nécessité». Dans CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC. *Options États généraux*. Montréal, p.191-196.

- BOURDONCLE, R. (1991). «La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines.» *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92.
- BOURDONCLE, R. (1993). «L'évolution des sciences de l'éducation dans la formation initiale des enseignants en Angleterre.» *Revue des sciences de l'éducation*, 19, 1, 133-151.
- BOURDONCLE, R. et LOUVET, A. (1991). *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants: stratégies françaises et expériences étrangères*. Paris: INRP.
- BOUTET, M. et ROUSSEAU, N. (2000). Compte rendu des discussion du colloque *Les enjeux de la supervision universitaire des stages en enseignement*, tenu à l'Université du Québec à Trois-Rivières les 30 et 31 mai.
- BRIEN, R. (1981). *Design pédagogique: Introduction à l'approche de Gagné et de Briggs*. Québec: Éditions saint-Yves.
- BRIEN, R. (1994). *Science cognitive et formation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- BROSSARD, L. (1995). «La formation des enseignants et des enseignantes: sous le signe du professionnalisme et du partenariat». *Vie pédagogique*, 92, 15.
- BROSSARD, L. (1998). «Sortir des idées reçues sur l'enseignement». Entrevue avec Clermont Gauthier. *Vie pédagogique*, 106, 7-9.
- BROSSARD, L. (1999). «Construire des compétences, tout un programme». Entrevue avec Philippe Perrenoud, *Vie pédagogique*, 112, 16-20.
- CARBONNEAU, M. (1988). «L'enseignement primaire au Québec, vingt-cinq ans après le Rapport Parent.» *Revue des sciences de l'Éducation*, 14, 1, 104-120.
- CARBONNEAU, M. (1993). «Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique de tendances nord-américaines.» *Revue des sciences de l'éducation*, 19,1, 33-57.
- CARBONNEAU, M. et HÉTU, J.C. (1996). «Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle». Dans L. PAQUAY, M. ALTET, E. CHARLIER et P. PERRENOUD (dir.). *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles: De Boeck, p.77-96.
- CHAMBERLAND, G., LAVOIE, L. ET MARQUIS, D. (1995). *Vingt formules pédagogiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- CHARLIER, É. (1996). «Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique». Dans L. PAQUAY, M. ALTET, E. CHARLIER et P. PERRENOUD (dir.). *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles: De Boeck, p.97-117.
- CHARLOT, B. et BAUTIER, E. (1991). *Les professionnels et la professionnalisation en banlieue, Rapport de recherche ESCOL*. Université de Paris VIII.

- CIFALI, M. (1991). *Modèle clinique de formation professionnelle, apports des sciences humaines, théorisation d'une pratique*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- CIFALI, M. (1996). «Démarche clinique, formation et écriture». Dans L. PAQUAY, M. ALTET, E. CHARLIER et P. PERRENOUD (dir.). *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles: De Boeck, p.119-135.
- CIFALI, M. et HOFSTETTER, R. (1991). «Une démarche clinique pour des enseignants? Enjeux et actualité». *Journal de l'enseignement primaire*. Genève, 33, 28-30.
- CLARK, B.R., dir. (1985). *The school and the university. An international perspective*. Berkeley: : The University of California Press.
- CLIFFORD, G.J. et GUTHRIE, J.W. (1988). *Educational school: A brief for professional education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- COHEN, L. et MANION, L. (1980). *Research methods in education*. Londres: Croom Helm Ltd.
- CONSEIL DES UNIVERSITÉS (1987). *Le secteur de l'éducation dans les universités du Québec: une analyse de la situation d'ensemble*. Rapport, Comité de l'étude sectorielle en éducation. Québec.
- CONSEIL DES UNIVERSITÉS (1988). *Le développement du secteur de l'éducation*. Avis du Conseil des universités au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, avis no 87.11. Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1987). *L'éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence*. Québec: Publications du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1989a). *Les enfants du primaire*. Québec: Publications du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1989b). *Les nouveaux défis éducatifs*. Québec: Publications du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991a). *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui: une tâche éducative essentielle*. Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec: Publications du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991b). *La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social* - Rapport annuel 1990-1991. Québec: Publications du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991c). *L'intégration des savoirs au secondaire: au cœur de la réussite*. Québec: Publications du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992). *L'enseignement supérieur: pour une entrée réussie dans le XXIe siècle*. Québec: Publications du Québec.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995). *Réactualiser la mission universitaire*. Québec: Publications du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1996). *Pour un nouveau partage des pouvoirs et des responsabilités en éducation*. Rapport annuel 1995-1996 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec: Publications du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998a). *Éduquer à la citoyenneté*. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec: Publications du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998b). *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école*. Québec: Publications du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998c). *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*. Québec: Publications du Québec.
- DE KETELE, J.M. (2000). «Approche socio-historique des compétences dans l'enseignement». Dans C. BOSMAN, F.M. GÉRARD et X. ROÉGIERS (Éds), *Quel avenir pour les compétences?*, Bruxelles: De Boeck.
- DELANDSHEERE, G. (1976). *La formation des enseignants demain*. Paris: Casterman.
- DEMAILLY, L. (1991). *Le Collège: crise, mythes, métiers*. Lille: Presses universitaires de Lille.
- DE PERETI, A. (1989). «Projet éducationnel moderne et formation des enseignants. Enjeux.» *Revue de didactique du français*, 17, 13-34.
- DESLAURIERS, J.P.(1987). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Sillery: PUQ.
- DESLAURIERS, J.P.(1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. Montréal: McGraw Hill Ed.
- DESROSIERS, P.et GERVAIS, C. (2000). *Portrait des stages dans les programmes de formation à l'enseignement*. Collectif réalisé en collaboration avec Chantal Nolin. Québec, Université Laval: Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).
- DE VILLERS, M.É. (1988). *Multidictionnaire des difficultés de la langue française*. Montréal: Québec/Amérique.
- DION, J. F., DUPUIS, P.(1982). *La formation pratique en milieu universitaire*. Montréal: Université de Montréal. Faculté des Sciences de l'éducation.
- DONNAY, J. et CHARLIER, E. (1990). *Comprendre des situations de formation*. Bruxelles: De Boeck.
- DUPUY-MALKER, L. et NAULT, T. (1994). *Développement de programmes de formation à la fonction d'enseignant-associé*. Rapport d'un projet de recherche réalisé à l'Université du Québec à Montréal. Montréal: AdretCom Enr.

- ELLIOT, P.(1972). *The sociology of the professions*. New-York: Herder ans Herder.
- ERIKSON, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New-York: Macmillan.
- ETZIONI, A. (1969). *The semi-Professions and their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. New-york: The Free Press.
- EWENS, T. (1979). *Analyzing the Impact of Competence-based Approaches on Liberal Education*. In G. Grant *et al.*, *On Competence...* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- FAINGOLD, N. (1996). «Du stagiaire à l'expert: construire les compétences professionnelles». Dans L. PAQUAY, M. ALTET, E. CHARLIER et P. PERRENOUD, (dir.). *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles: De Boeck, p.137-152.
- FITTS, P.M. et POSNER, M.I. (1967). *Human Performance*. Belmont, Californie: Brooks Cole.
- FORTIN, N. (1984). *Penser les stages*. Montréal: Cégep du Vieux Montréal, Service pédagogique, Centre des ressources didactiques.
- GAGNÉ, R.M. (1985). *The conditions of learning*. (4e éd.). New-York: Holt, Rinehart and Winston.
- GAGNON, N. (2000). «Les compétences transversales: un référentiel porteur». *Vie pédagogique*, 116, 10-14.
- GAGNON, R., HÉBERT, M.M., MOROSE, J. et coll. (1993). *Pour un stage réussi: guide de pratique*. Eastman: Behaviora.
- GATHER THURLER, M. (1992). *Les dynamiques de changements internes aux systèmes éducatifs: comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques*. Genève: faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- GAUTHIER, C. et coll. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- GAUTHIER, C. et TARDIF, M. (2000). «Mais moi, comment ai-je appris à enseigner? Et comment puis-je savoir si je suis compétent?» *Vie pédagogique*, 117, 15-19.
- GERVAIS, C. (1999). «Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants». *Vie pédagogique*, 111, 12-17.
- GILET, P.dir. (1991). *Construire la formation. Outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris: ESF.
- GLASS, G. V. et STANLEY, J.C. (1970). *Statistical Methods in Education and Psychology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- GOODLAD, J.I. (1984). *A place called school*. New-York: McGraw-Hill.

- GOODLAD, J.I. (1993). «La nécessité d'un renouvellement dans la formation des maîtres.» *Revue des sciences de l'éducation*, 19, 1, 211-224.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Tome V - Les structures pédagogiques du système scolaire)*. Québec: Gouvernement du Québec.
- GRANT, G. (1979). *On Competence: A Critical Analysis of Competence-Based Reforms in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- GRIFFIN, C. (1985). *Qualitative methods and cultural analysis: Young woman and the transition from school to unemployment*, dans Burgess, R., *Field methods in the study of education*. Londre et Philadelphie: The Falmer Press.
- HAMON, H. et ROTMAN, P.(1984). *Tant qu'il y aura des profs*. Paris: Seuil.
- HARVEY, R. (2000). «Réforme scolaire: l'école de la réussite». *Réseau*. P.8-21, Québec: Université du Québec.
- HOLBORN, P., WIDEEN, M. et ANDREWS, I. dir. (1992a). *Devenir enseignant. À la conquête de l'identité professionnelle*. Tome 1. Traduit par J. Heynemand et D. Gagnon. Montréal: Éditions Logiques.
- HOLBORN, P., WIDEEN, M. et ANDREWS, I. dir. (1992b). *D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*. Tome 2. Traduit par J. Heynemand et D. Gagnon. Montréal: Éditions Logiques.
- HOLMES GROUP (1986). *Tomorrow's teacher's: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: Holmes Group.
- HONORÉ, B. (1980). *Pour une pratique de la formation. La réflexion sur les pratiques*. Paris: Payot.
- HOWDEN, J. (1997). *La coopération au fil des jours*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- HOWDEN, J. et KOPIEC, M. (2000). *Ajouter aux compétences. Enseigner, coopérer et apprendre au postsecondaire*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- HUBERMAN, A.M. et MILES, M.B. (1994). *Data management and analysis methods*. In N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- HUBERMAN, A.M. et MILES, M.B.(1991). *Analyse de données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Paris: Delachaux Niestlé.
- HUBERMAN, M. et GATHER THURLER, M. (1991). *De la recherche à la pratique*. Berne: Lang.

- HUBERMAN, M. et PERRENOUD, P. (1987). *Restructuration de la formation des enseignants primaires. Sept principes de base*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- JONNAERT, P., VAN BORGHT, C. et coll. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- KARSENTI, T. (1998). *Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves*. Thèse de doctorat. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- KUHN, T. (1970). *La structure des révolutions scientifiques*. France: Flammarion.
- L'ÉCUYER, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- LABAREE, D.F. (1992). «Power, Knowledge and the rationalization of teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching.» *Harvard Educational Review*, 62, 2, 123-154.
- LAMOUREUX, A. (1995). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Laval: Études Vivantes.
- LAPERRIÈRE, A. (1993). *Les critères de scientificité des méthodes qualitatives*. Actes de colloque, Les méthodes qualitatives en recherche sociale: problématique et enjeux. Rimouski.
- LASNIER, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal: Guérin.
- LEGENDRE, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris-Montréal: Librairie Larousse.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2e édition. Montréal: Guérin.
- LÉGER, A. (1983). *Enfants du secondaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- LEMOSSE, M. (1989). «Le professionnalisme des enseignants: le point de vue anglais.» *Recherche et formation*, 6, 55-66.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. et BOUTIN, G. (1990). *Recherche qualitative: fondements et pratique*. Montréal: Agence d'Arc.
- LIEBERMAN, M. (1956). *Education as a profession*. New-York: Prentice-Hall.
- LINCOLN, Y.S. et GUBA, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills CA: Sage.
- MALGLAIVE, G. (1988). «Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes.» *Éducation permanente*, 92, 53-61.
- MALGLAIVE, G. (1990). *Enseigner à des adultes: travail et pédagogie*. Paris: P.U.F.

- MARTIN, B.L. et BRIGGS, L.J. (1986). *The affective and cognitive domains: Integration for instruction and research*. Englewoog Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.
- MARTINEAU, R. (1998). «La pratique pédagogique et ses fondements. La théorie: une alliée nécessaire». *Vie pédagogique*, 108, 19-23.
- McINTYRE, D.J., BYRD, D.M. et FOXX, S.M (1996). «Field and laboratory experiences». Dans J. SIKULA, T.J. BUTTERY et E. GUYTON (dir.). *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, MacMillan, p.171-193.
- MEIRIEU, P.(1985). *L'école mode d'emploi; des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF
- MEIRIEU, P.(1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris: ESF.
- MERRIAM, S.B. (1988). *Case study research in education*. San Francisco: Jossey Bass Pub.
- MILES, M.B. et HUBERMAN, A.M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Newbury Park: Sage.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1992a). *Chacun ses devoirs. Plan d'action sur la réussite éducative*. Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1992b). *Faire l'école aujourd'hui et demain: un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession*. Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1992c). *La formation à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues*. Direction générale de la formation du personnel scolaire. Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1992d). *La formation du personnel enseignant à l'éducation préscolaire et au primaire*. Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement au primaire. Orientations et compétences attendues*. Direction générale de la formation et des qualifications. Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1998a). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation culturelle*. Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1998b). *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1999). *Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement*. Avis du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant sur les ajustements à apporter au dispositif actuel de formation des maîtres à la suite de la réforme de l'éducation et de la mise en oeuvre du nouveau dispositif de formation à l'enseignement. Québec.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et Enseignement primaire (1er cycle): version approuvée*. Enseignement primaire (2^e et 3^e cycles): version provisoire. Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire. Québec.
- MISCHLER, E.G. (1986). *Research interviewing: Context and narrative*. Cambridge: Harvard University Press.
- MORIN, A. (1984). *L'évaluation anthropopédagogique. Des pratiques évaluatives*. Victoriaville: Éditions NHP.
- MORIN, A. (1992). *Recherche-action intégrale et participation coopérative*. Laval: Éditions Agence D'ARC, 2 tomes.
- MORIN, E. (1977). *La méthode. Tome 1 La nature de la nature*. Paris: Seuil.
- MORIN, E. (1991). *La méthode. 4. Les idées. Leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation*. Paris: Seuil.
- MOROSE, J. et coll. (1991). *Guide pédagogique de la formation coopérative des maîtres (FORCOMA)*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi, département des Sciences de l'éducation.
- MYERS, D.A. (1973). *Teacher power - Professionalization and collective bargaining*. Lexington, KY: Lexington Books.
- NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION (1983). *A nation at risk*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- NUTTIN, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine*. Paris: PUF.
- OUELLET, A. (1991). *Vers un système d'aide basé sur le principe d'acquisition des compétences pour la formation et le perfectionnement des maîtres au secondaire et au collégial*. Communication présentée au 3^{ème} congrès des Sciences de l'éducation de langue française du Canada, à la Faculté d'éducation, Ottawa: Université d'Ottawa.
- PAQUAY, L. (1994). «Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant.» *Recherche et formation*, 16, 7-33.
- PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, É. et PERRENOUD, P. (1996). «Former des enseignants professionnels: trois ensembles de questions». Dans L. PAQUAY, M. ALTET, E. CHARLIER et P. PERRENOUD (dir.). *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles: De Boeck, p.13-26.
- PAQUAY, L. et WAGNER, M.C. (1996). «Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation». Dans L. PAQUAY, M. ALTET, E. CHARLIER et P. PERRENOUD (dir.). *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles: De Boeck, p.153-179.

- PATTON, M.Q. (1990). *The nature of qualitative inquiry*. Newbury park: Sage.
- PELPEL, P. (2002). *Se former pour enseigner*. Paris: Dunod.
- PÉPIN, Y. (1994). «Savoirs pratiques et savoirs scolaires: une représentation constructiviste de l'éducation.» *Revue des sciences de l'éducation*, 20, 1, 63-85.
- PERRENOUD, P.(1986). *Stages d'observation et stages de pratique en formation initiale des maîtres primaires*. Genève: Service de la recherche sociologique et Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD, P.(1993). «Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier.» La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants. *Revue des Sciences de l'éducation*, numéro thématique, 19, 1.
- PERRENOUD, P.(1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- PERRENOUD, P.(1996). «Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience». Dans L. PAQUAY, M. ALTET, E. CHARLIER et P. PERRENOUD (dir.). *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles: De Boeck, p.181-207.
- PERRENOUD, P., ALTET, M., CHARLIER, É. et PAQUAY, L. (1996). «Fécondes incertitudes ou comment former des enseignants avant d'avoir toutes les réponses». Dans L. PAQUAY, M. ALTET, E. CHARLIER et P. PERRENOUD (dir.). *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles: De Boeck, p.239-253.
- PERRON, M., LESSARD, C. et BÉLANGER, P.W. (1993). «La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants: tout a-t-il été dit?» *Revue des sciences de l'éducation*, 19, 1, 5-32.
- PIETERS, J. (1994). «Knowledge: its acquisition and utilisation in new directions.» *Educational Research*. Groningen: B. CREEMERS, ICO-Pub.
- PIRÈS, A.P.(1985). *Le sens du problème et le sens de l'approche: pour une nouvelle conception du travail méthodologique*. Communication présentée au colloque sur la méthodologie qualitative, Université Laval, 31 octobre et 1 novembre.
- PIRÈS, A.P.(1987). «Deux thèses erronnées sur les lettres et les chiffres». *Cahiers de recherche sociologique, L'autre sociologie*, vol. 5, no 2, p.85-105. Montréal: Université du Québec à Montréal, Département de sociologie.
- POISSON, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- PORTELANCE, L. (2000). «En quoi consiste le savoir des enseignants? Comment les praticiens acquiert-ils toutes leurs connaissances?» *Vie pédagogique*, 114, 43-46.
- POURTOIS, J.P., DESMET, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: Pierre Margada Éd.

- RAYMOND, D. (1993). «Éclatement des savoirs et savoirs en rupture, une réplique à Van der Maren.» *Revue des Sciences de l'Éducation*, 19, 1, 187-200.
- ROBERT, M. et TONDREAU, J. (1997). *L'école québécoise. Débats, enjeux et pratiques sociales. Une analyse sociale de l'éducation pour la formation des maîtres*. Anjou: Éditions CEC Inc.
- ROBITAILLE, M. et MAHEU, L. (1993). «Les réseaux sociaux de la pratique enseignante et l'identité professionnelle: le cas du travail enseignant au collégial.» *Revue des sciences de l'éducation*, 19, 1, 87-112.
- SCHLEIFER, M. (1992). *La formation du jugement. Peut-on apprendre le jugement?* Montréal: Éditions Logiques.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New-York: Basic Books.
- SCHÖN, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner, toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco: Jossey Bass.
- SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal: Éditions Logiques.
- SEDLACK, R.G. et STANLEY, J. (1992). *Social research: Theory and methods*. Boston: Allyn et Bacon.
- SIMARD, D. (2001). «L'approche par compétences marque-t-elle le naufrage de l'approche culturelle dans l'enseignement?» *Vie Pédagogique*, 118, 19-23.
- SPADY, W.G. (1977). «Competency-based Education: A Bandwagon in Search of a Definition». *Educational Researcher*, 6,1.
- STAKE, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.
- SYKES, G. (1985). *Teacher education in the United States*. In B.R. Clark (dir.), *The school and the university*. Berkeley : University of California Press.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques.
- TARDIF, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Éditions Logiques.
- TARDIF, J. et MEIRIEU, P.(1996). «Stratégies pour favoriser le transfert des apprentissages». *Vie pédagogique*, 98, 4-7.
- TARDIF, J. et PRESSEAU, A. (1998). «Quelques contributions de la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages». *Vie pédagogique*, 108, 39-44.
- TARDIF, M. et GAUTHIER, C. (1996). «L'enseignant comme "acteur rationnel": quelle rationalité, quel savoir, quel jugement?» Dans L. PAQUAY, M. ALTET, E. CHARLIER et P. PERRENOUD (dir.). *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles: De Boeck, p.209-237.

- TREMBLAY, G. (1990). «A propos des compétences comme principe d'organisation d'une formation: éléments de réflexion théorique et perspectives historiques.» *Bulletin d'information*, 6, 9.
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC (1994). *Vice présidence à l'enseignement et à la recherche. Les études de premier cycle, 3e éd.*, produit par le bureau des relations publiques et de l'information.
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC (2000). «Formation et recherche: deux moyens, une seule fin». *Réseau*. p.10-17.
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI (1994). *Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire, programme révisé.*
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI (2000). *Guide de stage*. Chicoutimi: Module d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire.
- VAN DER MAREN, J.M. (1993). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Librairie de l'Université de Montréal.
- VIAU, R. (1993). *La planification de l'enseignement: Deux approches, deux visions?* Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- WATSON, N. et ALLISON, P.(1992). *Les facultés d'éducation de l'Ontario dans un monde en évolution*. St-Catherines: Association des doyens des facultés d'éducation de l'Ontario.
- WIDEEN, M., MAYER-SMITH, J. et MOON, B. (1998). «A critical analysis of the research on learning to teach: making the case for an ecological perspective on inquiry.» *Review of educational research*, 68, 2, 130-178.
- YIN, R.K. (1994). *Case study research, Design and methods (2nd Ed.)*. Beverly Hills: Sage.
- ZEICHNER, K.M. (1983). «Alternative paradigms of teacher education.» *Journal of Teacher Education*, 34, 3, 3-9.

APPENDICE A
Questionnaire aux étudiants

AUX: Conseillers de stage du Module d'éducation au préscolaire
 et d'enseignement au primaire

DE: Nadia Cody

DATE: 08-04-1996

OBJET: Documents à remettre au module

Madame,
Monsieur,

Dans le cadre d'une recherche doctorale portant sur la formation initiale des futurs maîtres de l'éducation au préscolaire et de l'enseignement au primaire, nous soumettons à votre attention une demande visant à distribuer les questionnaires ci-joints aux stagiaires de PREMIÈRE ANNÉE du nouveau Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire. Les **questionnaires** dûment complétés devront être annexés aux **évaluations sommatives** et remis au module dans les délais prescrits.

La présente demande vous est soumise avec l'approbation de M. Renaud Gagnon, directeur du Module d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire et directeur de la recherche.

En vous remerciant à l'avance de votre précieuse collaboration, veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Nadia Cody,
Étudiante au Doctorat en éducation

Chicoutimi, le 8 avril 1996

Madame,
Monsieur,

Dans le cadre d'une recherche portant sur la formation initiale des futurs maîtres de l'éducation au préscolaire et de l'enseignement au primaire, je sollicite votre participation en vous invitant à compléter le questionnaire joint à cette lettre.

Soyez assuré(e), Madame, Monsieur, que les informations recueillies à partir du questionnaire seront traitées de façon confidentielle.

Je vous remercie à l'avance de votre précieuse collaboration

Nadia Cody,
étudiante au Doctorat en éducation

J'accepte que Nadia Cody utilise le présent questionnaire à des fins de recherche.

Signature de l'étudiant(e):

QUESTIONNAIRE AUX ÉTUDIANTS

Dans quelle mesure croyez-vous que les cours suivis lors de la première année du programme de Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire (incluant le stage d'enseignement) vous ont permis de développer les compétences pédagogiques suivantes? Pour chaque compétence, premièrement encerclez le chiffre qui correspond à votre perception; deuxièmement indiquez le **principal moyen** qui vous a permis de la développer.

Exemples de moyens:

A- Sources de références: notes de cours, volumes, documents audio-visuels, etc,	F- Exposés du professeur
B- Résumés de lectures	G- Laboratoires
C- Rapports de laboratoire	H- Lectures dirigées
D- Exposés oraux d'étudiants	I- Ateliers
E- Examens	J- Activités réalisées en stage
	K- Autres (précisez)

COMPÉTENCES	Pleine- ment	Plus ou moins	Pas du tout	MOYEN
CATÉGORIE 1				
1. Montrer de l'intérêt pour la profession d'enseignement (se fixer des objectifs, questionner, consulter, discuter, ...).	1	2	3	_____
2. Faire preuve d'éthique professionnelle (discretion, honnêteté, sens des responsabilités, ponctualité, ...).	1	2	3	_____
3. Chercher des occasions pour dialoguer avec le maître-associé (écouter, échanger, partager, prendre conseil, ...) et travailler avec lui en étroite collaboration.	1	2	3	_____
4. Établir des relations positives et chaleureuses avec les élèves (sourire, attention, dynamisme, langage verbal et non verbal).	1	2	3	_____
5. S'initier à la connaissance des élèves du groupe-classe.	1	2	3	_____
6. S'initier à l'autocritique et à l'auto-évaluation de son acte d'enseigner, par le biais des évaluations formatives, du journal professionnel, des analyses d'enseignement sur audiocassette et vidéocassette, ...).	1	2	3	_____
7. Faire preuve d'une autonomie relative.	1	2	3	_____
8. S'intégrer à l'ensemble du personnel enseignant et montrer de l'intérêt pour les activités de l'école.	1	2	3	_____
9. Identifier les modes de participation des divers intervenants de l'école (rencontres de parents, comités, études de cas, ...).	1	2	3	_____
10. Faire preuve de distinction dans les manières et se présenter en tenue vestimentaire soignée.	1	2	3	_____

COMPÉTENCES	Pleine- ment	Plus ou moins	Pas du tout	MOYEN
CATÉGORIE 2				
11. Démontrer dans tous les écrits la maîtrise de l'orthographe, de la syntaxe et de la grammaire.	1	2	3	_____
12. Maîtriser la structure du discours écrit (préparation d'activités d'enseignement, matériel didactique, journal professionnel, analyses d'enseignement, ...).	1	2	3	_____
13. Présenter tous les écrits de façon soignée.	1	2	3	_____
14. S'exprimer oralement dans une langue tenue (structure de phrases, vocabulaire précis et enrichi).	1	2	3	_____
15. Utiliser une phonétique et une diction de qualité.	1	2	3	_____
16. Varier le débit, le ton et le volume de la voix pour stimuler l'attention des élèves.	1	2	3	_____
17. Intervenir pour corriger la langue orale des élèves (vocabulaire, structure de phrase, concordance de temps, diction, ...).	1	2	3	_____
18. Intervenir pour corriger la langue écrite des élèves (orthographe, vocabulaire, structure du discours, ...).	1	2	3	_____
19. Expliquer les termes nouveaux pour enrichir le vocabulaire des élèves.	1	2	3	_____
20. Manifester une préoccupation constante pour valoriser la qualité de la langue, pour soi-même comme pour les élèves.	1	2	3	_____

COMPÉTENCES	Pleine- ment	Plus ou moins	Pas du tout	MOYEN
CATÉGORIE 3				
21. Identifier les objectifs éducatifs de l'école: projet-école, règlements, ...	1	2	3	_____
22. Démontrer une connaissance de l'essentiel des programmes et des guides pédagogiques de français et de mathématiques (philosophie, objectifs, contenus, démarche d'apprentissage, ...).	1	2	3	_____
23. Planifier à court terme trois activités d'enseignement par semaine, dans chacune des matières de base (français et mathématiques).	1	2	3	_____
24. Donner hebdomadairement trois activités d'enseignement dans chacune des matières de base (français et mathématiques), pour une durée allant de dix minutes à une heure par activité.	1	2	3	_____
25. Structurer et décrire avec soin les activités d'enseignement assumées (objectifs, mise en situation, démarche pédagogique, matériel didactique et mode d'évaluation).	1	2	3	_____
26. Préparer les activités d'enseignement en tenant compte des apprentissages antérieurs du groupe-classe.	1	2	3	_____
27. Maîtriser le contenu et le déroulement des activités d'enseignement assumées.	1	2	3	_____
28. Utiliser avec profit le matériel didactique existant.	1	2	3	_____
29. Préparer des évaluations cohérentes avec les objectifs visés et favoriser l'autocorrection.	1	2	3	_____
30. Identifier les facteurs humains et environnementaux qui influencent le climat et l'organisation de la classe.	1	2	3	_____

COMPÉTENCES	Pleine- ment	Plus ou moins	Pas du tout	MOYEN
CATÉGORIE 4				
31. Aménager la classe en fonction des activités à réaliser (matériel didactique, appareils, disposition des lieux, ...).	1	2	3	_____
32. Justifier et faire respecter les règles de fonctionnement du groupe-classe.	1	2	3	_____
33. Donner par écrit ou oralement des consignes simples qui facilitent le fonctionnement du groupe-classe.	1	2	3	_____
34. Profiter des événements de la vie quotidienne, liés aux intérêts des élèves, pour les motiver à apprendre (thèmes, vécu d'un élève, ...).	1	2	3	_____
35. Créer des situations d'apprentissage qui favorisent la participation du groupe (en classe, dans la cour de l'école, ...).	1	2	3	_____
36. Maintenir tous les élèves actifs (activités supplémentaires pour les plus rapides, supports pour les plus lents, ...).	1	2	3	_____
37. Maintenir un climat de confiance propice à l'apprentissage (regard, parole, geste, ...).	1	2	3	_____
38. Intervenir sur les facteurs environnementaux qui perturbent le climat et l'organisation de la classe.	1	2	3	_____
39. Gérer le temps en fonction des objectifs poursuivis (activités d'enseignement, déplacements dans l'école, ...).	1	2	3	_____
40. Laisser en ordre les locaux et le matériel utilisés.	1	2	3	_____

Les **moyens** (voir la première page du questionnaire) qui ont été suggérés dans les neuf cours précédant le stage d'enseignement vous ont-ils permis d'établir des liens entre la théorie et la pratique? Précisez.

Si des liens ont été établis entre la théorie et la pratique, ceux-ci ont-ils facilité le développement des compétences pédagogiques énumérées précédemment? Précisez.

Commentaires

APPENDICE B

Questionnaire aux professeurs

Chicoutimi, le 8 mai 1996

Madame,
Monsieur,

Dans le cadre d'une recherche portant sur la formation initiale des futurs maîtres de l'éducation au préscolaire et de l'enseignement au primaire, je sollicite votre participation en vous invitant à compléter le questionnaire joint à cette lettre. Je vous serais reconnaissante de bien vouloir compléter ce questionnaire et de me le retourner d'ici le 31 mai.

Soyez assuré(e), Madame, Monsieur, que les informations recueillies à partir du questionnaire seront traitées de façon confidentielle.

En vous remerciant à l'avance de votre précieuse collaboration, veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Nadia Cody,
étudiante au Doctorat en éducation

J'accepte que Nadia Cody utilise le présent questionnaire à des fins de recherche.

Signature:

Titre du cours:

QUESTIONNAIRE AUX ENSEIGNANTS

Dans quelle mesure croyez-vous que les cours suivis lors de la première année du programme de Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire (incluant le stage d'enseignement) vous ont permis de développer les compétences pédagogiques suivantes? Pour chaque compétence, premièrement encerclez le chiffre qui correspond à votre perception; deuxièmement indiquez le **principal moyen** qui vous a permis de la développer.

Exemples de moyens:

A- Sources de références: notes de cours, volumes, documents audio-visuels, etc,	F- Exposés du professeur
B- Résumés de lectures	G- Laboratoires
C- Rapports de laboratoire	H- Lectures dirigées
D- Exposés oraux d'étudiants	I- Ateliers
E- Examens	J- Activités réalisées en stage
	K- Autres (précisez)

COMPÉTENCES	Pleine- ment	Plus ou moins	Pas du tout	MOYEN
CATÉGORIE 1				
1. Montrer de l'intérêt pour la profession d'enseignement (se fixer des objectifs, questionner, consulter, discuter, ...).	1	2	3	_____
2. Faire preuve d'éthique professionnelle (discretion, honnêteté, sens des responsabilités, ponctualité, ...).	1	2	3	_____
3. Chercher des occasions pour dialoguer avec le maître-associé (écouter, échanger, partager, prendre conseil, ...) et travailler avec lui en étroite collaboration.	1	2	3	_____
4. Établir des relations positives et chaleureuses avec les élèves (sourire, attention, dynamisme, langage verbal et non verbal).	1	2	3	_____
5. S'initier à la connaissance des élèves du groupe-classe.	1	2	3	_____
6. S'initier à l'autocritique et à l'auto-évaluation de son acte d'enseigner, par le biais des évaluations formatives, du journal professionnel, des analyses d'enseignement sur audiocassette et vidéocassette, ...).	1	2	3	_____
7. Faire preuve d'une autonomie relative.	1	2	3	_____
8. S'intégrer à l'ensemble du personnel enseignant et montrer de l'intérêt pour les activités de l'école.	1	2	3	_____
9. Identifier les modes de participation des divers intervenants de l'école (rencontres de parents, comités, études de cas, ...).	1	2	3	_____
10. Faire preuve de distinction dans les manières et se présenter en tenue vestimentaire soignée.	1	2	3	_____

COMPÉTENCES	Pleine- ment	Plus ou moins	Pas du tout	MOYEN
CATÉGORIE 2				
11. Démontrer dans tous les écrits la maîtrise de l'orthographe, de la syntaxe et de la grammaire.	1	2	3	_____
12. Maîtriser la structure du discours écrit (préparation d'activités d'enseignement, matériel didactique, journal professionnel, analyses d'enseignement, ...).	1	2	3	_____
13. Présenter tous les écrits de façon soignée.	1	2	3	_____
14. S'exprimer oralement dans une langue tenue (structure de phrases, vocabulaire précis et enrichi).	1	2	3	_____
15. Utiliser une phonétique et une diction de qualité.	1	2	3	_____
16. Varier le débit, le ton et le volume de la voix pour stimuler l'attention des élèves.	1	2	3	_____
17. Intervenir pour corriger la langue orale des élèves (vocabulaire, structure de phrase, concordance de temps, diction, ...).	1	2	3	_____
18. Intervenir pour corriger la langue écrite des élèves (orthographe, vocabulaire, structure du discours, ...).	1	2	3	_____
19. Expliquer les termes nouveaux pour enrichir le vocabulaire des élèves.	1	2	3	_____
20. Manifester une préoccupation constante pour valoriser la qualité de la langue, pour soi-même comme pour les élèves.	1	2	3	_____

COMPÉTENCES	Pleine- ment	Plus ou moins	Pas du tout	MOYEN
CATÉGORIE 3				
21. Identifier les objectifs éducatifs de l'école: projet-école, règlements, ...	1	2	3	_____
22. Démontrer une connaissance de l'essentiel des programmes et des guides pédagogiques de français et de mathématiques (philosophie, objectifs, contenus, démarche d'apprentissage, ...).	1	2	3	_____
23. Planifier à court terme trois activités d'enseignement par semaine, dans chacune des matières de base (français et mathématiques).	1	2	3	_____
24. Donner hebdomadairement trois activités d'enseignement dans chacune des matières de base (français et mathématiques), pour une durée allant de dix minutes à une heure par activité.	1	2	3	_____
25. Structurer et décrire avec soin les activités d'enseignement assumées (objectifs, mise en situation, démarche pédagogique, matériel didactique et mode d'évaluation).	1	2	3	_____
26. Préparer les activités d'enseignement en tenant compte des apprentissages antérieurs du groupe-classe.	1	2	3	_____
27. Maîtriser le contenu et le déroulement des activités d'enseignement assumées.	1	2	3	_____
28. Utiliser avec profit le matériel didactique existant.	1	2	3	_____

COMPÉTENCES	Pleine- ment	Plus ou moins	Pas du tout	MOYEN
CATÉGORIE 4				
31. Aménager la classe en fonction des activités à réaliser (matériel didactique, appareils, disposition des lieux, ...).	1	2	3	_____
32. Justifier et faire respecter les règles de fonctionnement du groupe-classe.	1	2	3	_____
33. Donner par écrit ou oralement des consignes simples qui facilitent le fonctionnement du groupe-classe.	1	2	3	_____
34. Profiter des événements de la vie quotidienne, liés aux intérêts des élèves, pour les motiver à apprendre (thèmes, vécu d'un élève, ...).	1	2	3	_____
35. Créer des situations d'apprentissage qui favorisent la participation du groupe (en classe, dans la cour de l'école, ...).	1	2	3	_____
36. Maintenir tous les élèves actifs (activités supplémentaires pour les plus rapides, supports pour les plus lents, ...).	1	2	3	_____
37. Maintenir un climat de confiance propice à l'apprentissage (regard, parole, geste, ...).	1	2	3	_____
38. Intervenir sur les facteurs environnementaux qui perturbent le climat et l'organisation de la classe.	1	2	3	_____
39. Gérer le temps en fonction des objectifs poursuivis (activités d'enseignement, déplacements dans l'école, ...).	1	2	3	_____
40. Laisser en ordre les locaux et le matériel utilisés.	1	2	3	_____

Croyez-vous que les **moyens** (voir la première page du questionnaire) que vous avez suggérés aux étudiants de première année dans le cadre de votre cours leur ont permis d'établir des liens entre la théorie et la pratique? Précisez.

Si des liens ont été établis entre la théorie et la pratique, ceux-ci ont-ils facilité le développement des compétences pédagogiques énumérées précédemment? Précisez.

Commentaires

APPENDICE C

Évaluation sommative du stage d'enseignement réalisée conjointement par les maîtres-associés et les conseillers de stage

Gagnon, R., Hébert, M.M., Morose, J. et coll. (1993).

Pour un stage réussi: guide pratique. Eastman: Behaviora, p.126-129.

FORMATION PROFESSIONNELLE PAR LES STAGES

INITIATION À LA PROFESSION D'ENSEIGNEMENT

STAGE 1

Évaluation sommative

FICHE D'IDENTIFICATION

Nom et code permanent du stagiaire:

Programme:

Nom du maître-associé:

École:
(adresse et numéro de téléphone)

Nom du directeur de l'école:

Nom du conseiller de stage:

Période du stage:

Du:

Au:

Rapport d'objectivation du stage _____ /20 points

Grille d'évaluation sommative _____ 80 points

Total _____ 100 points: cote _____

Signature du conseiller de stage

Date

COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

NIVEAU DE RÉUSSITE

Sans aide	Avec de l'aide	Non démontré
--------------	-------------------	-----------------

CATÉGORIE 1**Qualités personnelles
et relations professionnelles**

1. Montrer de l'intérêt pour la profession d'enseignement (se fixer des objectifs, questionner, consulter, discuter, ...).
2. Faire preuve d'éthique professionnelle (discrétion, honnêteté, sens des responsabilités, ponctualité, ...).
3. Chercher des occasions pour dialoguer avec le maître-associé (écouter, échanger, partager, prendre conseil, ...) et travailler avec lui en étroite collaboration.
4. Établir des relations positives et chaleureuses avec les élèves (sourire, attention, dynamisme, langage verbal et non verbal).
5. S'initier à la connaissance des élèves du groupe-classe.
6. S'initier à l'autocritique et à l'auto-évaluation de son acte d'enseigner, par le biais des évaluations formatives, du journal professionnel, des analyses d'enseignement sur audiocassette et vidéocassette, ...).
7. Faire preuve d'une autonomie relative.
8. S'intégrer à l'ensemble du personnel enseignant et montrer de l'intérêt pour les activités de l'école.
9. Identifier les modes de participation des divers intervenants de l'école (rencontres de parents, comités, études de cas, ...).
10. Faire preuve de distinction dans les manières et se présenter en tenue vestimentaire soignée.

COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

NIVEAU DE RÉUSSITE

Sans aide	Avec de l'aide	Non démontré
--------------	-------------------	-----------------

CATÉGORIE 2**Langue de communication**

11. Démontrer dans tous les écrits la maîtrise de l'orthographe, de la syntaxe et de la grammaire.
12. Maîtriser la structure du discours écrit (préparation d'activités d'enseignement, matériel didactique, journal professionnel, analyses d'enseignement, ...).
13. Présenter tous les écrits de façon soignée.
14. S'exprimer oralement dans une langue tenue (structure de phrases, vocabulaire précis et enrichi).
15. Utiliser une phonétique et une diction de qualité.
16. Varier le débit, le ton et le volume de la voix pour stimuler l'attention des élèves.
17. Intervenir pour corriger la langue orale des élèves (vocabulaire, structure de phrase, concordance de temps, diction, ...).
18. Intervenir pour corriger la langue écrite des élèves (orthographe, vocabulaire, structure du discours, ...).
19. Expliquer les termes nouveaux pour enrichir le vocabulaire des élèves.
20. Manifester une préoccupation constante pour valoriser la qualité de la langue, pour soi-même comme pour les élèves.

COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

NIVEAU DE RÉUSSITE

Sans aide	Avec de l'aide	Non démontré
--------------	-------------------	-----------------

CATÉGORIE 3**Planification et enseignement**

21. Identifier les objectifs éducatifs de l'école: projet-école, règlements, ...
22. Démontrer une connaissance de l'essentiel des programmes et des guides pédagogiques de français et de mathématiques (philosophie, objectifs, contenus, démarche d'apprentissage, ...).
23. Planifier à court terme trois activités d'enseignement par semaine, dans chacune des matières de base (français et mathématiques).
24. Donner hebdomadairement trois activités d'enseignement dans chacune des matières de base (français et mathématiques), pour une durée allant de dix minutes à une heure par activité.
25. Structurer et décrire avec soin les activités d'enseignement assumées (objectifs, mise en situation, démarche pédagogique, matériel didactique et mode d'évaluation).
26. Préparer les activités d'enseignement en tenant compte des apprentissages antérieurs du groupe-classe.
27. Maîtriser le contenu et le déroulement des activités d'enseignement assumées.
28. Utiliser avec profit le matériel didactique existant.
29. Préparer des évaluations cohérentes avec les objectifs visés et favoriser l'autocorrection.
30. Identifier les facteurs humains et environnementaux qui influencent le climat et l'organisation de la classe.

COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

NIVEAU DE RÉUSSITE

Sans aide	Avec de l'aide	Non démontré
--------------	-------------------	-----------------

CATÉGORIE 4**Intervention pédagogique
et gestion du groupe-classe**

31. Aménager la classe en fonction des activités à réaliser (matériel didactique, appareils, disposition des lieux, ...).
32. Justifier et faire respecter les règles de fonctionnement du groupe-classe.
33. Donner par écrit ou oralement des consignes simples qui facilitent le fonctionnement du groupe-classe.
34. Profiter des événements de la vie quotidienne, liés aux intérêts des élèves, pour les motiver à apprendre (thèmes, vécu d'un élève, ...).
35. Créer des situations d'apprentissage qui favorisent la participation du groupe (en classe, dans la cour de l'école, ...).
36. Maintenir tous les élèves actifs (activités supplémentaires pour les plus rapides, supports pour les plus lents, ...).
37. Maintenir un climat de confiance propice à l'apprentissage (regard, parole, geste, ...).
38. Intervenir sur les facteurs environnementaux qui perturbent le climat et l'organisation de la classe.
39. Gérer le temps en fonction des objectifs poursuivis (activités d'enseignement, déplacements dans l'école, ...).
40. Laisser en ordre les locaux et le matériel utilisés.

SYNTHÈSE

En regard des quarante (40) compétences professionnelles énoncées dans la grille d'évaluation sommative, la conférence d'évaluation souligne notamment les points qui suivent.

FORCES

AMÉLIORATIONS SOUHAITÉES

Signature du conseiller de stage

Signature du maître-associé

Signature de la direction de l'école
(S'il y a lieu)

Signature du stagiaire

Date:

APPENDICE D

**Analyse comparative des résultats
des trois groupes d'intervenants
concernant le degré de développement
de chacune des 40 compétences**

CATÉGORIE 1

QUALITÉS PERSONNELLES ET RELATIONS PROFESSIONNELLES

1. Montre de l'intérêt pour la profession d'enseignement (il se fixe des objectifs reliés au stage, questionne, consulte, discute, ...).

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	94.2%	5.8%	0.0%
B-	Maîtres et conseillers	94.2%	5.8%	0.0%
C-	Professeurs	72.7%	27.3%	0.0%
	(Ne s'applique pas: 0.0%)			

2. Fait preuve d'éthique professionnelle (discrétion, honnêteté, sens des responsabilités, ponctualité, ...).

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	90.4%	9.6%	0.0%
B-	Maîtres et conseillers	95.7%	2.9%	1.4%
C-	Professeurs	70.0%	30.0%	0.0%

3. Cherche des occasions pour dialoguer avec le maître-associé (il écoute, échange, partage, prend conseil, ...) et travaille avec lui en étroite collaboration.

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	94.2%	3.8%	1.9%
B-	Maîtres et conseillers	95.7%	4.3%	0.0%
C-	Professeurs	20.0%	0.0%	20.0%
	(Ne s'applique pas: 60.0%)			

4. Établit des relations positives et chaleureuses avec les élèves (sourire, attention, dynamisme, langage verbal et non verbal, ...).

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	96.2%	3.8%	0.0%
B-	Maîtres et conseillers	91.3%	8.7%	0.0%
C-	Professeurs	50.0%	30.0%	0.0%
	(Ne s'applique pas: 20.0%)			

5. S'initie à la connaissance des élèves du groupe-classe.

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	88.5%	9.6%	1.9%
B-	Maîtres et conseillers	95.7%	4.3%	0.0%
C-	Professeurs	22.2%	55.6%	0.0%
	(Ne s'applique pas: 22.2%)			

6. S'initie à l'autocritique et à l'auto-évaluation de son acte d'enseigner, par le biais des évaluations formatives, du journal professionnel, des analyses d'enregistrements sur audiocassette et vidéocassette, ...

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	92.3%	7.7%	0.0%
B-	Maîtres et conseillers	94.2%	5.8%	0.0%
C-	Professeurs	33.3%	11.1%	0.0%
	(Ne s'applique pas: 55.6%)			

7. Fait preuve d'une autonomie relative.

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	90.4%	9.6%	0.0%
B-	Maîtres et conseillers	87.0%	13.0%	0.0%
C-	Professeurs	33.3%	55.6%	0.0%
	(Ne s'applique pas: 11.1%)			

8. S'intègre à l'ensemble du personnel enseignant et montre de l'intérêt pour les activités de l'école.

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	78.8%	19.2%	1.9%
B-	Maîtres et conseillers	92.8%	7.2%	0.0%
C-	Professeurs	0.0%	44.4%	0.0%
	(Ne s'applique pas: 55.6%)			

9. Identifie les modes de participation des divers intervenants de l'école (rencontres de parents, comités, études de cas, ...).

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	63.5%	28.8%	7.7%
B-	Maîtres et conseillers	60.9%	37.7%	1.4%
C-	Professeurs	22.2%	0.0%	11.1%
	(Ne s'applique pas: 66.7%)			

10. Fait preuve de distinction dans les manières et se présente en tenue vestimentaire soignée.

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	90.4%	3.8%	5.8%
B-	Maîtres et conseillers	95.7%	4.3%	0.0%
C-	Professeurs	22.2%	22.2%	0.0%
	(Ne s'applique pas: 55.6%)			

CATÉGORIE 2

LANGUE DE COMMUNICATION

11. Démontre dans tous ses écrits qu'il maîtrise l'orthographe, la syntaxe et la grammaire.

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	65.4%	30.8%	3.8%
B-	Maîtres et conseillers	43.5%	50.7%	5.8%
C-	Professeurs	70.0%	30.0%	0.0%
	(Ne s'applique pas: 0.0%)			

12. Maîtrise la structure du discours écrit (préparations d'activités d'enseignement, matériel didactique, journal professionnel, analyses d'enseignements sur audiocassette et vidéocassette, ...).

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	88.2%	11.8%	0.0%
B-	Maîtres et conseillers	81.2%	18.8%	0.0%
C-	Professeurs	50.0%	30.0%	0.0%
	(Ne s'applique pas: 20.0%)			

13. Présente tous ses écrits de façon soignée.

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	90.4%	7.7%	1.9%
B-	Maîtres et conseillers	85.5%	14.5%	0.0%
C-	Professeurs	77.8%	22.2%	0.0%
	(Ne s'applique pas: 0.0%)			

14. S'exprime oralement dans une langue tenue (structure de phrase, vocabulaire précis et enrichi).

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	86.5%	11.5%	1.9%
B-	Maîtres et conseillers	73.9%	26.1%	0.0%
C-	Professeurs	60.0%	20.0%	0.0%
	(Ne s'applique pas: 20.0%)			

15. Utilise une phonétique et une diction de qualité.

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	80.4%	19.6%	0.0%
B-	Maîtres et conseillers	88.4%	11.6%	0.0%
C-	Professeurs	44.4%	44.4%	0.0%
	(Ne s'applique pas: 11.1%)			

16. Varie le débit, le ton et le volume de la voix pour stimuler l'attention des élèves.

	Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A- Étudiants	80.8%	17.3%	1.9%
B- Maîtres et conseillers	52.2%	47.8%	0.0%
C- Professeurs	33.3%	22.2%	0.0%
(Ne s'applique pas: 44.4%)			

17. Intervient pour corriger la langue orale des élèves (vocabulaire, structure de phrase, concordance de temps, diction, ...).

	Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A- Étudiants	65.4%	30.8%	3.8%
B- Maîtres et conseillers	87.0%	13.0%	0.0%
C- Professeurs	11.1%	22.2%	11.1%
(Ne s'applique pas: 55.6%)			

18. Intervient pour corriger la langue écrite des élèves (orthographe, vocabulaire, structure du discours, ...).

	Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A- Étudiants	86.5%	11.5%	1.9%
B- Maîtres et conseillers	92.8%	7.2%	0.0%
C- Professeurs	11.1%	44.4%	0.0%
(Ne s'applique pas: 44.4%)			

19. Explique les termes nouveaux pour enrichir le vocabulaire des élèves.

	Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A- Étudiants	86.3%	13.7%	0.0%
B- Maîtres et conseillers	82.6%	15.9%	1.4%
C- Professeurs	55.6%	22.2%	0.0%
(Ne s'applique pas: 22.2%)			

20. Manifeste une préoccupation constante pour valoriser la qualité de la langue, pour lui-même comme pour les élèves.

	Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A- Étudiants	76.9%	21.2%	1.9%
B- Maîtres et conseillers	95.7%	4.3%	0.0%
C- Professeurs	55.6%	44.4%	0.0%
(Ne s'applique pas: 0.0%)			

CATÉGORIE 3

PLANIFICATION ET ENSEIGNEMENT

21. Identifie les objectifs éducatifs de l'école: projet-école, règlements, ...

	Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A- Étudiants	75.0%	25.0%	0.0%
B- Maîtres et conseillers	72.5%	26.1%	1.4%
C- Professeurs	10.0%	20.0%	20.0%
(Ne s'applique pas: 50.0%)			

22. Démontre qu'il connaît l'essentiel des programmes et des guides pédagogiques de français et de mathématiques (philosophie, objectifs, contenus, démarche d'apprentissage, ...).

	Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A- Étudiants	62.7%	33.3%	3.9%
B- Maîtres et conseillers	44.9%	53.6%	1.4%
C- Professeurs	40.0%	20.0%	0.0%
(Ne s'applique pas: 40.0%)			

23. Planifie à court terme trois activités d'enseignement par semaine, dans chacune des matières de base (français et mathématiques).

	Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A- Étudiants	84.6%	15.4%	0.0%
B- Maîtres et conseillers	89.9%	10.1%	0.0%
C- Professeurs	10.0%	10.0%	0.0%
(Ne s'applique pas: 70.0%)			

24. Donne hebdomadairement trois activités d'enseignement dans chacune des matières de base (français et mathématiques), pour une durée allant de dix minutes à une heure par activité.

	Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A- Étudiants	84.6%	11.5%	3.8%
B- Maîtres et conseillers	92.8%	7.2%	0.0%
C- Professeurs	11.1%	11.1%	0.0%
(Ne s'applique pas: 77.8%)			

25. Structure et décrit avec soin les activités d'enseignement qu'il assume: objectifs, mise en situation, démarche pédagogique, matériel didactique et mode d'évaluation (voir canevas d'activité d'enseignement).

	Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A- Étudiants	92.3%	7.7%	0.0%
B- Maîtres et conseillers	87.0%	13.0%	0.0%
C- Professeurs	33.3%	33.3%	0.0%
(Ne s'applique pas: 33.3%)			

26. Prépare les activités d'enseignement en tenant compte des apprentissages antérieurs du groupe-classe.

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	84.6%	15.4%	0.0%
B-	Maîtres et conseillers	75.4%	24.6%	0.0%
C-	Professeurs	22.2%	66.7%	0.0%
	(Ne s'applique pas: 11.1%)			

27. Maîtrise le contenu et le déroulement des activités d'enseignement qu'il assume.

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	90.4%	9.6%	0.0%
B-	Maîtres et conseillers	81.2%	18.8%	0.0%
C-	Professeurs	33.3%	33.3%	0.0%
	(Ne s'applique pas: 33.3%)			

28. Utilise avec profit le matériel didactique existant.

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	80.8%	17.3%	1.9%
B-	Maîtres et conseillers	84.1%	15.9%	0.0%
C-	Professeurs	33.3%	33.3%	11.1%
	(Ne s'applique pas: 22.2%)			

29. Prépare des évaluations cohérentes avec les objectifs visés et favorise l'autocorrection.

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	64.7%	31.4%	3.9%
B-	Maîtres et conseillers	79.7%	20.3%	0.0%
C-	Professeurs	33.3%	33.3%	11.1%
	(Ne s'applique pas: 22.2%)			

30. Identifie les facteurs humains et environnementaux qui influencent le climat et l'organisation de la classe.

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	78.8%	21.2%	0.0%
B-	Maîtres et conseillers	88.4%	11.6%	0.0%
C-	Professeurs	33.3%	22.2%	11.1%
	(Ne s'applique pas: 33.3%)			

CATÉGORIE 4

INTERVENTION PÉDAGOGIQUE ET GESTION DU GROUPE-CLASSE

31. Aménage sa classe en fonction des activités à réaliser (matériel didactique, appareils, disposition des lieux, ...).

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	75.0%	23.1%	1.9%
B-	Maîtres et conseillers	94.2%	5.8%	0.0%
C-	Professeurs	10.0%	40.0%	20.0%
	(Ne s'applique pas: 30.0%)			

32. Justifie et fait respecter les règles de fonctionnement du groupe-classe.

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	78.8%	21.2%	0.0%
B-	Maîtres et conseillers	58.0%	42.0%	0.0%
C-	Professeurs	20.0%	40.0%	10.0%
	(Ne s'applique pas: 30.0%)			

33. Donne par écrit ou oralement des consignes simples qui facilitent le fonctionnement du groupe-classe.

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	84.6%	15.4%	0.0%
B-	Maîtres et conseillers	65.2%	34.8%	0.0%
C-	Professeurs	30.0%	50.0%	10.0%
	(Ne s'applique pas: 10.0%)			

34. Profite des événements de la vie quotidienne, liés aux intérêts des élèves, pour les motiver à apprendre (thèmes, vécu d'un élève, ...).

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	75.0%	25.0%	0.0%
B-	Maîtres et conseillers	82.6%	17.4%	0.0%
C-	Professeurs	44.4%	33.3%	0.0%
	(Ne s'applique pas: 22.2%)			

35. Crée des situations d'apprentissage qui favorisent la participation du groupe (en classe, dans la cour de l'école, ...).

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	82.7%	15.4%	1.9%
B-	Maîtres et conseillers	81.2%	18.8%	0.0%
C-	Professeurs	22.2%	33.3%	0.0%
	(Ne s'applique pas: 44.4%)			

36. Maintient tous les élèves actifs (activités supplémentaires pour les plus rapides, supports pour les plus lents, ...).

	Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A- Étudiants	67.3%	32.7%	0.0%
B- Maîtres et conseillers	59.4%	40.6%	0.0%
C- Professeurs (Ne s'applique pas: 55.6%)	11.1%	33.3%	0.0%

37. Maintient un climat de confiance propice à l'apprentissage (regard, silence, parole, geste, ...).

	Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A- Étudiants	84.6%	15.4%	0.0%
B- Maîtres et conseillers	81.2%	18.8%	0.0%
C- Professeurs (Ne s'applique pas: 22.2%)	44.4%	33.3%	0.0%

38. Intervient sur les facteurs environnementaux qui perturbent le climat et l'organisation de la classe.

	Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A- Étudiants	80.0%	20.0%	0.0%
B- Maîtres et conseillers	72.5%	27.5%	0.0%
C- Professeurs (Ne s'applique pas: 33.3%)	11.1%	44.4%	11.1%

39. Gère le temps en fonction des objectifs poursuivis (activités d'enseignement, déplacements dans l'école, ...).

	Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A- Étudiants	69.2%	28.8%	1.9%
B- Maîtres et conseillers	69.6%	30.4%	0.0%
C- Professeurs (Ne s'applique pas: 44.4%)	11.1%	44.4%	0.0%

40. Laisse en ordre les locaux et le matériel utilisés.

	Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A- Étudiants	92.3%	1.9%	5.8%
B- Maîtres et conseillers	98.6%	1.4%	0.0%
C- Professeurs (Ne s'applique pas: 55.6%)	22.2%	22.2%	0.0%

APPENDICE E

**Analyse comparative des résultats
des trois groupes d'intervenants
concernant le degré de développement
de chacune des catégories et sous-catégories de compétences**

1. QUALITÉS PERSONNELLES ET RELATIONS PROFESSIONNELLES

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	87.9%	10.2%	1.9%
B-	Maîtres et conseillers	90.4%	9.4%	0.2%
C-	Professeurs	34.6%	28.6%	3.2%
	(Ne s'applique pas: 33.6%)			

1.1 QUALITÉS PERSONNELLES

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	91,5%	7,3%	1.2%
B-	Maîtres et conseillers	93,4%	6.4%	0.2%
C-	Professeurs	46,3%	29,2%	0,0%
	(Ne s'applique pas: 24,5%)			

1.2 RELATIONS PROFESSIONNELLES

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	84,2%	13,1%	2,7%
B-	Maîtres et conseillers	87.3%	12,4%	0.3%
C-	Professeurs	22,9%	26,0%	6.2%
	(Ne s'applique pas: 44,9%)			

2. LANGUE DE COMMUNICATION

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	80.7%	17.6%	1.7%
B-	Maîtres et conseillers	78.3%	21.0%	0.7%
C-	Professeurs (Ne s'applique pas: 21.5%)	46.9%	30.5%	1.1%

2.1 LANGUE ORALE

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	79,9%	18.6%	1.5%
B-	Maîtres et conseillers	76,8%	22,9%	0.3%
C-	Professeurs (Ne s'applique pas: 30,7%)	40,9%	26,2%	2,2%

2.2 LANGUE ÉCRITE

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	82,6%	15,5%	1.9%
B-	Maîtres et conseillers	75,8%	22,8%	1,4%
C-	Professeurs (Ne s'applique pas: 16,1%)	52,2%	31,7%	0,0%

2.3 GÉNÉRAL

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	76,9%	21,2%	1.9%
B-	Maîtres et conseillers	95,7%	4,3%	0.0%
C-	Professeurs (Ne s'applique pas: 0,0%)	55,6%	44,4%	0,0%

3. PLANIFICATION ET ENSEIGNEMENT

	Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A- Étudiants	79.9%	18.7%	1.4%
B- Maîtres et conseillers	79.6%	20.1%	0.3%
C- Professeurs (Ne s'applique pas: 39.7%)	26,0%	27,8%	6.5%

3.1 PLANIFICATION

	Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A- Étudiants	77,5%	21,3%	1.2%
B- Maîtres et conseillers	76,8%	22,8%	0.4%
C- Professeurs (Ne s'applique pas: 37,1%)	26,0%	29,4%	7.5%

3.2 ENSEIGNEMENT

	Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A- Étudiants	85,3%	12,8%	1.9%
B- Maîtres et conseillers	86,0%	14,0%	0.0%
C- Professeurs (Ne s'applique pas: 44,5%)	25.9%	25,9%	3,7%

4. INTERVENTION PÉDAGOGIQUE ET GESTION DU GROUPE-CLASSE

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	79.0%	19.9%	1.1%
B-	Maîtres et conseillers	76.3%	23.7%	0.0%
C-	Professeurs	22.7%	37.5%	5.4%
	(Ne s'applique pas: 34.4%)			

4.1 INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	78.0%	21,7%	0,3%
B-	Maîtres et conseillers	75,4%	24,6%	0.0%
C-	Professeurs	26.6%	35.6%	2,2%
	(Ne s'applique pas: 35,6%)			

4.2 GESTION DU GROUPE-CLASSE

		Pleinement	Plus ou moins	Pas du tout
A-	Étudiants	80.0%	18,1%	1.9%
B-	Maîtres et conseillers	77,1%	22,9%	0.0%
C-	Professeurs	18,7%	39,3%	8,0%
	(Ne s'applique pas: 34.0%)			

APPENDICE F

**Réponses des étudiants aux questions posées
dans la deuxième partie du questionnaire**

Les moyens (voir la première page du questionnaire) qui ont été suggérés dans les neuf cours précédant le stage d'enseignement vous ont-ils permis d'établir des liens entre la théorie et la pratique? Précisez.

CATÉGORIE 1: Moyens facilitants

F.1

Surtout en laboratoires dans les cours de didactique.

F.2

Dans les cours de didactique. On planifie des leçons et on les pratique devant les autres.

F.3

Surtout en laboratoires. On apprend à faire des leçons, c'est concret.

F.4

Surtout dans les cours de didactique: français, mathématiques et gestion de classe. En didactique, on monte des leçons et on fait des laboratoires. En gestion de classe, on apprend de vraies méthodes d'intervention.

F.5

On a eu beaucoup d'exemples concrets en apprentissage de la lecture et de l'écriture.

F.6

Les livres de gestion de classe ont permis ces liens, car ils étaient très centrés sur la réalité scolaire. Le professeur a bien expliqué les lectures et il a donné des exemples concrets en lien avec les écrits.

F.7

Les exposés des professeurs ont souvent permis de faire des liens théorie-pratique surtout quand ils donnaient des exemples concrets.

F.8

Ce qui aide le plus, ce sont les cours où on a eu des modèles (canevas, exercices concrets pour les enfants).

F.9

Dans certains cours, j'ai appris à transférer la théorie dans la pratique et la pratique dans la théorie. Comment? Lectures pertinentes, beaucoup d'exemples concrets de la part des professeurs, laboratoires pour mettre en pratique la théorie, certains travaux (journal professionnel, portfolio), discussions dans les cours, vidéoscopies, etc.

CATÉGORIE 2: Difficultés pour l'étudiant d'établir lui-même les liens théorie/pratique

F.10

C'est difficile d'établir nous-mêmes des liens théorie-pratique. Il faudrait qu'on nous apprenne à le faire.

CATÉGORIE 3: Raisons de l'incapacité à établir des liens entre la théorie et la pratique

F.11

On ne peut pas appliquer la théorie de façon intégrale. Il existe trop de situations différentes dans la vraie vie.

F.12

L'enseignement que l'on reçoit est souvent idéaliste. En théorie, tout est toujours beau, tout va bien. Par contre, en pratique, nous sommes souvent soumis à des problèmes ou des situations qui se règlent souvent moins bien que dans les livres. Il faudrait travailler à partir de cas RÉELS.

F.13

Pas toujours et c'est dommage, car on retient deux fois plus la théorie en la pratiquant.

F.14

Les moyens sont trop vagues. Il est difficile de comprendre à quoi ça peut servir, pourquoi on voit ça.

F.15

Les exposés des professeurs ne permettent pas souvent le transfert; plusieurs n'ont jamais enseigné à des enfants ou du moins ne l'ont pas fait depuis longtemps. Ils n'ont pas d'exemples concrets associés à la pratique.

F.16

Sans exemples et sans applications, souvent on ne comprend pas vraiment la théorie. On l'apprend par coeur.

F.17

J'aurais eu besoin d'exemples concrets pour faire des liens entre la théorie et la pratique.

F.18

La plupart des moyens sont trop théoriques. Connaissances théoriques = connaissances générales.

F.19

On aurait besoin de cours plus pratiques: des exemples concrets et vécus, plus de didactiques (même dès la première session), plus de laboratoires pour expérimenter, des études de cas, etc. La théorie est très importante mais tous ces moyens pourraient aussi avoir un aspect pratique et ainsi favoriser le transfert.

F.20

Il faudrait que les cours soient plus axés sur la pratique: plus d'interventions, d'expérimentations, d'exemples concrets, etc.

CATÉGORIE 4: Différents niveaux d'apprentissage**F.21**

Oui, à des degrés différents dépendamment du moyen et du cours.

CATÉGORIE 5: Importance des liens théorie/pratique**F.22**

La théorie est essentielle mais la pratique vient enrichir notre compréhension.

F.23

La théorie est bonne mais seulement de la théorie, cela ne sert à rien. Il faut pouvoir l'intégrer à la pratique.

CATÉGORIE 6: Liens cours/stage**F.24**

J'ai fait référence à mes notes de cours en stage.

F.25

Parfois, sans s'en rendre compte, en stage, nous appliquons la théorie vue dans les cours.

F.26

Lorsqu'on est en pratique (en milieu scolaire), on se rend compte que la théorie est vraiment utile.

F.27

La théorie vue en gestion de classe m'a permis d'avoir une certaine discipline dans ma classe de stage, car elle était associée à de la pratique (résolution de problèmes, études de cas, etc.).

Si des liens ont été établis entre la théorie et la pratique, ceux-ci ont-ils facilité le développement des compétences pédagogiques énumérées précédemment? Précisez.

CATÉGORIE 1: Moyens facilitants

F.28

Oui. La pratique nous aide à acquérir des compétences pédagogiques. Or, en étant conscient que la théorie est à la base d'une bonne pratique, on peut dire qu'elle aide aussi à développer des compétences pédagogiques.

F.29

Oui, et cela a fait réaliser que dans toutes les compétences pédagogiques à développer, il y a autant de théorie que de pratique.

F.30

Oui. Pour développer les compétences, il faut vivre les situations ou du moins avoir des exemples concrets. C'est dommage que ça n'a pas été souvent le cas.

F.31

Oui, c'est plus facile de développer des compétences suite à des expérimentations, car la pratique permet de vérifier l'effet des théories enseignées. Il faudrait qu'il y en ait plus.

CATÉGORIE 2: Raisons de l'incapacité à développer des compétences pédagogiques

F.32

Plus ou moins. Dans les cours, on voit le lien théorie-pratique à sens unique: on doit transférer la théorie dans la pratique. Pour développer des compétences, il faudrait qu'on apprenne à voir le lien dans l'autre sens aussi, c'est-à-dire que la pratique peut enrichir la théorie.

F.33

Les cours (la théorie) vus à l'université n'ont pas vraiment de liens avec les 40 compétences. Dans les cours, il faudrait faire plus de liens.

F.34

Plus ou moins. Il faudrait que les cours soient plus pratiques.

CATÉGORIE 3: Développement progressif des compétences

F.35

Il faut du temps pour faire des liens théorie-pratique et pour développer des compétences pédagogiques.

F.36

Ce sont surtout les compétences en gestion de classe qui sont à améliorer. C'est normal pour un premier stage, car il s'agit d'un problème majeur en enseignement.

F.37

Il s'agit d'un stage d'initiation à la profession enseignante. les compétences vont se développer progressivement. Prenons par exemple la compétence 39: je peux voir quelques-uns des facteurs qui influencent le climat de la classe mais je ne peux pas tout voir en première année de baccalauréat.

F.38

On a peu de temps pour développer les compétences. Une année, ce n'est pas beaucoup.

CATÉGORIE 4: Importance du développement des compétences dans les neuf cours précédant le stage

F.39

Certaines compétences se développent seulement en stage mais tous les cours pourraient nous préparer au stage.

Commentaires

F.40

Souvent, on voit les choses de la façon suivante:

Université = théorie = abstrait

Milieu scolaire = pratique = concret

Il faudrait faire en sorte que cela change en faisant plus de liens entre les deux.

APPENDICE G

**Réponses des professeurs aux questions posées
dans la deuxième partie du questionnaire**

Croyez-vous que les moyens que vous avez suggérés aux étudiants de première année dans le cadre de votre cours leur ont permis d'établir des liens entre la théorie et la pratique? Précisez.

CATÉGORIE 1: Moyens facilitants

G.1

Surtout en laboratoires (leçons) et en ateliers (tous les travaux réalisés en équipe pendant les cours).

G.2

Oui, quand ils avaient à identifier et à solutionner des problèmes réels de l'enseignement. J'ai aussi donné beaucoup d'exemples concrets de la réalité quotidienne de l'enseignement.

G.3

Les étudiants ont eu à résoudre des situations de fonctionnement en classe. Ils ont vécu plusieurs activités en gestion de classe.

G.4

Oui, en laboratoires. Les étudiants ont appliqué la théorie dans des analyses des enfants.

G.5

Oui, à la fin du cours, il y a eu une intégration des concepts théoriques. J'ai fait des liens entre les diverses perceptions d'auteurs (analyses critiques des lectures suggérées) et les comportements des enfants dans la réalité.

CATÉGORIE 2: Difficultés pour l'étudiant d'établir lui-même les liens théorie/pratique

G.6

Les professeurs en exercice voient mieux les applications dans la pratique. Les étudiants n'ont pas suffisamment de référents. Même si on fait des liens théorie-pratique, ils ne comprennent pas toujours, car ils n'ont pas vécu ces situations en milieu scolaire. Il faut beaucoup travailler ces liens avec eux avant le premier stage.

G.7

Les moyens (surtout les laboratoires et les ateliers) visent d'abord à faire émerger des prises de conscience, des confrontations, afin que chacun puisse développer son identité personnelle et professionnelle. Par la suite, il faut avoir le souci constant d'établir et de faire AVEC eux des liens entre la théorie et la pratique.

CATÉGORIE 3: Raisons de l'incapacité à établir des liens entre la théorie et la pratique

Aucune réponse n'est donnée en ce sens

CATÉGORIE 4: Différents niveaux d'apprentissage

G.8

Le cours faisait continuellement des liens entre la théorie et la pratique. Or, tous n'en profitaient pas au même degré.

G.9

Pas à la même intensité pour tout le groupe (ex: le journal professionnel pour développer la compétence d'autoréflexion et d'analyse critique de son action personnelle et professionnelle). À l'avenir, je veux me soucier plus des liens entre la théorie et la pratique en utilisant des stratégies pédagogiques qui sollicitent davantage la participation active de chacun: travail de recherche en milieu scolaire et rédaction d'un rapport de recherche, exposés oraux d'étudiants centrés sur leur collecte de données en milieu scolaire, ateliers de discussion axés sur le vécu scolaire des étudiants, etc.

G.10

Les étudiants de première année ne sont pas tous encore très impliqués dans leur formation. Ils ne profitent pas tous au même degré des enseignements reçus et des travaux exécutés.

CATÉGORIE 5: Importance des liens théorie/pratique

G.11

Les cours de didactique doivent obligatoirement se justifier par des préoccupations de passage de théorie à pratique.

Si des liens ont été établis entre la théorie et la pratique, ceux-ci ont-ils facilité le développement des compétences pédagogiques énumérées précédemment? Précisez.

CATÉGORIE 1: Moyens facilitants

G.12

C'est plus ou moins le but de mes cours mais je crois que oui, du moins pour ce qui est des qualités personnelles que doit posséder un bon enseignant. J'ai donné l'exemple par mon comportement professionnel, par ma pratique.

G.13

Absolument, car chacun dans sa prise de conscience, ses questionnements, doit d'abord établir les bases de ses compétences puisqu'il devient conscient de l'importance du pont théorie-pratique et s'assure de connaître le POURQUOI et le COMMENT. Il peut ainsi réfléchir et est capable d'expliquer les "pourquoi" et les "comment" de sa pratique éducative avant d'entrer dans le feu de l'action.

CATÉGORIE 2: Raisons de l'incapacité à développer des compétences pédagogiques

G.14

Non. Pour les développer, il aurait fallu mettre les étudiants en situation, ce que je n'ai pas eu le temps de faire.

G.15

Il manque de temps pour faire pratiquer à l'intérieur du cours. Il s'agit d'un contenu vaste pour 45 heures.

CATÉGORIE 3: Développement progressif des compétences

G.16

Les trois autres années du baccalauréat vont permettre aux compétences de se développer davantage. Certaines compétences se développent seulement en stage mais d'autres sont développées à l'université. Dans la mesure du possible, l'université prépare les étudiants à vivre le stage en milieu scolaire.

CATÉGORIE 4: Le professeur sert de modèle pour développer les compétences

G.17

Il faudrait prêcher par l'exemple! Tout cela n'a du sens que si, comme professeur, nous nous donnons les mêmes exigences sur ces compétences pédagogiques. Le professeur devient un modèle au niveau du développement des compétences.

G.18

Les compétences se développent beaucoup par la façon d'être même du professeur qui enseigne, car il est lui-même dans cette situation d'enseignement et la façon dont il aborde son propre enseignement, en utilisant différentes stratégies, différentes formules pédagogiques, sa façon de questionner, de confronter les étudiants en se questionnant et en se confrontant lui-même. Il doit mettre à profit dans son enseignement les éléments qu'il enseigne.

Commentaires

G.19

Il faudrait établir des liens entre les cours de première année. Cela aiderait les étudiants à développer les 40 compétences. Il faudrait que tous ensemble, on se centre sur le paradigme de l'apprentissage. Actuellement, on travaille individuellement en fonction du paradigme de l'enseignement. Les liens sont difficiles à faire pour nous donc ils le sont aussi pour les étudiants.

G.20

Les cours plus théoriques (ex: fondements) sont centrés sur l'apprentissage. Les autres, plus pratiques (ex: les didactiques), sont surtout centrés sur l'enseignement. Il faudrait faire des liens entre les deux types de cours (ex: cours sur le développement de l'enfant et cours de didactique).

APPENDICE H

Données de l'entrevue réalisée auprès des étudiants

CATÉGORIE 1: QUALITÉS PERSONNELLES ET RELATIONS PROFES- SIONNELLES

H.1.

Les cinq qualités personnelles sont normalement développées à un haut degré avant l'entrée à l'université. Les cours suivis contribuent à renforcer le développement de ces compétences notamment en ce qui a trait à la première soit l'intérêt pour la profession d'enseignement. Cette compétence exerce une influence déterminante sur le développement de toutes les autres qualités personnelles, car elle fait appel à la motivation de l'individu.

H.2

La difficulté de développer pleinement les compétences 8 et 9 est attribuable à la durée du stage. Un stage de quatre semaines permet tout juste une intégration à la classe. Il faudrait davantage de temps pour rencontrer les intervenants et pour bien s'intégrer à l'ensemble du personnel et aux activités de l'école. Dans bien des cas, il n'est pas toujours possible ou permis d'assister aux réunions des différents comités, aux études de cas, etc., ce qui laisse parfois peu de possibilités quant au développement de ces dernières compétences. Il s'agit davantage d'une question de temps que de capacité proprement dite.

H.3

L'auto-évaluation est le principal "outil de réflexion" permettant d'améliorer les pratiques d'enseignement.

H.4

Il est important d'entretenir une relation de qualité avec les élèves.

H.5

La relation maître-élèves est importante mais ils les connaissent très peu, et ce, même à la toute fin du stage.

H.6

Les maîtres-associés et les conseillers de stage partagent leur point de vue en ce sens qu'ils considèrent qu'un stage de quatre semaines n'est pas suffisamment long pour permettre de rencontrer, à tour de rôle, les divers intervenants de l'école.

H.7

Les maîtres-associés et les conseillers de stage considèrent que les étudiants se sont suffisamment intégrés à l'école, étant donné du temps dont ils disposent et de la somme de travail qu'ils doivent produire, tant pour le milieu scolaire que pour l'université.

H.8

Les écarts au niveau des compétences 2 et 8 peuvent se justifier par le fait que, contrairement à l'éthique professionnelle qui a été abordée dans plusieurs cours, l'intégration à l'ensemble du personnel et l'intérêt pour les activités de l'école ne peuvent être démontrés qu'en milieu scolaire.

H.9

La contribution respective des cours et du stage est acceptable, car plusieurs qualités personnelles dont l'intérêt pour la profession, l'éthique professionnelle, l'autonomie, etc. sont déjà acquises avant même d'entrer à l'université donc les cours suivis contribuent plutôt à en renforcer le développement. Quant aux relations professionnelles, des compétences relatives à la connaissance du groupe-classe, à la relation avec le maître-associé et avec les élèves, à l'intégration au personnel enseignant, etc. se développent surtout en stage.

H.10

La part des cours est suffisante. Très peu de moyens sont utilisés dans les cours pour faciliter l'intégration au personnel enseignant et identifier les modes de participation des divers intervenants de l'école, car ces compétences se développent surtout en milieu scolaire.

H.11

Les quatre moyens suivants: exposés du professeurs, "autres", laboratoires et références, contribuent à renforcer le développement des qualités personnelles requises pour enseigner soit l'intérêt pour la profession, l'éthique professionnelle, l'auto-évaluation de l'acte d'enseigner, l'autonomie et la distinction dans les manières. Dans leurs exposés, les professeurs insistent sur l'importance de ses qualités personnelles et les références qu'ils suggèrent en font aussi souvent mention. En laboratoire, même s'il s'agit de simulations de leçons, ils ont la chance de développer ces quelques qualités personnelles.

H.12

Parmi les "autres" moyens identifiés par les étudiants dans le questionnaire, les travaux de première session (journal professionnel, portfolio et auto-évaluation de leurs qualités personnelles dans certains cours) et les discussions en classe sur l'importance de l'initiative personnelle, sur la motivation face à la profession enseignante et sur la personnalité du futur maître ont grandement contribué au développement des compétences liées aux qualités personnelles.

H.13

En ce qui a trait au développement des compétences en lien avec les relations professionnelles, seulement deux des quatre moyens énumérés précédemment sont efficaces: les exposés du professeurs et les "autres" moyens identifiés dans le questionnaire (travaux de session et discussions en classe). En laboratoire, il est impossible de développer ces compétences; elles s'acquièrent en milieu scolaire et non pas en simulation. Quant aux références suggérées, aucune n'a permis d'en savoir davantage sur les compétences 3, 8 et 9 mais quelques-unes ont abordé les compétences 4 et 5.

H.14

Même si les relations professionnelles se développent surtout en milieu scolaire, les professeurs devraient leur suggérer un plus grand nombre de lectures en lien avec les compétences 4 et 5, car la qualité du stage repose en tout premier lieu sur la connaissance des élèves et sur les relations qu'ils entretiennent avec eux.

CATÉGORIE 2: LANGUE DE COMMUNICATION

H.15

Trois raisons justifient le faible degré de développement de la compétence 17. Quatre semaines, c'est très court pour travailler plus de 40 compétences; cela laisse peu de temps pour approfondir chacune d'elles. Il s'avère très difficile de corriger les élèves, car ils sont plutôt centrés sur leur propre performance en tant qu'étudiant. La relation avec les élèves est plutôt "fragile". La majeure partie des étudiants tiennent à ce que les élèves les apprécient réellement et le fait de les reprendre constamment au niveau de la langue orale pourrait contribuer à nuire au dialogue, à la relation qu'ils entretiennent avec eux.

H.16

Tenant compte de tous les éléments qu'ils doivent gérer à leur premier stage, ils considèrent le degré de développement de la compétence 20 très acceptable.

H.17

Les maîtres-associés et les conseillers de stage sont plus critiques à l'égard de tout ce qui se rapporte à la langue orale, car ils semblent considérer que la voix constitue le principal outil de l'enseignant.

H.18

Si les maîtres-associés et les conseillers de stage semblent plus exigeants face aux compétences 14 et 16 qu'envers les compétences 17 et 20, c'est qu'ils considèrent, premièrement, que les étudiants n'ont pas toujours à intervenir pour corriger la langue orale; ils constituent des "modèles" pour les élèves donc ils doivent faire en sorte de s'exprimer correctement. Deuxièmement, ils semblent croire que les étudiants se préoccupent suffisamment des différents problèmes soulevés en lien avec la qualité de la langue orale et écrite.

H.19

Les étudiants considèrent qu'ils devraient davantage se préoccuper de valoriser la qualité de la langue, pour eux-mêmes comme pour les élèves.

H.20

Au niveau de la langue orale, la contribution des cours est suffisante. Ils soulignent notamment la contribution des cours de Didactique du français dans le développement des compétences associées à cette sous-catégorie. Or, en ce qui concerne la langue écrite, tous les cours devraient insister davantage sur la compétence 11 qui touche particulièrement la maîtrise de l'orthographe, de la syntaxe et de la grammaire.

H.21

Il n'est pas surprenant que les résultats démontrent que la contribution des cours est plus importante que celle du stage dans le développement des compétences 15 et 17. L'apport considérable des cours de *Didactique du français*, notamment des leçons d'orthophonie, contribue fortement au développement de ces dernières compétences.

H.22

La faiblesse de la compétence 11 constitue un grave problème qui doit être réglé dès la première année de baccalauréat, car il peut entraîner de sérieuses conséquences lors du premier stage d'enseignement.

H.23

La plupart des cours insistent sur la structure du discours dans les différents travaux (ex: préparation de canevas, matériel didactique, analyses d'enseignement, etc.) mais il faudrait que tous les cours insistent bien davantage sur la maîtrise de l'orthographe, de la syntaxe et de la grammaire. La qualité du français écrit constitue un problème majeur en milieu universitaire et il faut à tout prix éviter de le transposer en milieu scolaire lors des stages d'enseignement. Avant d'être en mesure d'apprendre aux élèves à écrire correctement, ils doivent d'abord eux-mêmes démontrer qu'ils maîtrisent la langue écrite.

H.24

Dans les cours de *Didactique du français*, les assistants d'enseignement insistent sur la qualité de la langue orale et écrite et sur l'importance de valoriser la langue d'enseignement. Les démonstrations de leçons réalisées par ces assistants d'enseignement pendant les cours de *Didactique du français* et l'encadrement qu'ils assurent pendant les laboratoires incitent fortement à bien parler et à bien écrire.

H.25

Les laboratoires constituent le principal moyen permettant de développer les compétences associées à la langue orale, car ils offrent l'occasion de se pratiquer et de recevoir les commentaires des autres étudiants présents de même que ceux des assistants d'enseignement.

H.26

Il est important de savoir écouter les exposés réalisés par les étudiants, car ils servent de modèle.

H.27

Suite aux laboratoires ou encore aux exposés des étudiants, certains professeurs font des retours afin de relever les points forts et les principales erreurs commises au niveau de la langue orale et ils assurent un suivi en ce sens. Or, tous les professeurs devraient agir ainsi, peu importe qu'il s'agisse ou non d'un cours de *Didactique du français*. Ce genre d'intervention faciliterait, selon eux, le développement des compétences liées à la langue orale.

H.28

Tous les travaux écrits sont importants les résumés de lectures constituent un excellent moyen permettant de développer les compétences pédagogiques liées à la langue écrite. Ce moyen oblige d'abord à LIRE et ensuite à rédiger dans un style convenable, sans faute. Pour apprendre à écrire correctement, il est nécessaire de lire, d'où la nécessité que les professeurs exigent plus de lectures obligatoires dans tous les cours.

H.29

Les cours de Didactique du français contribuent très fortement à développer la qualité de la langue écrite mais il faudrait que tous les cours en fassent autant. Chaque professeur devrait insister sur la qualité du français dans les travaux, qu'il s'agisse de résumés de lectures, de rapports de laboratoires ou même d'examens.

H.30

Dans leurs exposés, les professeurs n'insisteront jamais assez sur l'importance de valoriser la qualité de la langue, car il s'agit d'une compétence de la plus haute importance pour de futurs enseignants.

H.31

La deuxième catégorie de compétences, Langue de communication, est celle où la contribution des cours s'avère être la plus forte. Dans l'ensemble, la contribution des neuf cours est satisfaisante, moyennant quelques recommandations concernant les exigences des professeurs en lien avec la qualité du français dans les travaux.

CATÉGORIE 3: PLANIFICATION ET ENSEIGNEMENT

H.32

La majeure partie du stage de quatre semaines porte sur le développement des compétences relatives à l'enseignement. Ils donnent des leçons dans les différentes matières au programme et discutent des points forts et des points à améliorer avec les maîtres-associés afin de toujours améliorer leurs pratiques éducatives. À l'université, ils ont aussi l'occasion de travailler ces compétences en laboratoire.

H.33

Les trois compétences liées au canevas de préparation des activités d'enseignement sont bien maîtrisées, car dans la majorité des cas, ce travail de planification est réalisé en étroite collaboration avec le maître-associé. Comme une bonne planification se reflète sur la qualité de l'enseignement, ils y mettent volontier tous les efforts nécessaires.

H.34

Les quatre autres compétences relatives à la planification sont plus théoriques que les trois autres. On devrait donc insister davantage sur leur développement dans les neuf cours suivis durant l'année. Il est difficile d'appliquer ces savoirs en milieu scolaire, car ils n'ont pas été suffisamment approfondis en milieu universitaire.

H.35

Quelques raisons qui justifient la faiblesse de quatre compétences relatives à la planification (21, 22, 29 et 30):

Concernant par exemple la compétence qui consiste à identifier les facteurs humains et environnementaux qui influencent le climat et l'organisation de la classe, ils insistent sur les difficultés qu'ils éprouvent à établir des liens entre la théorie et la pratique. Relativement à l'identification des objectifs de l'école: projet-école, règlements, etc., les étudiants affirment n'avoir jamais abordé ce sujet dans les cours; leurs connaissances se limitent aux quelques documents qu'ils ont reçus à cet effet au début de leur stage. Quant à l'évaluation des apprentissages, ils considèrent que cet aspect a été abordé très sommairement dans les cours de didactique suivis en première année: il ne s'agissait que d'une étape parmi celles composant les différents plans de leçons qu'ils devaient réaliser. Les étudiants se disent toutefois très conscients du fait qu'ils seront beaucoup plus habilités dans cette fonction une fois qu'ils auront suivi le cours *Évaluation des apprentissages* offert en deuxième année du baccalauréat. Concernant la dernière compétence soit la connaissance des programmes et des guides pédagogiques, les étudiants disent avoir eu une vue d'ensemble de ces documents dans quelques cours suivis en première année mais ils considèrent cette formation comme étant insuffisante étant donné qu'il s'agit, selon leurs propres termes "de leurs plus importants outils de travail". En stage, ils ont peu de temps à leur disposition pour apprendre à consulter ces documents.

H.36

Les maîtres-associés et les conseillers de stage insistent sur le fait que les étudiants devraient connaître davantage les programmes et les guides pédagogiques (de français et de mathématique) avant d'arriver en milieu scolaire.

H.37

Les étudiants, les maîtres-associés et les conseillers de stage considèrent que la compétence 22 est la moins développée sur les 40 compétences et que les cours suivis pourraient faire davantage en ce sens.

H.38

Étant donné que les étudiants n'ont pas encore suivi de cours au sujet de l'évaluation, les maîtres-associés et les conseillers de stage semblent considérer que le travail réalisé en ce sens est satisfaisant.

H.39

La part des cours s'avère nettement insuffisante dans le développement des compétences liées à la catégorie Planification et enseignement.

H.40

Même si le rôle du stage d'enseignement est très important dans le développement des compétences de la catégorie Planification et enseignement, il faudrait quand même insister davantage sur la formation pratique en milieu universitaire, car les cours doivent préparer le mieux possible au stage d'enseignement.

H.41

Même si le stage contribue fortement à développer les compétences "pratiques" en lien avec l'enseignement, les cours pourraient participer bien davantage à leur développement en insistant davantage sur certains moyens associés à la formation pratique. p. 131-132

H.42

Même si en stage on travaille aussi beaucoup au niveau de la planification, il faudrait que dans les cours de didactique, on insiste également sur le contenu et la structure des canevas de préparation des différentes activités d'enseignement.

H.43

Les activités de cours ont un rôle encore plus important à jouer dans le développement des sept compétences de la sous-catégorie Planification étant donné, premièrement, que quatre compétences sur sept sont considérées par les étudiants comme étant à améliorer (21, 22, 29 et 30). Un stage d'enseignement d'aussi courte durée (quatre semaines) ne permet pas réellement d'approfondir de telles compétences à "caractère théorique". Par conséquent, il appartient surtout aux cours de faire en sorte que le degré de développement des quatre compétences énumérées précédemment soit plus élevé à la fin de l'année scolaire.

H.44

Les laboratoires, les exposés du professeur et les références occupent les premières positions pour développer les compétences de la catégorie Planification et enseignement. Les étudiants font les lectures suggérées, les professeurs les expliquent, les approfondissent pendant les cours, les étudiants font des plans de leçons et donnent les leçons en laboratoire.

H.45

Les compétences en lien avec la planification s'acquièrent dans un premier temps par la lecture: ils se doivent d'abord de lire des ouvrages généraux sur le sujet pour ensuite apprendre à consulter des programmes d'études et des guides pédagogiques, ce qui leur permet finalement d'élaborer des plans de leçons en lien avec la matière à couvrir.

H.46

Quant aux trois compétences liées à la sous-catégorie Enseignement, elles se développent surtout par la pratique en laboratoire. Ils doivent apprendre à donner des leçons en français et en mathématiques, maîtriser le contenu et le déroulement de ces leçons et utiliser avec profit le matériel didactique existant.

H.47

Il est certain qu'on pourrait insister davantage sur la formation pratique dans les cours suivis à l'université mais ils reconnaissent tout de même avoir eu maintes fois la chance de s'exercer en laboratoire avant de se rendre en milieu scolaire.

H.48

Il appartient aux professeurs responsables des cours de didactique de mieux les préparer quant à la connaissance des programmes et des guides: premièrement, en leur expliquant davantage la structure et le fonctionnement des programmes et des guides, deuxièmement, en leur faisant élaborer plus de plans de leçons en lien avec ces différents documents. Autrement dit, il faudrait que les cours de didactique soient moins axés sur la lecture d'ouvrages généraux et davantage sur les programmes et les guides pédagogiques qui renseignent sur le QUOI et parfois sur le COMMENT enseigner.

H.49

Il serait possible d'insister davantage sur l'évaluation des apprentissages avant le stage d'enseignement, car ce volet n'est abordé que très sommairement dans les cours de didactique suivis en première année: il ne s'agit que d'une étape parmi celles composant les différents plans de leçons qu'ils doivent réaliser. Il arrive même qu'on leur conseille de laisser tomber cette étape dans le plan de cours en leur disant qu'étant donné le court laps de temps disponible pour le laboratoire, il est fort probable qu'on manque de temps pour l'évaluation des apprentissages. Cependant, dès qu'ils arrivent en stage, on leur demande d'évaluer régulièrement les élèves, tant au niveau formatif que sommatif, et ils disent ne pas se sentir suffisamment préparés pour assumer cette fonction. À cet effet, au lieu de souvent laisser tomber cette étape dans les plans de leçons, les professeurs devraient au contraire insister sur cet aspect de la formation afin de faciliter le passage entre la théorie et la pratique.

H.50

Il serait plus facile de développer les compétences 21 et 30 si dans les cours, en premier lieu, on insistait davantage sur la théorie à la base de ces compétences, et en deuxième lieu, on reliait la théorie au vécu scolaire en donnant des exemples concrets, en travaillant en résolution de problèmes à partir d'études de cas, etc.

H.51

À propos des plans de leçons, les professeurs responsables des cours de didactique devraient proposer non pas un seul mais bien plusieurs modèles, plusieurs façons d'élaborer des plans de leçons. Au lieu d'appliquer "machinalement" les étapes d'un seul modèle de plan de leçon pendant une session, ils souhaiteraient qu'on leur apprenne à sélectionner un certain nombre d'éléments propres à différents plans afin qu'ils puissent construire le leur. On devrait pouvoir choisir ou construire le type de plan de leçon qui convient en fonction de certains facteurs tels le type de pédagogie privilégié par l'enseignant ou encore les besoins que requièrent les différentes situations pédagogiques. En stage, ils ont pu prendre conscience que les quelques plans qu'on leur propose dans les cours de didactique, bien qu'ils soient très "fonctionnels", ne conviennent pas à toutes les situations d'enseignement-apprentissage et ils constatent, malheureusement, qu'ils ont de la difficulté à ajuster leur planification en fonction de ces différentes situations. Ils proposent donc qu'on "leur apprenne à apprendre", "qu'on leur apprenne à pêcher plutôt que de leur donner les poissons".

CATÉGORIE 4: INTERVENTION PÉDAGOGIQUE ET GESTION DU GROUPE-CLASSE

H.52

Il est difficile d'imaginer des situations d'apprentissage qui soient liées aux intérêts des élèves, car ils les connaissent très peu. Quant à maintenir tous les élèves actifs en prévoyant des activités supplémentaires pour les plus rapides et du support pour les plus lents, les étudiants affirment qu'ils ont tendance à se centrer sur le bon fonctionnement du groupe-classe en général plutôt que sur chaque individu, surtout au premier stage.

H.53

La "fragilité" de leur relation avec les élèves peut expliquer leur difficulté à justifier et à faire respecter les règles de fonctionnement du groupe-classe. Trop de fermeté à l'égard des élèves peut nuire à la qualité de cette relation.

H.54

Quant à la difficulté d'aménager la classe en fonction des activités à réaliser, dans les cours suivis, on ne travaille pas suffisamment la créativité, ce qui fait qu'ils ont tendance à reproduire certains modèles dominants. En devenant plus créatifs, bien qu'ils ne connaissent pas très bien les élèves, ils seraient quand même plus aptes à travailler au niveau de leur motivation.

H.55

Les problèmes relatifs à la gestion du temps sont attribuables à un manque de pratique. Le temps et l'expérience leur permettront de développer davantage cette dernière compétence.

H.56

Les étudiants éprouvent certaines réticences à trop insister sur la discipline de peur de compromettre la qualité de leur relation avec les élèves. Or, les maîtres-associés et les conseillers de stage voudraient qu'ils insistent davantage sur cet aspect de la gestion de classe.

H.57

La compétence 31 doit faire l'objet d'amélioration, car ils doivent être plus créatifs en ce domaine.

H.58

Ils souhaitent augmenter considérablement la contribution des activités de cours dans le développement des compétences de la quatrième catégorie. Le stage d'enseignement joue un rôle important dans le développement de telles compétences à "caractère pratique", mais les cours doivent mieux préparer au stage d'enseignement en accordant une place plus grande aux moyens associés à la formation pratique.

H.59

Les exposés du professeur, les laboratoires, les références et les ateliers occupent les premières positions quant à leur importance dans le développement des compétence de la catégorie Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe. Les étudiants font les lectures suggérées, les professeurs les expliquent, les approfondissent pendant les cours, ils se préparent en ateliers (plans de leçons) et se pratiquent en laboratoire.

H.60

Les ateliers en lien avec l'intervention pédagogique et la gestion de la classe sont bien encadrés par les professeurs. Il s'agit de périodes de cours où, en équipe de deux personnes ou plus, on prépare les leçons qui sont par la suite présentées et filmées en laboratoire. D'autres périodes d'ateliers servent par la suite à analyser les pratiques éducatives des étudiants à l'aide de la vidéoscopie. Les ateliers se situent dans le cadre d'un processus très structuré (ateliers pour planifier les leçons, laboratoires pour les présenter et les filmer et ateliers pour les analyser) qui facilite le développement des compétences liées à cette quatrième catégorie.

H.61

L'écart existant entre la contribution des cours et celle du stage d'enseignement est beaucoup trop grand, et ce, pour les deux sous-catégories de la catégorie Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe. Les cours pourraient faire beaucoup plus en ce sens.

H.62

Dans les cours, on leur suggère de très bonnes lectures qui contribuent fortement à développer les compétences associées à la catégorie Intervention pédagogique et gestion de la classe: celles-ci sont variées et fort pertinentes. Or, dans leurs exposés, lorsque les professeurs reviennent sur ces lectures, en plus de les résumer, il serait intéressant qu'ils fassent plus de liens entre la théorie et la pratique en donnant des exemples concrets liés au milieu scolaire. De tels exemples faciliteraient la compréhension quant à l'application des différents modes d'intervention proposés dans les lectures portant sur la gestion de la classe. Les étudiants comprennent l'aspect théorique des modes d'intervention: les lectures sont pertinentes et les explications des professeur sont très claires à ce sujet, mais ils éprouvent des difficultés à percevoir leur application dans la pratique.

H.63

Même lorsqu'il ne s'agit pas de résumer des lectures, dans leurs exposés, les professeurs devraient toujours insister sur l'importance des liens entre la théorie et la pratique.

H.64

Les laboratoires facilitent le développement des compétences, car ils sont très structurés et bien encadrés par les professeurs. Les améliorations à apporter à ce moyen ne se situent pas au niveau de son organisation ou encore de son déroulement mais plutôt au niveau de son "réinvestissement". Souvent, dans le cadre des cours, il n'y a aucun retour sur les laboratoires: on remet les rapports de laboratoires et les cours se poursuivent sans y faire la moindre allusion. Suite aux laboratoires, il faudrait prendre du temps dans les cours pour réfléchir sur l'acte d'enseigner en échangeant, en confrontant les différents points de vue concernant l'analyse des pratiques éducatives, et surtout, en permettant d'objectiver en ce qui a trait aux apprentissages réalisés. On devrait profiter de tels contextes pour établir plus de liens entre la théorie et la pratique. À partir de situations vécues en laboratoire, il serait possible d'étudier des cas réels (du milieu scolaire) et de tenter de résoudre les

problèmes qui s'y rattachent. Une telle démarche faciliterait le développement des compétences pédagogiques, car elle permettrait de prendre conscience de l'utilité des théories enseignées et favoriserait par le fait même le transfert des apprentissages.

H.65

Pour développer davantage les compétences pédagogiques de la catégorie Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe, tout comme pour développer celles associées à la catégorie Planification et enseignement, il faudrait prévoir plus de cours de didactique dès la première année du baccalauréat, car il s'agit de la catégorie de cours qui permet normalement d'apprendre à planifier les apprentissages et à intervenir avec le groupe-classe. En stage, on met énormément d'emphasis sur ces deux aspects qui sont constamment évalués tant d'un point de vue formatif que sommatif. Il s'agit de deux catégories de compétences plutôt difficiles qui doivent se développer progressivement. Or, les cours de première année pourraient faire davantage en ce sens, ne serait-ce qu'en tenant compte des quelques suggestions émises précédemment en lien avec les principaux moyens retenus.

GÉNÉRALITÉS

H.66

En lien avec le degré de développement, on insiste pour diviser les 40 compétences pédagogiques selon qu'elles soient "réussies" ou encore "à améliorer". Une compétence pédagogique est "réussie" lorsque plus de 80,0% des répondants affirment qu'elle a été développée pleinement par le biais des cours suivis en première année. Lorsque le pourcentage d'intervenants est inférieur à 80,0%, il y a place à amélioration. En choisissant ce pourcentage, on s'appuie globalement sur les critères de notation du stage d'enseignement qui sont d'ailleurs les mêmes que ceux adoptés dans les neuf cours suivis à l'université.

H.67

Avant même d'entrer à l'université, ils maîtrisaient déjà en grande partie les compétences des catégories 1 et 2, d'où le nombre moins élevé de compétences à améliorer dans ces deux catégories. Quant à celles contenues dans les catégories 3 et 4, elles semblent réellement être apprises par le biais des cours et du stage. Suivant la philosophie du programme révisé, après une première année de baccalauréat, ils en sont au stade d'initiation de ces dernières compétences. Trois autres années de baccalauréat devraient normalement leur permettre de les développer davantage, de les consolider pour finalement arriver à les intégrer.

H.68

Les compétences liées à la sous-catégorie Relations professionnelles se développent surtout en milieu scolaire mais ce n'est pas du tout le cas de celles associées à la Gestion de la classe. Les cours pourraient contribuer davantage au développement de cette sous-catégorie de compétences.

H.69

Bien que la contribution des cours ne soit pas perçue comme étant très élevée dans les catégories 1 et 2, elle est suffisante. En lien avec la première catégorie, les cours ne peuvent que renforcer des qualités personnelles qui sont, pour la plupart, déjà acquises avant même d'entrer à l'université. Quant aux compétences liées aux relations professionnelles, elles se développent surtout pendant le stage d'enseignement. Dans la deuxième catégorie, Langue de communication, la contribution des cours est satisfaisante, notamment en ce qui a trait à la langue orale, développée surtout dans les cours de *Didactique du français*. La seule exigence se situe au niveau de la compétence 11: tous les cours devraient insister davantage sur l'orthographe, la syntaxe et la grammaire, car cette compétence n'est développée pleinement qu'à 65,4%, ce qui est nettement insuffisant pour de futurs enseignants.

H.70

Pour ce qui est des compétences des catégories 3 et 4, les attentes relativement à la contribution des activités de cours sont beaucoup plus élevées.

H.71

Qu'il s'agisse de la planification, de l'enseignement, de l'intervention ou encore de la gestion du groupe-classe, le stage d'enseignement joue un rôle important dans le développement de ces compétences. Or, il ne faut pas pour autant minimiser l'importance de la contribution des cours. S'il faut tout apprendre en stage, à quoi servent les cours? Ils doivent PRÉPARER au stage d'enseignement notamment en accordant une plus large part à la formation pratique (comme le préconise le programme révisé). Les cours suivis participent déjà au développement des compétences mais ils pourraient augmenter considérablement cette contribution en exploitant davantage certains moyens proposés dans le questionnaire.

H.72

Exploités autrement, les ateliers pourraient contribuer fortement au développement de toutes les compétences pédagogiques. Or, ce n'est pas le cas actuellement; on apprend très peu par ce moyen.

H.73

Les ateliers ont souvent lieu en deuxième partie des cours dans des petits locaux réservés à cet effet. Après la pause, au lieu de se rendre dans les locaux attitrés, plusieurs étudiants partent. Même si ce n'est pas l'objet de la présente analyse, il est quand même permis de se questionner à savoir si cela dénote un manque d'intérêt ou encore de maturité de la part des étudiants. Les ateliers se déroulent à peu près toujours de la même façon. En équipes, composées habituellement de quatre ou cinq personnes, ils discutent à propos d'un texte qu'ils devaient lire préalablement et ils répondent à des questions en lien avec ce texte. Parfois, ensemble, ils tentent de résoudre un problème lié à l'enseignement mais ce n'est pas souvent le cas. De plus, la plupart des professeurs encadrent très peu les ateliers; ils prévoient dix ou quinze minutes pour revenir en grand groupe à la fin du cours et ils interrogent quelques étudiants. Pire encore, souvent le retour se fait seulement la semaine suivante, ce qui est beaucoup trop long, et c'est le professeur lui-même qui donne les réponses aux questions. Étant habitués à cette façon de fonctionner, pendant les ateliers, les étudiants parlent très souvent de "la pluie et du beau temps" pour finalement partir avant le retour en grand groupe. Il faudrait que les ateliers soient plus structurés, premièrement, au niveau de la gestion du temps, et deuxièmement, au niveau de la description du rôle de chacun dans l'équipe, car il devrait bel et bien s'agir d'un travail d'équipe. Il faudrait que les consignes soient claires quant au travail à réaliser mais il faudrait surtout que les professeurs assurent un suivi, qu'ils fassent rapidement un retour qui permette l'objectivation et le réinvestissement des apprentissages.

H.74

Le faible degré de développement de compétences 17 et 32 est attribuable à leur très fort désir de ne pas nuire à la relation qu'ils entretiennent avec les élèves.

H.75

Certains moyens sont plus aidants que d'autres en ce qui concerne le développement des compétences pédagogiques. C'est le cas notamment des laboratoires, des exposés du professeur, des références, etc.

H.76

Tous les moyens suggérés dans le questionnaire devraient normalement être efficaces. Tout dépend en fait de la façon dont on les exploite. Pour être considéré comme étant efficace dans le développement des compétences, il faut qu'un moyen amène à réfléchir sur les pratiques pédagogiques et qu'il permette d'établir des liens entre la théorie et la pratique.

H.77

Pour développer des compétences professionnelles, il est nécessaire de comprendre les théories enseignées mais il faut aussi être en mesure de les appliquer dans la "réalité".

H.78

En ce qui a trait à l'apprentissage de la pratique réflexive, il faudrait proposer plusieurs modèles, plusieurs théories, qu'on laisse le choix et surtout, qu'on enseigne de quelle façon construire son propre modèle. Il faudrait aussi échanger durant les cours, confronter les points de vue sur les pratiques pédagogiques, etc.

H.79

Concernant les liens entre la théorie et la pratique, il faudrait travailler régulièrement en résolution de problèmes, appliquer les théories enseignées dans l'étude de "vrais" cas. Il serait intéressant d'inviter plusieurs enseignants dans les cours qui précèdent le stage; ceux-ci pourraient expliquer et même faire vivre des activités qui démontreraient l'applicabilité des théories enseignées à l'université dans des classes du primaire.

H.G.80

Les activités associées à la résolution de problèmes sont essentiels pour établir des liens théorie-pratique mais malheureusement, on en vit très peu durant la première année du baccalauréat.

APPENDICE I

Tableaux correspondant aux figures 4.1 à 4.32 présentées au chapitre IV

- Tableaux I.1 à I.10 (figures 4.1 à 4.12): Premier mouvement d'analyse
- Tableaux I.11 à I.15 (figures 4.13 à 4.18): Deuxième mouvement
- Tableaux I.16 à I.20 (figures 4.19 à 4.32): Troisième mouvement

TABLEAU I.1

**Perception des étudiants concernant le degré de développement
des compétences pédagogiques**

Catégorie 1

QUALITÉS PERSONNELLES ET RELATIONS PROFESSIONNELLES

Qualités personnelles

1.	Montre de l'intérêt pour la profession d'enseignement (il se fixe des objectifs reliés au stage, questionne, consulte, discute, ...).	94,2%
6.	S'initie à l'autocritique et à l'auto-évaluation de son acte d'enseigner, par le biais des évaluations formatives, du journal professionnel, des analyses d'enseignements sur audiocassette et vidéocassette, ...	92,3%
2.	Fait preuve d'éthique professionnelle (discrétion, honnêteté, sens des responsabilités, ponctualité, ...).	90,4%
7.	Fait preuve d'une autonomie relative.	90,4%
10.	Fait preuve de distinction dans les manières et se présente en tenue vestimentaire soignée.	90,4%

Relations professionnelles

4.	Établit des relations positives et chaleureuses avec les élèves (sourire, attention, dynamisme, langage verbal et non verbal, ...).	96,2%
3.	Cherche des occasions pour dialoguer avec le maître-associé (il écoute, échange, partage, prend conseil, ...) et travaille avec lui en étroite collaboration.	94,2%
5.	S'initie à la connaissance des élèves du groupe-classe.	88,5%
8.	S'intègre à l'ensemble du personnel enseignant et montre de l'intérêt pour les activités de l'école.	78,8%
9.	Identifie les modes de participation des divers intervenants de l'école (rencontres de parents, comités, études de cas, ...).	63,5%

TABLEAU I.2

**Perception des étudiants concernant le degré de développement
des compétences pédagogiques**

Catégorie 2

Langue de communication

Langue orale

14.	S'exprime oralement dans une langue tenue (structure de phrase, vocabulaire précis et enrichi).	86,5%
19.	Explique les termes nouveaux pour enrichir le vocabulaire des élèves.	86,3%
16.	Varie le débit, le ton et le volume de la voix pour stimuler l'attention des élèves.	80,8%
15.	Utilise une phonétique et une diction de qualité.	80,4%
17.	Intervient pour corriger la langue orale des élèves (vocabulaire, structure de phrase, concordance de temps, diction, ...).	65,4%

Langue écrite

13.	Présente tous ses écrits de façon soignée.	90,4%
12.	Maîtrise la structure du discours écrit (préparation d'activités d'enseignement, matériel didactique, journal professionnel, des analyses d'enseignements sur audiocassette et vidéocassette, ...).	88,2%
18.	Intervient pour corriger la langue écrite des élèves (orthographe, vocabulaire, structure du discours, ...).	86,5%
11.	Démontre dans tous ses écrits qu'il maîtrise l'orthographe, la syntaxe et la grammaire.	65,4%

Général (langues orale et écrite pour le étudiant et les élèves)

20.	Manifeste une préoccupation constante pour valoriser la qualité de la langue, pour lui-même comme pour les élèves.	76,9%
-----	--	-------

TABLEAU I.3

**Perception des étudiants concernant le degré de développement
des compétences pédagogiques**

Catégorie 3

Planification et enseignement

Planification

25.	Structure et décrit avec soin les activités d'enseignement qu'il assume: objectifs, mise en situation, démarche pédagogique, matériel didactique et mode d'évaluation.	92,3%
23.	Planifie à court terme trois activités d'enseignement par semaine, dans chacune des matières de base (français et mathématiques).	84,6%
26.	Prépare les activités d'enseignement en tenant compte des apprentissages antérieurs du groupe-classe.	84,6%
30.	Identifie les facteurs humains et environnementaux qui influencent le climat et l'organisation de la classe.	78,8%
21.	Identifie les objectifs éducatifs de l'école: projet-école, règlements, ...	75,0%
29.	Prépare des évaluations cohérentes avec les objectifs visés et favorise l'autocorrection.	64,7%
22.	Démontre qu'il connaît l'essentiel des programmes et des guides pédagogiques de français et de mathématiques (philosophie, objectifs, contenus, démarche d'apprentissage, ...).	62,7%

Enseignement

27.	Maîtrise le contenu et le déroulement des activités d'enseignement qu'il assume.	90,4%
24.	Donne hebdomadairement trois activités d'enseignement dans chacune des matières de base (français et mathématiques), pour une durée allant de dix minutes à une heure par activité.	84,6%
28.	Utilise avec profit le matériel didactique existant.	80,8%

TABLEAU I.4

**Perception des étudiants concernant le degré de développement
des compétences pédagogiques**

Catégorie 4

Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe

Intervention pédagogique

37.	Maintient un climat de confiance propice à l'apprentissage (regard, silence, parole, geste, ...).	84,6%
35.	Crée des situations d'apprentissage qui favorisent la participation du groupe (en classe, dans la cour de l'école, ...).	82,7%
38.	Intervient sur les facteurs environnementaux qui perturbent le climat et l'organisation de la classe.	80,0%
34.	Profite des événements de la vie quotidienne, liés aux intérêts des élèves, pour les motiver à apprendre (thèmes, vécu d'un élève, ...).	75,0%
36.	Maintient tous les élèves actifs (activités supplémentaires pour les plus rapides, supports pour les plus lents, ...).	67,3%

Gestion du groupe-classe

40.	Laisse en ordre les locaux et le matériel utilisés.	92,3%
33.	Donne par écrit ou oralement des consignes simples qui facilitent le fonctionnement du groupe-classe.	84,6%
32.	Justifie et fait respecter les règles de fonctionnement du groupe-classe.	78,8%
31.	Aménage sa classe en fonction des activités à réaliser (matériel didactique, appareils, disposition des lieux, ...).	75,0%
39.	Gère le temps en fonction des objectifs poursuivis (activités d'enseignement, déplacements dans l'école, ...).	69,2%

TABLEAU I.5**Perception des étudiants concernant le degré de développement des compétences pédagogiques****SYNTHÈSE DES QUATRE CATÉGORIES ET DES SOUS-CATÉGORIES DE COMPÉTENCES****CATÉGORIE 1****Qualités personnelles et relations professionnelles: 87,9%**

- Qualités personnelles: 91,5%
- Relations professionnelles: 84,2%

CATÉGORIE 2**Langue de communication: 80,7%**

- Langue orale: 79,9%
- Langue écrite: 82,6%
- Général: 76,9%

CATÉGORIE 3**Planification et enseignement: 79,9%**

- Planification: 77,5%
- Enseignement: 85,3%

CATÉGORIE 4**Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe: 79,0%**

- Intervention pédagogique: 78,0%
- Gestion du groupe-classe: 80,0%

Moyenne générale pour les 40 compétences: 81,9%

TABLEAU I.6

Comparaison des perceptions des étudiants, des maîtres-associés, des conseillers de stage et des professeurs concernant le degré de développement des compétences pédagogiques

Catégorie 1

QUALITÉS PERSONNELLES ET RELATIONS PROFESSIONNELLES

	Étudiants	Maîtres-associés et conseillers	Professeurs
<u>Qualités personnelles</u>			
1. Montre de l'intérêt pour la profession d'enseignement (il se fixe des objectifs reliés au stage, questionne, consulte, discute, ...).	94,2%	94,2%	72,7%
6. S'initie à l'autocritique et à l'auto-évaluation de son acte d'enseigner, par le biais des évaluations formatives, du journal professionnel, des analyses d'enseignements sur audiocassette et vidéocassette, ...	92,3%	94,2%	33,3%
2. Fait preuve d'éthique professionnelle (discrétion, honnêteté, sens des responsabilités, ponctualité, ...).	90,4%	95,7%	70,0%
7. Fait preuve d'une autonomie relative.	90,4%	87,0%	33,3%
10. Fait preuve de distinction dans les manières et se présente en tenue vestimentaire soignée.	90,4%	95,7%	22,2%
<u>Relations professionnelles</u>			
4. Établit des relations positives et chaleureuses avec les élèves (sourire, attention, dynamisme, langage verbal et non verbal, ...).	96,2%	91,3%	50,0%
3. Cherche des occasions pour dialoguer avec le maître-associé (il écoute, échange, partage, prend conseil, ...) et travaille avec lui en étroite collaboration.	94,2%	95,7%	20,0%
5. S'initie à la connaissance des élèves du groupe-classe.	88,5%	95,7%	22,2%
8. S'intègre à l'ensemble du personnel enseignant et montre de l'intérêt pour les activités de l'école.	78,8%	92,8%	00,0%
9. Identifie les modes de participation des divers intervenants de l'école (rencontres de parents, comités, études de cas, ...).	63,5%	60,9%	22,2%

TABLEAU I.7

Comparaison des perceptions des étudiants, des maîtres-associés, des conseillers de stage et des professeurs concernant le degré de développement des compétences pédagogiques

Catégorie 2

LANGUE DE COMMUNICATION

	Étudiants	Maîtres-associés et conseillers	Professeurs
<u>Langue orale</u>			
14. S'exprime oralement dans une langue tenue (structure de phrase, vocabulaire précis et enrichi).	86,5%	73,9%	60,0%
19. Explique les termes nouveaux pour enrichir le vocabulaire des élèves.	86,3%	82,6%	55,6%
16. Varie le débit, le ton et le volume de la voix pour stimuler l'attention des élèves.	80,8%	52,2%	33,3%
15. Utilise une phonétique et une diction de qualité.	80,4%	88,4%	44,4%
17. Intervient pour corriger la langue orale des élèves (vocabulaire, structure de phrase, concordance de temps, diction, ...).	65,4%	87,0%	11,1%
<u>Langue écrite</u>			
13. Présente tous ses écrits de façon soignée.	90,4%	85,5%	77,8%
12. Maîtrise la structure du discours écrit (préparation d'activités d'enseignement, matériel didactique, journal professionnel, des analyses d'enseignements sur audiocassette et vidéocassette, ...).	88,2%	81,2%	50,0%
18. Intervient pour corriger la langue écrite des élèves (orthographe, vocabulaire, structure du discours, ...).	86,5%	92,8%	11,1%
11. Démonstre dans tous ses écrits qu'il maîtrise l'orthographe, la syntaxe et la grammaire.	65,4%	43,5%	70,0%
<u>Général</u> (langues orale et écrite pour le étudiant et les élèves)			
20. Manifeste une préoccupation constante pour valoriser la qualité de la langue, pour lui-même comme pour les élèves.	76,9%	95,7%	55,6%

TABLEAU 1.8

Comparaison des perceptions des étudiants, des maîtres-associés, des conseillers de stage et des professeurs concernant le degré de développement des compétences pédagogiques

Catégorie 3

PLANIFICATION ET ENSEIGNEMENT

	Étudiants	Maîtres-associés et conseillers	Professeurs
<u>Planification</u>			
25. Structure et décrit avec soin les activités d'enseignement qu'il assume: objectifs, mise en situation, démarche pédagogique, matériel didactique et mode d'évaluation.	92,3%	87,0%	33,3%
23. Planifie à court terme trois activités d'enseignement par semaine, dans chacune des matières de base (français et mathématiques).	84,6%	89,9%	10,0%
26. Prépare les activités d'enseignement en tenant compte des apprentissages antérieurs du groupe-classe.	84,6%	75,4%	22,2%
30. Identifie les facteurs humains et environnementaux qui influencent le climat et l'organisation de la classe.	78,8%	88,4%	33,3%
21. Identifie les objectifs éducatifs de l'école: projet-école, règlements, ...	75,0%	72,5%	10,0%
29. Prépare des évaluations cohérentes avec les objectifs visés et favorise l'autocorrection.	64,7%	79,7%	33,3%
22. Démontre qu'il connaît l'essentiel des programmes et des guides pédagogiques de français et de mathématiques (philosophie, objectifs, contenus, démarche d'apprentissage, ...).	62,7%	44,9%	40,0%
<u>Enseignement</u>			
27. Maîtrise le contenu et le déroulement des activités d'enseignement qu'il assume.	90,4%	81,2%	33,3%
24. Donne hebdomadairement trois activités d'enseignement dans chacune des matières de base (français et mathématiques), pour une durée allant de dix minutes à une heure par activité.	84,6%	92,8%	11,1%
28. Utilise avec profit le matériel didactique existant.	80,8%	84,1%	33,3%

TABLEAU I.9

Comparaison des perceptions des étudiants, des maîtres-associés, des conseillers de stage et des professeurs concernant le degré de développement des compétences pédagogiques

Catégorie 4

INTERVENTION PÉDAGOGIQUE ET GESTION DU GROUPE-CLASSE

	Étudiants	Maîtres-associés et conseillers	Professeurs
<u>Intervention pédagogique</u>			
37. Maintient un climat de confiance propice à l'apprentissage (regard, silence, parole, geste, ...).	84,6%	81,2%	44,4%
35. Crée des situations d'apprentissage qui favorisent la participation du groupe (en classe, dans la cour de l'école, ...).	82,7%	81,2%	22,2%
38. Intervient sur les facteurs environnementaux qui perturbent le climat et l'organisation de la classe.	80,0%	72,5%	11,1%
34. Profite des événements de la vie quotidienne, liés aux intérêts des élèves, pour les motiver à apprendre (thèmes, vécu d'un élève, ...).	75,0%	82,6%	44,4%
36. Maintient tous les élèves actifs (activités supplémentaires pour les plus rapides, supports pour les plus lents, ...).	67,3%	59,4%	11,1%
<u>Gestion du groupe-classe</u>			
40. Laisse en ordre les locaux et le matériel utilisés.	92,3%	98,6%	22,2%
33. Donne par écrit ou oralement des consignes simples qui facilitent le fonctionnement du groupe-classe.	84,6%	65,2%	30,0%
32. Justifie et fait respecter les règles de fonctionnement du groupe-classe.	78,8%	58,0%	20,0%
31. Aménage sa classe en fonction des activités à réaliser (matériel didactique, appareils, disposition des lieux, ...).	75,0%	94,2%	10,0%
39. Gère le temps en fonction des objectifs poursuivis (activités d'enseignement, déplacements dans l'école, ...).	69,2%	69,6%	11,1%

TABLEAU I.10

Comparaison des perceptions des étudiants, des maîtres-associés, des conseillers de stage et des professeurs concernant le degré de développement des compétences pédagogiques

SYNTHÈSE DES QUATRE CATÉGORIES ET DES SOUS-CATÉGORIES DE COMPÉTENCES

	Étudiants	Maîtres-associés et conseillers de stage	Professeurs
CATÉGORIE 1			
Qualités personnelles et relations professionnelles:	87,9 %	90,4 %	34,6 %
- Qualités personnelles:	91,5%	93,4%	46,3%
- Relations professionnelles:	84,2%	87,3%	22,9%
CATÉGORIE 2			
Langue de communication:	80,7 %	78,3 %	46,9 %
- Langue orale:	79,9%	76,8%	40,9%
- Langue écrite:	82,6%	75,8%	52,2%
- Général:	76,9%	95,7%	55,6%
CATÉGORIE 3			
Planification et enseignement:	79,9 %	79,6 %	26,0 %
- Planification:	77,5%	76,8%	26,0%
- Enseignement:	85,3%	86,0%	25,9%
CATÉGORIE 4			
Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe:	79,0 %	76,3 %	22,7 %
- Intervention pédagogique:	78,0%	75,4%	26,6%
- Gestion du groupe-classe:	80,0%	77,1%	18,7%
Moyenne générale pour les 40 compétences:	81,9 %	81,2 %	32,6 %

TABLEAU I.11

**Perception des étudiants concernant la contribution des activités de cours et des activités de stage
au développement des compétences pédagogiques**

Catégorie 1

QUALITÉS PERSONNELLES ET RELATIONS PROFESSIONNELLES

	Activités de cours vécues à l'université	Activités de stage vécues en milieu scolaire
<u>Qualités personnelles</u>		
1. Montre de l'intérêt pour la profession d'enseignement (il se fixe des objectifs reliés au stage, questionne, consulte, discute, ...).	43,1%	56,9%
6. S'initie à l'autocritique et à l'auto-évaluation de son acte d'enseigner, par le biais des évaluations formatives, du journal professionnel, des analyses d'enseignements sur audiocassette et vidéocassette, ...	36,7%	63,3%
2. Fait preuve d'éthique professionnelle (discrétion, honnêteté, sens des responsabilités, ponctualité, ...).	16,0%	84,0%
7. Fait preuve d'une autonomie relative.	18,7%	81,3%
10. Fait preuve de distinction dans les manières et se présente en tenue vestimentaire soignée.	22,7%	77,3%
<u>Relations professionnelles</u>		
4. Établit des relations positives et chaleureuses avec les élèves (sourire, attention, dynamisme, langage verbal et non verbal, ...).	12,0%	88,0%
3. Cherche des occasions pour dialoguer avec le maître-associé (il écoute, échange, partage, prend conseil, ...) et travaille avec lui en étroite collaboration.	16,7%	83,3%
5. S'initie à la connaissance des élèves du groupe-classe.	22,4%	77,6%
8. S'intègre à l'ensemble du personnel enseignant et montre de l'intérêt pour les activités de l'école.	8,3%	91,7%
9. Identifie les modes de participation des divers intervenants de l'école (rencontres de parents, comités, études de cas, ...).	13,3%	86,7%

TABLEAU I.12

**Perception des étudiants concernant la contribution des activités de cours et des activités de stage
au développement des compétences pédagogiques**

Catégorie 2

LANGUE DE COMMUNICATION

	Activités de cours vécues à l'université	Activités de stage vécues en milieu scolaire
<u>Langue orale</u>		
14. S'exprime oralement dans une langue tenue (structure de phrase, vocabulaire précis et enrichi).	49,0%	51,0%
19. Explique les termes nouveaux pour enrichir le vocabulaire des élèves.	18,7%	81,3%
16. Varie le débit, le ton et le volume de la voix pour stimuler l'attention des élèves.	21,2%	78,8%
15. Utilise une phonétique et une diction de qualité.	54,0%	46,0%
17. Intervient pour corriger la langue orale des élèves (vocabulaire, structure de phrase, concordance de temps, diction, ...).	68,1%	31,9%
<u>Langue écrite</u>		
13. Présente tous ses écrits de façon soignée.	34,0%	66,0%
12. Maîtrise la structure du discours écrit (préparation d'activités d'enseignement, matériel didactique, journal professionnel, des analyses d'enseignements sur audiocassette et vidéocassette, ...).	81,6%	18,4%
18. Intervient pour corriger la langue écrite des élèves (orthographe, vocabulaire, structure du discours, ...).	18,4%	81,6%
11. Démonstre dans tous ses écrits qu'il maîtrise l'orthographe, la syntaxe et la grammaire.	14,0%	86,0%
<u>Général</u> (langues orale et écrite pour le étudiant et les élèves)		
20. Manifeste une préoccupation constante pour valoriser la qualité de la langue, pour lui-même comme pour les élèves.	30,6%	69,4%

TABLEAU I.13

**Perception des étudiants concernant la contribution des activités de cours et des activités de stage
au développement des compétences pédagogiques**

Catégorie 3

PLANIFICATION ET ENSEIGNEMENT

		Activités de cours vécues à l'université	Activités de stage vécues en milieu scolaire
<u>Planification</u>			
25.	Structure et décrit avec soin les activités d'enseignement qu'il assume: objectifs, mise en situation, démarche pédagogique, matériel didactique et mode d'évaluation.	43,1%	56,9%
23.	Planifie à court terme trois activités d'enseignement par semaine, dans chacune des matières de base (français et mathématiques).	24,0%	76,0%
26.	Prépare les activités d'enseignement en tenant compte des apprentissages antérieurs du groupe-classe.	16,3%	83,7%
30.	Identifie les facteurs humains et environnementaux qui influencent le climat et l'organisation de la classe.	16,0%	84,0%
21.	Identifie les objectifs éducatifs de l'école: projet-école, règlements, ...	21,6%	78,4%
29.	Prépare des évaluations cohérentes avec les objectifs visés et favorise l'autocorrection.	19,1%	80,9%
22.	Démontre qu'il connaît l'essentiel des programmes et des guides pédagogiques de français et de mathématiques (philosophie, objectifs, contenus, démarche d'apprentissage, ...).	67,3%	32,7%
<u>Enseignement</u>			
27.	Maîtrise le contenu et le déroulement des activités d'enseignement qu'il assume.	24,5%	75,5%
24.	Donne hebdomadairement trois activités d'enseignement dans chacune des matières de base (français et mathématiques), pour une durée allant de dix minutes à une heure par activité.	14,3%	85,7%
28.	Utilise avec profit le matériel didactique existant.	14,3%	85,7%

TABLEAU I.14

**Perception des étudiants concernant la contribution des activités de cours et des activités de stage
au développement des compétences pédagogiques**

Catégorie 4

INTERVENTION PÉDAGOGIQUE ET GESTION DU GROUPE-CLASSE

	Activités de cours vécues à l'université	Activités de stage vécues en milieu scolaire
<u>Intervention pédagogique</u>		
37. Maintient un climat de confiance propice à l'apprentissage (regard, silence, parole, geste, ...).	14,0%	86,0%
35. Crée des situations d'apprentissage qui favorisent la participation du groupe (en classe, dans la cour de l'école, ...).	22,0%	78,0%
38. Intervient sur les facteurs environnementaux qui perturbent le climat et l'organisation de la classe.	20,0%	80,0%
34. Profite des événements de la vie quotidienne, liés aux intérêts des élèves, pour les motiver à apprendre (thèmes, vécu d'un élève, ...).	23,5%	76,5%
36. Maintient tous les élèves actifs (activités supplémentaires pour les plus rapides, supports pour les plus lents, ...).	14,0%	86,0%
<u>Gestion du groupe-classe</u>		
40. Laisse en ordre les locaux et le matériel utilisés.	16,7%	83,3%
33. Donne par écrit ou oralement des consignes simples qui facilitent le fonctionnement du groupe-classe.	21,6%	78,4%
32. Justifie et fait respecter les règles de fonctionnement du groupe-classe.	29,4%	70,6%
31. Aménage sa classe en fonction des activités à réaliser (matériel didactique, appareils, disposition des lieux, ...).	26,5%	73,5%
39. Gère le temps en fonction des objectifs poursuivis (activités d'enseignement, déplacements dans l'école, ...).	10,2%	89,8%

TABLEAU I.15

Perception des étudiants concernant la contribution des activités de cours et des activités de stage au développement des compétences pédagogiques

SYNTHÈSE DES QUATRE CATÉGORIES ET DES SOUS-CATÉGORIES DE COMPÉTENCES

	Activités de cours vécues à l'université	Activités de stage vécues en milieu scolaire
CATÉGORIE 1		
Qualités personnelles et relations professionnelles:	21,0 %	79,0 %
- Qualités personnelles:	27,4%	72,6%
- Relations professionnelles:	14,5%	85,5%
CATÉGORIE 2		
Langue de communication:	39,0 %	61,0 %
- Langue orale:	42,2%	57,8%
- Langue écrite:	37,0%	63,0%
- Général:	30,6%	69,4%
CATÉGORIE 3		
Planification et enseignement:	26,0 %	74,0 %
- Planification:	29,6%	70,4%
- Enseignement:	17,7%	82,3%
CATÉGORIE 4		
Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe:	19,8 %	80,2 %
- Intervention pédagogique:	18,7%	81,3%
- Gestion du groupe-classe:	20,9%	79,1 %
Moyenne générale pour les 40 compétences:	26,5 %	73,5 %

TABLEAU I.16

Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage

Résultats obtenus pour chacune des catégories et des sous-catégories

Catégorie 1: Qualités personnelles et relations professionnelles

ÉTUDIANTS		PROFESSEURS	
- Exposés du professeur:	36,7 %	- Ateliers:	28,8%
- Autres:	23,8 %	- Laboratoires:	28,5 %
- Laboratoires:	14,3 %	- Exposés du professeur:	23,5 %
- Références:	13,3 %	- Références:	12,8 %
- Ateliers:	6,2%	- Autres:	4,4%
- Rapports de laboratoires:	2,8%	- Rapports de laboratoires:	2,0%
- Exposés d'étudiants:	1,9%	- Résumés de lectures:	0,0%
- Lectures dirigées:	1,0%	- Exposés d'étudiants:	0,0%
- Résumés de lectures:	0,0%	- Examens	0,0%
- Examens:	0,0%	- Lectures dirigées:	0,0%

Sous-catégorie: Qualités personnelles

ÉTUDIANTS		PROFESSEURS	
- Exposés du professeur:	33,6 %	- Ateliers:	26,8%
- Autres:	20,8 %	- Laboratoires:	23,7 %
- Laboratoires:	17,5 %	- Exposés du professeur:	18,9 %
- Références:	17,5 %	- Références:	17,8 %
- Ateliers:	4,7%	- Autres:	8,8%
- Rapports de laboratoires:	4,4%	- Rapports de laboratoires:	4,0%
- Exposés d'étudiants:	1,5%	- Résumés de lectures:	0,0%
- Résumés de lectures:	0,0%	- Exposés d'étudiants:	0,0%
- Examens:	0,0%	- Examens	0,0%
- Lectures dirigées:	0,0%	- Lectures dirigées:	0,0%

Sous-catégorie: Relations professionnelles

ÉTUDIANTS		PROFESSEURS	
- Exposés du professeur:	43,4 %	- Laboratoires:	33,2%
- Autres:	28,9 %	- Ateliers:	30,7%
- Laboratoires:	8,3%	- Exposés du professeur:	28,2 %
- Ateliers:	8,3%	- Références:	7,9%
- Références:	5,5%	- Résumés de lectures:	0,0%
- Exposés d'étudiants:	2,8%	- Rapports de laboratoires:	0,0%
- Lectures dirigées:	2,8%	- Exposés d'étudiants:	0,0%
- Résumés de lectures:	0,0%	- Examens:	0,0%
- Rapports de laboratoires:	0,0%	- Lectures dirigées	0,0%
- Examens:	0,0%	- Autres:	0,0%

TABLEAU I.17

Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage

Catégorie 2: Langue de communication

ÉTUDIANTS		PROFESSEURS	
- Laboratoires:	25,4 %	- Ateliers:	23,7%
- Résumés de lectures:	15,9 %	- Laboratoires:	21,4 %
- Exposés du professeur:	14,1 %	- Exposés du professeur:	16,5 %
- Autres:	12,8 %	- Références:	8,9%
- Rapports de laboratoires:	11,0 %	- Autres:	8,5 %
- Exposés d'étudiants:	9,2%	- Rapports de laboratoires:	8,4 %
- Références:	6,4%	- Résumés de lectures:	6,5 %
- Lectures dirigées:	2,1%	- Exposés d'étudiants:	6,1%
- Ateliers:	2,1%	- Examens	0,0%
- Examens:	,0%	- Lectures dirigées:	0,0%

Sous-catégorie: Langue orale

ÉTUDIANTS		PROFESSEURS	
- Laboratoires:	43,5 %	- Laboratoires:	33,9 %
- Exposés d'étudiants:	22,5 %	- Ateliers:	28,4%
- Exposés du professeur:	19,1 %	- Exposés du professeur:	19,5 %
- Autres:	5,0%	- Exposés d'étudiants:	10,0 %
- Lectures dirigées:	3,7%	- Références:	5,7%
- Références:	2,5%	- Autres:	2,5%
- Ateliers:	2,5%	- Résumés de lectures:	0,0%
- Rapports de laboratoires:	1,2%	- Rapports de laboratoires:	0,0%
- Résumés de lectures:	0,0%	- Examens	0,0%
- Examens:	0,0%	- Lectures dirigées:	0,0%

Tableau I.17, suite

Sous-catégorie: Langue écrite

ÉTUDIANTS		PROFESSEURS	
- Résumés de lectures:	31,4 %	- Rapports de laboratoires:	18,1 %
- Rapports de laboratoires:	21,1 %	- Ateliers:	18,1 %
- Autres:	17,8 %	- Autres:	18,1 %
- Références:	9,3 %	- Résumés de lectures:	16,3 %
- Laboratoires:	9,1 %	- Références:	12,5 %
- Exposés du professeur:	6,3 %	- Exposés du professeur:	11,3 %
- Examens:	2,0 %	- Laboratoires:	5,6 %
- Ateliers:	2,0 %	- Exposés d'étudiants:	0,0 %
- Lectures dirigées:	1,0 %	- Examens:	0,0 %
- Exposés d'étudiants:	0,0 %	- Lectures dirigées:	0,0 %

Sous-catégorie: Général

ÉTUDIANTS		PROFESSEURS	
- Exposés du professeur:	39,9 %	- Exposés du professeur:	22,2 %
- Laboratoires:	33,3 %	- Laboratoires:	22,2 %
- Autres:	20,3 %	- Ateliers:	22,2 %
- Références:	6,5 %	- Exposés d'étudiants:	11,2 %
- Résumés de lectures:	0,0 %	- Références:	11,1 %
- Rapports de laboratoires:	0,0 %	- Rapports de laboratoires:	11,1 %
- Exposés d'étudiants:	0,0 %	- Résumés de lectures:	0,0 %
- Examens:	0,0 %	- Examens:	0,0 %
- Lectures dirigées:	0,0 %	- Lectures dirigées:	0,0 %
- Ateliers:	0,0 %	- Autres:	0,0 %

TABLEAU I.18

Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage

Catégorie 3: Planification et enseignement

ÉTUDIANTS		PROFESSEURS	
- Laboratoires:	31,9 %	- Laboratoires:	29,2 %
- Références:	26,5 %	- Ateliers:	24,1 %
- Exposés du professeur:	14,6 %	- Références:	22,8 %
- Lectures dirigées:	6,9 %	- Lectures dirigées:	8,3 %
- Ateliers:	6,2 %	- Exposés du professeur:	7,6 %
- Autres:	3,9 %	- Autres:	6,3 %
- Résumés de lectures:	3,1 %	- Rapports de laboratoires:	1,7 %
- Rapports de laboratoires:	3,1 %	- Résumés de lectures:	0,0 %
- Exposés d'étudiants:	2,3 %	- Exposés d'étudiants:	0,0 %
- Examens:	1,5 %	- Examens:	0,0 %

Sous-catégorie: Planification

ÉTUDIANTS		PROFESSEURS	
- Références:	29,1 %	- Laboratoires:	27,4 %
- Laboratoires:	28,0 %	- Références:	20,6 %
- Exposés du professeur:	14,5 %	- Ateliers:	20,2 %
- Lectures dirigées:	7,8 %	- Lectures dirigées:	11,9 %
- Ateliers:	6,8 %	- Exposés du professeur:	10,9 %
- Autres:	4,1 %	- Autres:	6,6 %
- Résumés de lectures:	3,7 %	- Rapports de laboratoires:	2,4 %
- Rapports de laboratoires:	3,0 %	- Résumés de lectures:	0,0 %
- Examens:	2,0 %	- Exposés d'étudiants:	0,0 %
- Exposés d'étudiants:	1,0 %	- Examens:	0,0 %

Sous-catégorie: Enseignement

ÉTUDIANTS		PROFESSEURS	
- Laboratoires:	46,1 %	- Laboratoires:	33,3 %
- Références:	15,2 %	- Ateliers:	33,3 %
- Exposés du professeur:	15,2 %	- Références:	27,8 %
- Exposés d'étudiants:	7,9 %	- Autres:	5,6 %
- Rapports de laboratoires:	3,9 %	- Résumés de lectures:	0,0 %
- Lectures dirigées:	3,9 %	- Rapports de laboratoires:	0,0 %
- Ateliers:	3,9 %	- Exposés d'étudiants:	0,0 %
- Autres:	3,9 %	- Examens:	0,0 %
- Résumés de lectures:	0,0 %	- Exposés du professeur:	0,0 %
- Examens:	0,0 %	- Lectures dirigées:	0,0 %

TABLEAU I.19

Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage

Catégorie 4: Intervention pédagogique et gestion du groupe-classe

ÉTUDIANTS		PROFESSEURS	
- Exposés du professeur:	28,3 %	- Exposés du professeur:	30,2 %
- Laboratoires:	27,3 %	- Laboratoires:	27,2 %
- Références:	13,1 %	- Ateliers:	22,1 %
- Ateliers:	11,1 %	- Références:	9,1 %
- Lectures dirigées:	8,1 %	- Exposés d'étudiants:	,2 %
- Autres:	8,1 %	- Autres:	2,5 %
- Résumés de lectures:	2,0 %	- Rapports de laboratoires:	2,0 %
- Exposés d'étudiants:	2,0 %	- Résumés de lectures:	1,7 %
- Rapports de laboratoires:	0,0 %	- Examens:	0,0 %
- Examens:	0,0 %	- Lectures dirigées:	0,0 %

Sous-catégorie: Intervention pédagogique

ÉTUDIANTS		PROFESSEURS	
- Exposés du professeur:	30,0 %	- Exposés du professeur:	42,2 %
- Laboratoires:	27,8 %	- Ateliers:	23,7 %
- Références:	12,8 %	- Laboratoires:	23,3 %
- Ateliers:	10,7 %	- Références:	10,8 %
- Lectures dirigées:	10,2 %	- Résumés de lectures:	0,0 %
- Autres:	6,4 %	- Rapports de laboratoires:	0,0 %
- Résumés de lectures:	2,1 %	- Exposés d'étudiants:	0,0 %
- Rapports de laboratoires:	0,0 %	- Examens:	0,0 %
- Exposés d'étudiants:	0,0 %	- Lectures dirigées:	0,0 %
- Examens:	0,0 %	- Autres:	0,0 %

Sous-catégorie: Gestion du groupe-classe

ÉTUDIANTS		PROFESSEURS	
- Exposés du professeur:	26,8 %	- Laboratoires:	31,2 %
- Laboratoires:	26,8 %	- Ateliers:	20,5 %
- Références:	13,4 %	- Exposés du professeur:	18,2 %
- Ateliers:	11,5 %	- Exposés d'étudiants:	10,5 %
- Autres:	10,1 %	- Références:	7,3 %
- Lectures dirigées:	5,7 %	- Autres:	5,0 %
- Exposés d'étudiants:	3,8 %	- Rapports de laboratoires:	4,0 %
- Résumés de lectures:	1,9 %	- Résumés de lectures:	3,3 %
- Rapports de laboratoires:	0,0 %	- Examens:	0,0 %
- Examens:	0,0 %	- Lectures dirigées:	0,0 %

TABLEAU I.20

Comparaison des perceptions des étudiants et des professeurs concernant les principaux moyens favorisant le développement des compétences pédagogiques dans les neuf cours précédant le stage

Synthèse des quatre catégories et des sous-catégories de compétences

ÉTUDIANTS		PROFESSEURS	
- Laboratoires:	24,9 %	- Laboratoires:	26,6 %
- Exposés du professeur:	21,1 %	- Ateliers:	24,7%
- Références:	14,0 %	- Exposés du professeur:	19,5 %
- Autres:	12,1 %	- Références:	13,4 %
- Résumés de lectures:	7,2%	- Autres:	5,4%
- Ateliers:	5,7%	- Rapports de laboratoires:	3,5%
- Rapports de laboratoires:	5,3%	- Exposés d'étudiants:	2,8%
- Exposés d'étudiants:	4,9%	- Lectures dirigées:	2,1%
- Lectures dirigées:	4,1%	- Résumés de lectures:	2,0%
- Examen:	0,7%	- Examens:	0,0%